



Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури



Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова

Компетентнісний підхід і контекстне навчання. Компетентнісний підхід упевнено займає позицію ключової методології модернізації вищої освіти. У зв'язку з переходом до компетентнісної освіти суттєвих змін потребує наявна педагогічна система університету щодо змісту навчання, діяльності викладача і студента, технологічного забезпечення навчального процесу, освітнього середовища як системи впливів і умов формування та розвитку особистості у соціальному і просторово-предметному оточенні навчального закладу. На нашу думку, основною технологією реалізації компетентнісного підходу в магістратурі педагогічного університету є контекстне навчання. Серед розробників проблеми контекстності навчання варто назвати А.Вербицького (навчання контекстного типу) [2], С.Качалову (навчально-виховний процес контекстного типу) [11], Н.Лаврент'єву (форми і методи навчання контекстного типу) [12], Є.Ширшова, О.Чурбанову (педагогічна технологія контекстного типу) [16].

У спробі обґрунтувати доцільність контекстного навчання на рівні магістратури педагогічного університету спиратимемося на розуміння *контексту* як системи внутрішніх і зовнішніх умов людського життя й діяльності, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення людиною конкретної ситуації, надаючи сенс та значення їй як у цілому, так і окремим її компонентам. При цьому *внутрішній контекст* розглядається крізь індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; *зовнішній* – крізь предметні, соціокультурні,

просторово-часові, професійні та інші характеристики обставин, в яких вона діє.

За визначенням А.Вербицького, «контекстним є таке навчання, коли мовою наук за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, все більше наближених до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. Тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця» [3, с. 35]. Сутність *теорії контекстного навчання* як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння суб'єктом професійною діяльністю.

Джерелами теорії контекстного навчання вважаються: діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, теоретичне узагальнення накопиченого досвіду використання форм і методів інноваційного навчання, розуміння впливу предметного і соціального контекстів культури, соціального життя і майбутньої професійної діяльності особистості на процес і результати її освіти [5, с. 15].

Т.Дубовицька запропонувала принципи використання контексту як інструменту організації освітньої діяльності: 1) *розширення контексту* – розгляд явища в рамках «вкладених один в одний» контекстів, що породжує багатовимірність його сприйняття; 2) *взаємозв'язку контекстів* – будь-яке досліджуване явище багатоаспектне, тому його неможливо розглядати в одному контексті, всі ймовірні його контексти виявляються взаємопов'язаними; 3) *варіативності контексту* – контекст трактується як певний гештальт, структура якого змінюється зі зміною ракурсу спостереження [7]. В.Калашников доповнив цей перелік такими принципами: 1) *контекстної зумовленості* – вимога аналізувати явище в систематично враховуваних контекстах його

існування і вивчення; 2) *системності контексту* – контекст є системою з усіма притаманними їй ознаками (включеність у контекст-суперсистему і виділення контекстів-підсистем, взаємодія частин, цілісність і відносна ізольованість, поєднання структурного і функціонального моделювання тощо); 3) *доповнюваності контекстів* – максимально повне розуміння феномену можливе лише в разі поєднання інформації, отриманої в різних контекстах; суперечливі концепції є різними проєкціями одного об'єкта в різних контекстах [9, с. 93]. Цей принцип А.Голубев називає принципом евристичної контекстуальності [6].

У педагогічній магістратурі контекстне навчання має базуватися на таких принципах: психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідності форм і методів навчальної діяльності студентів меті й змісту освіти; суб'єктності відносин «викладач–студент», «студент–студент»; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритості навчання – використання для досягнення конкретної мети навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; єдності навчання і виховання [14, с. 18]. Перевагами контекстного навчання на магістерському рівні є: 1) формування магістрантами індивідуальних освітніх маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач–студент» на рівні співтворчості; 3) створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці; 4) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення і поведінки, самостійності, вміння поставити мету, аналізувати та оцінювати власні дії тощо [1, с. 111–112].

Основною одиницею завдання змісту освіти в контекстному навчанні А.Вербицький називає **проблемну ситуацію**. Він вважає, що система таких ситуацій дає змогу розгортати зміст освіти в динаміці шляхом визначення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різноманітних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій. Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні він вбачає **вчинок**, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії відповідно до професійних вимог і норм, а й набуває морального досвіду, оскільки діє відповідно до норм, прийнятних у певному суспільстві та в певній професійній спільноті. У такий спосіб розв'язується проблема єдності навчання і виховання [3].

Контекстний підхід охоплює також розуміння необхідності врахування контексту культурного середовища. Вживаним у науковому середовищі є поняття «крос-культурний контекст». В освіті внутрішній крос-культурний контекст (Н.Жукова, 2005) є інтегральною багаторівневою цілісністю, яка складається внаслідок одночасного «занурення» людини у такі зовнішні освітні контексти, як освітнє середовище сім'ї, країни, комунікативна та інформаційна культура, світове освітнє середовище тощо. У цьому разі освітнє середовище розглядається як ієрархічна система контекстів. Культура є контекстом усіх дій людини, тобто певним загальним контекстом, що зумовлює необхідність свідомого врахування культурних впливів на освітнє середовище і особистість [8]. З огляду на це, осмислення навчального матеріалу як викладачами, так і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де певний навчальний матеріал перебуває в соціокультурній практиці та подається у практиці освіти, що актуалізує поняття «освітнє середовище контекстного типу».

Освітнє середовище контекстного типу. Термін «освітнє середовище» зазвичай використовується дослідниками для опису системної цілісності освітньої діяльності (В.Лебедева, В.Орлов, В.Панов, В.Рубцов, В.Слободчиков, В.Ясвін та ін.). Уперше до наукового обігу поняття «освітнє середовище контекстного типу» було введено А.Маджугою [10]. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу відносимо: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) специфічні методи і методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті [9, с. 92].

Метою контекстного навчання визначаємо формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетенціями. Наголосимо, що В.Нечаєв і А.Вербицький схиляються до трактування компетенції як системи цінностей і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і здібностей людини, що забезпечує її готовність до компетентного виконання професійної діяльності. Відповідно, компетентність розглядають як реалізовану на практиці компетенцію. Зміст контекстного навчання пропонують добирати з двох джерел: дидактично структурованого змісту наук і змісту засвоєваної професійної діяльності, представленого у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетенцій [14, с. 17–18].

А.Вербицький і Т.Дубовицька виокремлюють форми контекстів, відповідно до яких будуються навчальні заняття в контекстному освітньому

середовищі: 1) просторово-часовий контекст – динамічне розгортання змісту навчання; 2) контекст системності й міжпредметності знання – взаємозв'язок нової інформації з наявною у студентів; 3) контекст професійних дій і ролей – співвіднесення отриманих знань і навичок із майбутньою діяльністю; 4) контекст особистих і професійних (посадових) інтересів майбутніх фахівців – суб'єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок [4]. В.Калашников зазначає, що ці контексти можуть використовуватися як для теоретичного аналізу майбутньої сфери діяльності магістрантів, так і в ході організації відповідного практикуму.

У теоретичному викладі навчального матеріалу означені форми контекстів будуть виявлятися так: 1) просторово-часовий – у послідовному розгортанні матеріалу, дотриманні принципу опертя практичних дій на теоретичну базу, відповідності дидактичним вимогам, як щодо взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і організації навчального хронотопу (О.Ухтомський, М.Бахтін, В.Зінченко) або сетингу (термін пізнього психоаналізу, тут застосовується у значенні «організація простору і часу взаємодії», суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і магістрантів (А.Бойко)); 2) контекст системності й міжпредметності знання – у включенні до змісту навчальної дисципліни інформації з суміжних, а також «віддалених» дисциплін для забезпечення цілісності та системності знання; 3) контекст професійних дій і ролей – у модельованому викладі матеріалу, коли студентам пропонується поставити себе на місце професіонала в педагогічній сфері за допомогою модельованих форм і методів навчання (ділові ігри, кейс-стади тощо); 4) контекст особистих і професійних інтересів – у смислового наповненні теоретичного матеріалу за рахунок його зв'язку з актуальними потребами та інтересами студентів [9, с. 95].

Контекстне освітнє середовище передбачає й використання підручника контекстного типу. За визначенням О.Шевченка, «підручником контекстного типу є педагогічна система, створена відповідно до принципів контекстного навчання. Це підсистема цілісної системи навчання певного предмета, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному і соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту і підтексту» [15, с. 41]. Такий компонент, як «текст», представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, «контекстом» є майбутня професійна діяльність, а «підтекстом» – ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини. Мається на увазі, що семіотичні навчальні моделі є власне текстом, який відображає певне знання (у формі тексту підручника, лекції тощо), імітаційні навчальні моделі (ділові ігри, кейс-метод та ін.) передбачають актуалізацію професійного контексту застосування цього знання, а засвоєння ціннісно-мотиваційного змісту професійної діяльності є своєрідним підтекстом. Отже,

підручник контекстного типу – вагома складова контекстно-модельованого освітнього середовища, у якій структурується процес використання контекстних педагогічних технологій. У цілому ж освітнє середовище контекстного типу є інтегративним, системоутворювальним, воно об'єднує, комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти.

Перехідною ланкою між навчальною і трудовою професійною діяльністю магістрантів є доцільно організована квазіпрофесійна діяльність.

Квазіпрофесійна діяльність. У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності магістранта від власне навчальної (акцентування в лекціях і семінарах-дискусіях на соціальному контексті професійної діяльності) через квазіпрофесійну (різні форми імітації професійної діяльності) і навчально-професійну до реальної професійної [14, с. 17]. Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у педагогічній магистратурі. Вона базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом та охоплює три основні контексти: предметний, соціальний і психологічний. *Предметний контекст* – дії з освоєння знань, умінь, навичок і досвіду майбутньої професійної діяльності відповідно до мети навчання і кваліфікаційних характеристик фахівця; *соціальний* – система взаємодії учасників освітнього процесу відповідно до прийнятих соціальних норм, етико-професійних відносин; *психологічний* – включення магістрантів у професію як частину культури на основі перебудови, освоєння і засвоєння ціннісно-смислових складових майбутньої професії. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона відбувається в реальних умовах і забезпечує єдність окреслених контекстів [1, с. 114].

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності надає додаткові можливості змістової реалізації компетентісного підходу в освітньому процесі педагогічного університету, зокрема дає змогу забезпечити системність і міжпредметність знання; представити навчання в динаміці, скласти сценарний план дій фахівців відповідно до технології виробництва; ознайомити з посадовими функціями і обов'язками; забезпечити рольове «інструментування» вчинків; враховувати професійні й особистісні інтереси майбутніх педагогів; задавати просторово-часовий контекст «минуле – сучасність – майбутнє» [3, с. 35–36].

Зазначені вище форми контекстів можуть втілюватися в таких варіантах: 1) просторово-часовий контекст – у забезпеченні наступності в оволодінні навичками – від елементарного вміння керувати увагою і сприйняттям до цілісної технології, а також в активному використанні фактора просторової організації навчальної діяльності магістрантів, коли різна просторова локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова і загальногрупова робота з відповідним розташуванням магістрантів) забезпечує максимальну ефективність тих чи інших видів навчальної діяльності; 2) системності й

міжпредметності знання – у залученні до практичної навчальної діяльності з відпрацювання навичок із суміжних дисциплін шляхом виконання навчальних завдань, вирішення проблемних ситуацій тощо; 3) професійних дій і ролей – у модельованих формах діяльності студентів у вигляді ділових ігор та інших ігрових форм контекстного навчання, які забезпечують зв'язок навчальної і майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення ситуацій, максимально наближених до майбутньої професії; 4) особистих і професійних інтересів – у примірюванні магістрантом у ході виконання практичних завдань на себе ролі професіонала, що актуалізує його власну діяльність з опанування майбутніх професійних функцій, а також ставить перед необхідністю співвідносити отримані завдання з власними потребами, цінностями й інтересами, уявленнями про майбутню професію [9, с. 95].

Квазіпрофесійна діяльність має реалізовуватися на основі комплексу методів і методик контекстно-орієнтованої освіти. Перевага зазвичай надається змішаному навчанню («*blended learning*») – поєднанню актуальних для сучасного суспільства дидактичних засобів, форм і методів. У зарубіжних освітніх практиках цей термін вживається для визначення освітньої програми, яка охоплює декілька методів подання матеріалу, а також для опису навчального процесу, де комплексно застосовуються різні методики, наприклад електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, індивідуальні магістерські програми із самостійним встановленням та регулюванням оптимальної швидкості й інтенсивності процесу навчання. Головна мета «*blended learning*» – надати інструменти навчання, відтворити ситуації, завдяки яким магістранти можуть набути різнобічного досвіду, що в цілому дає змогу віднайти найоптимальніший стиль навчання, прийнятний для всіх учасників педагогічного процесу. Різноманітність елементів навчання гарантує високу мотивованість учасників. Виділяють такі моделі змішаного навчання: 1) *спрямовану на знання* – передбачає поєднання взаємодії з консультантом за допомогою електронної пошти, дискусій у форумах, безпосередніх консультативних зустрічей із самонавчанням, наприклад веб-курсами; 2) *орієнтовану на співробітника* – передбачає поєднання традиційного навчання в аудиторній формі з онлайн-навчальними заходами, використовується для освоєння контенту, який спрямований на застосування магістрантами нових способів поведінки у середовищі (за допомогою форумів, вебінарів, групових проєктів, онлайн-обговорення з використанням чат-модулів); 3) *орієнтовану на компетентності* – передбачає поєднання онлайн-засобів із «живим» наставництвом, оскільки оволодіння компетентностями відбувається швидше у спостереженні та співробітництві з експертами під час виконання безпосередньої роботи [1, с. 113].

Інтеграція цих моделей дає змогу розробляти освітні програми для педагогічної магістратури, об'єднуючи переваги стаціонарного і дистанційного навчання та трансформуючи навчальну діяльність у професійну. Як наслідок, у діяльній компоненті навчального процесу відображається модель професійної діяльності. В цих умовах позиція магістрантів ніби подвійна: з одного боку – це типова навчальна діяльність, з іншого – за метою, змістом, формами, процесом і вимогами до отримуваних результатів – максимально наближена до позиції фахівця.

Освітнє середовище контекстного типу має сприяти й розвиткові психічної діяльності магістрантів. Базовим наближенням до цього може слугувати *рефлексивна парадигма освіти* (М.Ліпман, 2003), відповідно до якої освіта розглядається як дослідження, при цьому найважливішими характеристиками дослідження є критично-творче «мислення вищого порядку» і «мислення в дисциплінах» [13, с. 17]. За твердженням М.Ліпмана, мислення вищого порядку – це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно, швидше, «є контекстом їх удосконалення» [там само, с. 24]. Мислення ж «у дисциплінах» означає здатність магістранта не просто використовувати знання тієї чи іншої предметної галузі, але й мислити в її категоріях. Отже, це мислення в контексті певної навчальної дисципліни або практики діяльності (*контекстуально-специфічне мислення*). Таке гнучке переключення є найважливішою характеристикою контекстного підходу до розвитку мисленнєвих процесів магістрантів, до вироблення в них загальних, транс-контекстуальних і крос-контекстуальних навичок мислення. Методика розвитку може бути представлена шляхом застосування *контекстного аналізу* – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованої на систематичне виділення і описування контекстів певного явища.

У цілому квазіпрофесійна діяльність спрямовує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення багатоманітності педагогічних варіантів, проблематизацію освітнього процесу та пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній діяльності. Варто зазначити, що магістранти зазвичай мають певний професійний досвід, який дає їм змогу розглядати отримані знання крізь призму власної педагогічної позиції чи наукових інтересів. Крім того, вони зробили свій вибір свідомо, зацікавлені у підвищенні рівня професійних компетенцій і володіють необхідними навичками навчання. Це дає можливість більш активно застосовувати проблемне навчання, моделювати педагогічні задачі та використовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності [1, с. 114].

Практичне впровадження викладених теоретичних положень має забезпечити змістову трансформацію наявної нині форми організації освітнього

процесу педагогічного університету в принципово інше – контекстне навчання [5, с. 18], що характеризується інтеграцією процесів навчання, пізнання, спілкування і практики, створенням умов для розвитку творчої індивідуальності всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Література

1. *Бекузарова Н.В.* Квазіпрофесійний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре / Н.В. Бекузарова, Е.В. Ермолович // Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С. 111–116.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
3. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32–37.
4. *Вербицкий А.А.* Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М., 2003. – 80 с.
5. *Вербицкий А.А.* Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12–18.
6. *Голубев А.В.* Этнополитическое исследование в контексте идей современной гуманитаристики: постановка проблемы / А.В. Голубев // Вестник Самарского государственного университета. Философия. – 2002. – №3. – С. 64–76.
7. *Дубовицкая Т.Д.* Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дисс. ... докт. психол. наук / Т.Д. Дубовицкая. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 349 с.
8. *Жукова Н.В.* Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов / Н.В. Жукова // Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – Вып. 2. – 157 с.
9. *Калашников В.Г.* Образовательная среда контекстного типа / В.Г. Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – №4. – С. 92–97.
10. *Калашников В.Г.* Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа / В.Г. Калашников, А.Г. Маджуга // Вестник ЯГУ им. М.К. Аммосова. – 2010. – №5. – С. 34–44.
11. *Качалова С.М.* Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С.М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – №3 (Проблемы современного образования). – С. 87–91.
12. *Лаврентьева Н.Б.* Контекстное обучение как инновационная технология / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1995. – 150 с.
13. *Lipman M.* The reflective model of educational practice // M.Lipman. Thinking in Education / M.Lipman. – Cambridge, 2003. – P. 9–27.
14. *Нечаев В.Д.* О концепции современного гуманитарного образования / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 14–20.
15. *Шевченко О.А.* Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: дисс. ... канд. пед. наук /

О.А. Шевченко. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова. – 2006. – 230 с.

16. *Ширшов Е.В.* Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова. – М., 2006. – 308 с.



Анотації

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магистратури

У статті обґрунтовано співвідношення компетентнісного підходу і контекстного навчання у вищій школі як методології і практики; доведено переваги освітнього середовища контекстного типу на рівні педагогічної магистратури; розкрито роль квазіпрофесійної діяльності у переході від навчальної до професійної реалізації майбутнього магістра педагогіки вищої школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, контекст, контекстне навчання, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність.

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

Теорія і практика контекстного навчання: освітнє середовище педагогічної магистратури

В статті обґрунтовано співвідношення компетентнісного підходу і контекстного навчання у вищій школі як методології і практики; доказано переваги освітнього середовища контекстного типу на рівні педагогічної магистратури; розкрито роль квазіпрофесійної діяльності у переході від навчальної до професійної реалізації майбутнього магістра педагогіки вищої школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, контекст, контекстне навчання, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність.

Nataliya DEMYANENKO

The theory and the practice of the context studying: educational space of pedagogical magistracy

In the article the correlation of competence approach and context studying at high school as a methodology and practice is justified; the advantages of educational space of context type on the level of pedagogical magistracy are proved; the role of quasi-professional activity in transition from educational to professional realization of future master of pedagogy of high school is disclosed.

Keywords: competence approach, context, context studying, educational space of context type, quasi-professional activity.