

УДК 378.147.091.31-059.2

**В. В. Іщук**

### **ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста у вищій школі залежить від використання в практиці роботи нових педагогічних технологій, переорієнтації традиційно-репродуктивного навчання на інноваційно-творче. Організація ініціативної діяльності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як носіїв минулого досвіду до професійної діяльності з компетентнісною орієнтацією складає сутність такої інноваційної технології, як знаково-контекстне навчання. А. Вербицький наголошує на інтеграції пояснювальних можливостей теорії контекстного навчання й методології компетентнісного підходу, що дозволяє автору робити висновок про існування „контекстно-компетентнісного підходу до реформування освіти” [5, с. 37].

Основною характеристикою контекстного навчання є моделювання не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи. Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу діяльності в професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні вміння й навички.

Контекстний підхід у сучасній педагогіці набуває все більшого визнання, бо заснований на кращих її традиціях з урахуванням емпіричного досвіду вчителів-практиків. У 2002 році в США вийшла монографія Е. Джонсон „Контекстне викладання й учіння”. Автор зазначає, що „контекстне викладання й учіння залучає студентів у значущу для них діяльність, яка сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя” [12, с. 3]. Незважаючи на цю обставину, контекстний підхід до цього часу не використовується повною мірою та недостатньо досліджений у вітчизняній педагогічній теорії.

Автором контекстного навчання є А. Вербицький. Проблему контекстного навчання сьогодні розробляють та досліджують такі науковці, як Н. Бакшаєва, Г. Барська, Н. Борисова, Л. Бурдейна, Т. Дубовицька, М. Ільзова, В. Кругликов, О. Ларіонова, І. Марчук та інші.

Контекстний підхід, концептуальні положення якого розкриваються в роботах М. Бахтина, Н. Лаврентьевої, О. Ларіонової, М. Левківського та ін., дозволяє створити ефективні умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців та поєднання навчальної й професійної діяльності в єдине ціле.

Мета статті – виявити основні положення контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології та особливості його використання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів.

Побудова моделі процесу професійної підготовки майбутніх учителів на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх майбутньої професії. А. Вербицький відмічає: „щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака до думки, а від думки до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням” [2, с. 18].

При організації контекстного навчання використовуються такі принципи: педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемний зміст навчання; адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії суб’єктів освітнього процесу; педагогічно обґрунтованого співвідношення нових і традиційних педагогічних технологій, принцип відкритості; єдності навчання та виховання особистості фахівця [4, с.47 – 48].

Основою знаково-контекстного навчання є поняття „контекст”. У Великому енциклопедичному словнику контекст (від лат. contextus – з’єднання, зв’язок) – відносно закінчений уривок письмової або усної мови (тексту), у межах якого найбільш точно виявляється значення окремих слів, які входять до його складу, висловів тощо. Згідно з Вікіпедією говорити, спираючись на контекст, – означає не повторювати у своїй розмові сказаного раніше вживання понять поточного рівня абстракції. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам. У психологічному плані контекст – це закінчена в змістовому аспекті чисельність психічного, яка визначає зміст окремих елементів, що входять до його складу. Чисельність елементів контексту можна задати: перерахуванням усіх її складових; виділення основної ознаки, за якою ця чисельність визначається [6]. У науковій літературі також виділяється внутрішній і зовнішній контексти. Г. Барська відзначає, що „внутрішній контекст являє собою індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє” [1, с. 4]. А. Вербицький вказує на наявність предметного й соціального контекстів – послідовне моделювання професійної діяльності фахівців із предметно-технологічної і соціальної сторін [4, с. 45].

Характерною рисою технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів:

- просторово-часовий контекст „минуле – сучасне – майбутнє”;
- системність і міжпредметність знання;
- можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статичі;
- сценарний план діяльності спеціалістів відповідно до технології виробництва;
- посадові функції та обов’язки;
- посадові та особисті інтереси майбутніх фахівців [4, с. 46].

С. Скворцова підкреслює, що основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб’єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної в практико-професійну; вимоги з боку професійної діяльності є системоутворюючими, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки фахівця у ВНЗ [10, с. 70 – 71].

Модель контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель майбутнього фахівця. Його сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань. Засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. І. Жукова відмічає, що „у контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не тільки виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності” [7].

Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику як форму практичної підготовки студентів до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву „квазіпрофесійної” як діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, яка являє собою трансформацію змісту й форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності [2; 3; 6].

Особлива увага в процесі контекстного навчання приділяється реалізації поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри), а потім до навчально-професійної діяльності (практика, стажування).

У формах навчальної діяльності реалізуються насамперед процедури передачі й засвоєння студентами знакової інформації (семіотична навчальна модель), а у квазіпрофесійній діяльності в аудиторних умовах відтворюється предметний та соціальний зміст засвоюваної діяльності (імітаційна навчальна модель). С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Таким чином, студентові задаються контури його професійної праці. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [8, с. 89].

Отже, О. Ткаченко наголошує на існуванні трьох моделей навчання: семіотичній, імітаційній та соціальній.

*Семіотичні навчальні моделі* містять систему завдань, які передбачають роботу з навчальним текстом як семіотичною системою, яка забезпечує сприйняття та оброблення знакової інформації. У такого типу моделях предметна галузь діяльності розгортається за допомогою конкретних навчальних форм, у рамках яких виконуються завдання, які являють собою письмові або вербальні тексти у вигляді визначені сутності понять, термінів і т. п. та не потребують для свого засвоєння особистого відношення. Одиницею роботи студента є мовленнєва діяльність – аудіювання, читання та письмо.

В *імітаційних навчальних моделях* навчальні завдання припускають вихід студента за рамки значень власне текстів як знакових систем шляхом співвідношення інформації, яку вони містять, з ситуаціями майбутньої професійної діяльності (предметний контекст), де вже ця інформація виступає функцією засобу власної предметної дії та набуває особистісного змісту, перетворюючись у знання як адекватне відображення дій студентів у ній. У даній ситуації ведучим виступає вже не мовна, а предметна дія.

У *соціальних навчальних моделях* навчальні завдання (задачі, проблеми) представлені у вигляді ситуацій, які вирішуються в спільних, колективно-розподілених формах спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу (розігрування ролей, ділові ігри, навчально-дослідницька робота і т.п.). У такому випадку формується не тільки предметна, але й професійна компетентність суб'єктів навчання, яка здійснюється завдяки поділу на інтерактивні групи, які імітують ситуації майбутньої професійної діяльності [11, с. 161].

У моделі контекстного навчання активність студента (в аудиторній навчальній роботі) проявляється в трьох базових формах діяльності та деяких проміжних. Базовими є: діяльність академічного типу (проблемні

лекції, семінари-дискусії), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студента, підготовка кваліфікованої роботи, проекту тощо). Проміжними виступають усі інші форми – традиційні та інноваційні, які відповідають конкретним цілям та змісту навчання на відповідному етапі навчання (практичні заняття професійного спрямування, моделювання життєвих ситуацій, аналіз конкретних випадків, рольові ігри). Н. Муслімов і М. Уразова пропонують для практичної реалізації концепції контекстного навчання використання на семінарських заняттях дидактичного методу „Студент у ролі викладача”. При використанні такої форми заняття організаційну й навчальну активність проявляє не викладач, а студент. На практичних заняттях реалізується принцип зв'язку теорії з практикою, у майбутніх фахівців формуються професійні вміння й навички, розвивається дослідницький інтерес до майбутньої педагогічної діяльності [9, с. 103].

Завдяки переходу від однієї базової форми діяльності до іншої студенти отримують більш розвинуту практику застосування навчальної та наукової інформації у функції засобів здійснення навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження в професію.

Активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання життєвих та виробничих ситуацій та ін.) в тому випадку, якщо вони відображають суть майбутньої професії (як в моделі контекстного навчання), формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним тренінгом, під час якого студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, який проводиться під час підведення підсумків, знижує їх ймовірність до повторення в реальній дійсності. Таким чином, це сприяє скороченню строку адаптації молодого спеціаліста для повноцінного виконання професійної діяльності, а контекстний підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату. А. Вербицький підкреслює, що „накладення засвоєної навчальної інформації на канву соціальної по своїй суті професійно-предметній діяльності призводить до засвоєння студентами цієї інформації на рівні особистісних змістів, а не тільки закріплених у науці значень. У цьому й полягає основна сутність контекстного навчання” [3, с. 60].

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного, досягнення колективних та суспільних цілей між виконавською позицією студента в навчанні (виконує те, чого вимагає викладач) та ініціативною позицією майбутнього спеціаліста (у предметному та моральному відношенні) у трудовій діяльності.

Зміст контекстного навчання виступає не тільки як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але і її соціокультурний аспект, відтворений різними формами спільної діяльності та спілкування. Серед форм контекстного навчання необхідно виділити такі: лекції контекстного типу (А. Вербицький), проблемні лекції, візуальні лекції, лекції-удвох, лекції із запланованими помилками, лекції прес-конференції тощо.

Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, обмінюється інформацією, оцінками, думками з одногрупниками.

Отже, суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Вирішальною умовою реалізації контекстного навчання в професійній підготовці фахівців є оволодіння ними інтерактивними методами. Сутність останніх полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій студент отримує змогу цілісно виявити власну активність та виробити практичні вміння й навички.

Інтеграція теорії контекстного навчання і методології компетентнісного підходу створюють контекстно-компетентнісний підхід до реформування сучасної освіти.

### **Список використаної літератури**

- 1. Барська Г.** Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти / Г. Барська // Вісн. Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 1 – 7.
- 2. Вербицкий А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
- 3. Вербицкий А.** Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник „Педагогика и психология”. – 2010. – № 2. – С. 53 – 60.
- 4. Вербицкий А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
- 5. Вербицкий А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32 – 37.
- 6. Вербицкий А.** О контекстном обучении / Вербицкий А. // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25 – 30.
- 7. Жукова И. А.** Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. на

соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. А. Жукова. – Москва, 2011. – 22 с. **8. Качалова С. М.** Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87 – 91. **9. Муслимов Н. А.** Реализация контекстного подхода при подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности / Н. А. Муслимов, М. Б. Уразова // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 4. – С. 102 – 105. **10. Скворцова С.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 36 – 71. **11. Ткаченко О. А.** Контекстне навчання у форматі „справожиттєвого” підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О. А. Ткаченко // Горизонты образования. – 2010. – № 2 (30). – С. 158 – 163. **12. Johnson Elaine B.** Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.

**Ищук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів**

У статті висвітлено визначення основних положень контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології. Розкривається сутність, принципи та особливості використання контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів. Обґрунтовано методологічні підходи цієї технології. Визначено переваги використання контекстного навчання. Охарактеризовано семиотичні, імітаційні та соціальні навчальні моделі контекстного навчання.

*Ключові слова:* контекст, контекстне навчання, контекстний підхід, квазіпрофесійна діяльність.

**Ищук В. В. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей**

В статье рассматривается определение основных положений контекстного обучения как инновационной педагогической технологии. Раскрывается сущность, принципы и особенности использования контекстного обучения в современной подготовке будущих учителей. Обосновано методологические подходы этой технологии. Дана характеристика семиотическим, имитационным и социальным учебным моделям контекстного обучения.

*Ключевые слова:* контекст, контекстное обучение, контекстный подход, квазіпрофесійна діяльність.

**Ischuk V. V. Use the Contextual Education in Training of the Future Teachers**

Determination of the main positions of the contextual education is considered in article as innovation pedagogical technology. Opens essence

principles and particularities of the use the contextual education in modern preparing the future teachers. It is motivated methodological approaches to this technologies. It is given feature semiotic, simulation and social scholastic model of the contextual education.

*Key words:* context, context learning, contextual approach, kvazioprofessionalnaya activity.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

**Н. В. Литвинова**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ  
БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ  
ВИРОБНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасне суспільство вимагає від майбутніх фахівців сформованої професійної компетентності, яка в подальшій професійній діяльності може бути модернізованою. Цьому сприяє багато різних чинників: вступ України до європейського освітнього простору, перехід на багаторівневу систему освіти тощо. Тому нашій державі конче необхідні висококваліфіковані спеціалісти, які будуть здатні підготувати нове покоління до сучасних умов життя.

Формування професійної компетентності передбачає визначення педагогічних умов, які сприятимуть систематизації та чіткому дотриманню вимог, висунутих до підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності.

Дослідженням питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців опікувались багато вчених, серед яких: В. Байденко, В. Безруков, І. Васильєв, О. Заблоцька, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Тархан та інші. Але саме проблема формування професійної компетентності в процесі виробничої діяльності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю залишилася осторонь.

Багато праць присвячено дослідженню умов, дотримання яких може ефективно вплинути на навчально-виховний процес. Виконавши аналіз літературних джерел, можна стверджувати про різні підходи до тлумачення поняття „умови” як категорії. Так, на думку М. Фролова, умова – філософська категорія, яка вказує на ставлення предмету до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. Предмет