



Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
і психології вищої школи
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ.

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

Обґрунтовано співвідношення компетентнісного підходу і контекстного навчання у вищій школі як методології і практики, доведено переваги освітнього середовища контекстного типу на рівні педагогічної магістратури. Розкрито роль квазіпрофесійної діяльності у переході від навчальної до професійної реалізації майбутнього магістра педагогіки вищої школи.

КОНТЕКСТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ: РІВЕНЬ МАГІСТРАТУРИ

© Дем'яненко Н., 2013

Компетентнісний підхід і контекстне навчання

Компетентнісний підхід упевнено посідає позицію ключової методології модернізації вищої освіти. Перехід до компетентнісної освіти потребує суттєвих змін наявної педагогічної системи університету в змісті навчання, діяльності викладача і студента, в технологічному забезпеченні навчального процесу, в освітньому середовищі як системі впливів і умов формування й розвитку особистості у соціальному і просторово-предметному оточенні навчального закладу. На нашу думку, основною технологією реалізації компетентнісного підходу в магістратурі педагогічного університету виступає контекстне навчання. Компетентнісний підхід і контекстне навчання співвідносяться як методологія і практика.

Серед розробників проблеми контекстності навчання: А. Вербицький (навчання контекстного типу) [2], С. Качалова (навчально-виховний процес контекстного типу) [11], Н. Лаврентьева (форми і методи навчання контекстного типу) [12], Є. Ширшов, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу) [15].

У спробі обґрунтувати доцільність контекстного навчання на рівні магістратури педагогічного університету спиратимемося на розуміння *контексту* як системи

внутрішніх і зовнішніх умов життя й діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи останній сенс та значення і як цілому, і окремим її компонентам. При цьому *внутрішній контекст* розглядається через індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; *зовнішній* – через предметні, соціокультурні, просторово-часові, професійні та інші характеристики обставин, у яких вона діє.

За визначенням А. Вербицького, «контекстним є таке навчання, де мовою наук за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, дедалі 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, 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 опанування суб'єктом професійної діяльності.

До джерел теорії контекстного навчання належать: 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, 15].

Т. Дубовицькою запропоновано низку принципів використання контексту як інструмента організації освітньої діяльності: 1) розширення контексту – розгляд явища в рамках «вкладеного один в інший» контекстів, що породжує багатомірність сприйняття явища; 2) взаємозв'язку контекстів – будь-яке досліджуване явище багатоаспектне, тому його неможливо розглядати в одному контексті, всі можливі його контексти виявляються взаємопов'язаними; 3) ва-

ріативності контексту – контекст трактується як певний гештальт, структура якого змінюється зі зміною ракурсу спостереження [7]. В. Калашніков доповнює цей перелік такими принципами: 1) контекстної обумовленості – вимога аналізу явища 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, наявність взаємодії частин, цілісність і відносна ізолюваність, поєднання структурного і функціонального моделювання тощо); 3) доповнюваності контекстів (за А. Голубевим – принцип евристичної контекстуальності) [6] – максимально повне розуміння феномена можливе лише в разі поєднання інформації, отриманої в різних контекстах; суперечливі концепції є різними проєкціями одного об'єкта в різних контекстах [9, 93].

Відповідно контекстне навчання в педагогічній магістратурі 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 професійної діяльності фахівців; 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 особистості професіонала [13, 18]. Серед переваг контекстного навчання на магістерському рівні: 1) формування магістрантами індивідуальних освітніх маршрутів, які найбільше 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 конкурентоздатності на ринку педагогічної праці; 4) становлення суб'єктної позиції магістранта, що дає змогу набувати гнучкості мислення і поведінки, самостійності, вміння ставити мету, аналізувати й оцінювати власні дії тощо [1, 111–112].

А. Вербицький основною одиницею завдання змісту освіти в контекстному навчанні називає *проблемну ситуацію*. Він вважає, що система таких ситуацій дає змогу розгорнути зміст освіти в динаміці через визначення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різноманітних дисциплін, необхідних для розв'язання цих ситуацій. Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні він бачить *«учинок, яким фахівець виконує не тільки предметні дії відповідно до професійних вимог і норм»*, а й набуває морального досвіду, оскільки діє згідно з нормами, ustalеними в певному суспільстві й у певному професійному співтоваристві. Отже, розв'язується проблема єдності навчання і виховання.

Контекстний підхід містить 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 в людини внаслідок одночасного занурення у такі зовнішні освітні контексти, як освітнє середовище сім'ї, своєї країни, комунікативної та інформаційної культури, світове освітнє середовище та ін. У цьому разі освітнє середовище розглядається як ієрархічна система контекстів. Культура виступає контекстом усіх дій людини, тобто певним загальним контекстом, зумовлюючи необхідність свідомого врахування

культурних впливів на освітнє середовище й особистість [8]. Тож осмислення навчального матеріалу і викладачами, і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де цей навчальний матеріал існує в соціокультурній практиці та подається у практиці освіти, що актуалізує поняття «освітнього середовища 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 в науковий обіг поняття «освітнє середовище контекстного типу» було введено А. Маджугою [10]. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, базована на методології контекстного підходу. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу належать: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) специфічні методи й методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті [9, 92].

Метою контекстного навчання визначено формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетенціями. Зауважимо, що А. Вербицький і В. Нечаєв 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 відбирати з двох джерел: дидактично структурованого змісту наук і змісту засвоєваної профе-

сійної діяльності, поданого у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетенцій [13, 17–18].

А. Вербицький, Т. Дубовицька виокремлюють форми контекстів, відповідно до яких вибудовуються 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. Калашніков вважає, що ці контексти можуть використовуватися і для теоретичного аналізу майбутньої сфери діяльності магістрантів, і в ході організації відповідного практикуму.

У теоретичному викладі навчального матеріалу визначені форми контекстів виявлятимуться так: 1) просторово-часовий – у послідовному розгортанні матеріалу, дотриманні принципу опертя практичних дій на теоретичну базу, відповідності дидактичним вимогам і у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, і в організації навчального хронотопу (А. Бахтін, В. Зінченко, А. Ухтомський) або сеттінгу (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, де студентам пропонується поставити себе на місце професіонала в педагогічній сфері за допомогою модельованих форм і методів навчання (ділові ігри, кейс-стаді тощо); 4) контекст особистих і професійних інтересів – у смислово на-

повненні теоретичного матеріалу завдяки його зв'язку з актуальними потребами та інтересами студентів [9, 95].

Контекстне освітнє середовище передбачає і 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 певному предмету, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному і соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту і підтексту» [14, 41]. Такий компонент, як «текст» представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, «контекстом» виступає майбутня професійна діяльність, а «підтекстом» – ціннісні орієнтації, настанови, соціальні відносини. Мається на увазі, що семіотичні навчальні моделі являють собою власне текст, який відображає певне знання (у формі тексту підручника, лекції тощо), імітаційні навчальні моделі (ділові ігри, кейс-метод і т. ін.) передбачають актуалізацію професійного контексту застосування цього знання, а засвоєння ціннісно-мотиваційного змісту професійної діяльності є своєрідним підтекстом. Отже, підручник контекстного типу – важливий складник контекстномодельованого освітнього середовища, який структурує процес використання контекстних педагогічних технологій. Загалом освітнє середовище контекстного типу є інтегративним, системоутворювальним, воно об'єднує та комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти.

Перехідним ланцюжком 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 профе-

сійної діяльності) і навчально-професійну до реальної професійної [13, 17]. Квазі-професійна діяльність відіграє особливу роль у педагогічній магістратурі. Вона базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом. Містить три основні контексти: предметний, соціальний і психологічний, де *предметний* – дії з опанування знань, умінь, навичок і досвіду майбутньої професії відповідно до мети навчання і кваліфікаційних характеристик фахівця; *соціальний* – система взаємодії учасників освітнього процесу відповідно до ustalених норм соціальних та етико-професійних відносин; *психологічний* – включення магістрантів у професію як частину культури через перебудову, опанування і засвоєння ціннісно-сміслових складників майбутньої професії. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона триває у реальних умовах і забезпечує єдність названих контекстів [1, 114].

Відтворення предметного і соціально-го контекстів професійної діяльності надає додаткові можливості змістової реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі педагогічного університету, зокрема забезпечує системність і міжпредметність знання; дає змогу подати навчання в динаміці; скласти сценарний план дій фахівців відповідно до технології виробництва; знайомить з посадовими функціями й обов'язками; забезпечує рольове «інструментування» вчинків; враховує посадові й особистісні інтереси майбутніх педагогів; задає просторово-часовий контекст «минуле – сучасність – майбутнє» [3, 35–36].

Зазначені вище форми контекстів можуть відобразитися в таких варіантах: 1) просторово-часовий – у забезпеченні наступності в оволодінні навичками – від елементарного вміння управляти увагою і сприйняттям до цілісної технології, а також в активному використанні чинника просторової організації навчальної діяльності магістрантів, коли різна просторова локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова і загальногрупова робота з від-

повідним розташуванням магістрантів) забезпечує максимальну ефективність тих чи тих видів навчальної діяльності; 2) системності й міжпредметності знання – у залученні до практичної навчальної діяльності з відпрацювання навичок із суміжних дисциплін у вигляді навчальних завдань, 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 завдяки відтворенню ситуацій, максимально наближених до майбутньої професії; 4) особистих і професійних інтересів – у перебуванні магістранта у процесі професіонального виконання практичних завдань, що актуалізує його власну діяльність з подальшого опанування професійних функцій, а також ставить перед необхідністю співвідносити отримані завдання з власними потребами, цінностями й інтересами, уявленнями про майбутню професію [9, 95].

Квазіпрофесійна діяльність має реалізуватися через комплекс 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 містить 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 та інтенсивності процесу навчання. Головна мета *«blended learning»* – надати інструменти навчання, відтворити ситуації, де магістранти можуть отримати різнобічний досвід, що в сукупності допомагає віднайти найоптимальніший стиль навчання, придатний для всіх учасників. Різноманітність елементів навчання гарантує значну мотивава-

ність учасників. Виокремлюються такі *моделі* змішаного навчання: 1) спрямована на знання – поєднує взаємодію з консультантом через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні консультативні зустрічі із самонавчанням, наприклад веб-курсами; 2) орієнтована на співробітника – поєднує традиційне навчання в аудиторній формі з онлайн-новими навчальними заходами, використовуються для освоєння контенту, який вимагає від магістрантів застосування нових способів поведінки в середовищі (через форуми, вебінари, групові проекти, онлайн-обговорення з використанням чат-модулів); 3) орієнтована на компетентності – поєднує онлайн-засоби з «живим» наставництвом, оскільки оволодіння компетентностями відбувається швидше у спостереженні та у співпраці з експертами в процесі виконання безпосередньої роботи [1, 113].

Інтеграція цих моделей дає можливість розробляти освітні програми для педагогічної магістратури, об'єднуючи переваги стаціонарного та дистанційного навчання і трансформуючи навчальну діяльність у професійну. Як наслідок, у діяльнісному компоненті навчального процесу відображається модель професійної діяльності. За цих умов 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 розвитку психічної діяльності магістрантів. Базовим наближенням до цього може слугувати *рефлексивна парадигма освіти* (М. Ліпман, 2003), де автор розглядає освіту як дослідження, а найважливішими характеристиками останнього називає критично-творче «мислення вищого порядку» і «мислення в дисциплінах» [16, 17]. За його твердженням, мислення вищого порядку – це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно швидше «виступає контекстом їхнього вдосконалення» [16, 24]. Мислення ж «у дисциплінах» означає здатність магістранта не

просто використовувати знання тієї чи іншої предметної галузі, а 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 мисленневих процесів магістрантів, до вироблення в них загальних, транс-контекстуальних і крос-контекстуальних навичок мислення. Методика такого розвитку може бути представлена застосуванням *контекстного аналізу* – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованої на систематичне виокремлення і описання контекстів певного явища.

Отже, 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 зауважити, що більшість магістрантів мають певний професійний досвід, який допомагає їм розглядати набуті знання через призму власної педагогічної позиції чи наукових інтересів. Окрім того, вони зробили свій вибір свідомо, зацікавлені у підвищенні рівня професійних компетенцій і мають необхідні навички навчання. Це дає змогу більш активно застосовувати проблемне навчання, моделювати педагогічні завдання та використовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності [1, 114].

Практичне впровадження викладених теоретичних положень має забезпечити змістову трансформацію наявної організації освітнього процесу педагогічного університету в принципово іншу – в контекстне навчання [5, 18], що характеризується інтеграцією процесів навчання, пізнання, спілкування і практики, створенням умов для розвитку творчої індивідуальності всіх суб'єктів педагогічного процесу.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бекузарова Н. В.** Квазипрофессиональный 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. ... д-ра 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 : Проблемы современного образования. – 2009. – № 3. – С. 87–91.
12. **Лаврентьева Н. Б.** Контекстное обучение как инновационная технология / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1995. – 150 с.
13. **Нечаев В. Д.** О концепции современного гуманитарного образования / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 14–20.
14. **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.
15. **Ширшов Е. В.** Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов / Е. В. Ширшов, О. В. Чурбанова. – М., 2006. – 308 с.

16. **Lipman M.** The reflective model of educational practice // M. Lipman. – Thinking in Education. – Cambridge, 2003. – P. 9–27.

CITED LITERATURE

1. **N. Bekuzarova.** Quasiprofessional nature of combined training in teaching master's programme / N. Bekuzarova, E. Ermolovich // Higher education in Russia. – 2012. – № 10. – P. 111–116.
2. **A. Verbitskij.** Active training at higher school: context approach / A. Verbitskij. – Moscow, 1991. – 207 p.
3. **A. Verbitskij.** Context and competence approach to modernization of education / A. Verbitskij // Higher education in Russia. – 2010. – № 5. – P. 32–37.
4. **A. Verbitskij.** Contexts of education content / A. Verbitskij, T. Dubovitskaya. – Moscow, 2003. – 80 p.
5. **A. Verbitskij.** Context training school as a model for the implementation of competence approach in general education / A. Verbitskij, O. Ermakova // Pedagogy. – 2009. – № 2. – P. 12–18.
6. **A. Golubev.** Ethnopolitical research in the context of contemporary humanities ideas: problem definition / A. Golubev // Samara State University bulletin. Philosophy. – 2002. – № 3. – P. 64–76.
7. **T. Dubovitskaya.** The development of self-actualizing personality of a teacher: context approach: doctor of psychology discourse / T. Dubovitskaya. – Moscow : Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov, 2004. – 349 p.
8. **N. Zhukova.** Personal learning culture as a result of cross-cultural contexts influence / N. Zhukova // Context training: theory and practice : interuniversity collection of scientific papers. – Moscow : Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov, 2005. – Issue. 2. – 157 p.
9. **V. Kalashnikov.** Context type educational environment / V. Kalashnikov // Higher education in Russia. – 2012. – № 4. – P. 92–97.
10. **V. Kalashnikov.** Preservation of health strategy in context type educational environment / V. Kalashnikov, A. Madzhuga // Yakutsk State University named after M. Ammosov bulletin. – 2010. – № 5. – P. 34–44.
11. **S. Katchalova.** Context training technology in the practice of university teaching / S. Katchalova // Moscow State University International Education Center bulletin : Problems of modern education. – 2009. – № 3. – P. 87–91.
12. **N. Lavrentieva.** Context training as an innovative technology / N. Lavrentieva. – Barnaul, 1995. – 150 p.
13. **V. Nechaev.** On the concept of a modern liberal education / V. Nechaev, A. Verbitskij // Higher education in Russia. – 2011. – № 3. – P. 14–20.
14. **O. Shevchenko.** Pedagogical features of a context type textbook : based on foreign language materials in a technical college : Cand. Sc. (Education) discourse / O. Shevchenko. – Moscow : Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov, 2006. – 230 p.
15. **E. Shirshov.** Pedagogical conditions of electronic teaching materials designing / E. Shirshov, O. Churbanova. – Moscow, 2006. – 308 p.