

Гузій Н.В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі / **Н. В. Гузій** // Вища освіта України № 3 (додаток 1) – 2012. – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т.1. – С. 363-370.

УДК 378

Гузій Н.В.

ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Резюме. У публікації висвітлено педагогічні можливості контекстного навчання як інноваційної технології організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Ключові слова:* контекстне навчання, дидакалогічна підготовка, квазіпрофесійна діяльність студентів, імітаційне моделювання, педагогічні ігри.

Резюме. В публикации показано педагогические возможности контекстного обучения как инновационной технологии организации дидакалогической подготовки студентов в высшей педагогической школе. *Ключевые слова:* контекстное обучение, дидакалогическая подготовка, квазипрофессиональная деятельность студентов, имитационное моделирование, педагогические игры.

Nataliya V. Guzii

Technology of context study methods for setting up didascological trainings for high pedagogical school students

Summary. The publication discovers pedagogical aspects of context education as innovative techniques for setting up didascological trainings for the students in high pedagogical school. *Key words:* context study, didascological trainings, semi-professional students activities, imitation modeling, pedagogical games.

Постановка проблеми. У сучасних наукових підходах та соціально-освітніх реаліях сутність педагогічної освіти дедалі більше трансформується з процесів виробництва та набуття педагогічних знань, умінь і навичок на присвоєння цінностей і смислів, розкриття сутнісних сил, внутрішнього потенціалу особистості майбутнього фахівця освітньо-виховної сфери, що дає можливість забезпечити компетентне і відповідальне виконання його соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї та рішення. Це висуває нові

вимоги до науково-теоретичної та технологічної бази професійно-педагогічної підготовки студентів. У руслі активізації тенденцій педагогізації, інтеграції, цілісності професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю в практиці її організації інтенсивно інституалізується така складова, яка суттєво збагачує і синтезує “палітру” педагогічної картини світу студентів за допомогою безпосереднього розкриття перед ними цілісних характеристик педагогічної праці з орієнтацією на її найвищі досягнення при вивченні відповідних навчальних курсів. Спираючись на праці Т.Г.Маркар’яна, В.В.Буткевич, Г.М.Коджаспірової і О.Ю.Коджаспірова, Ю.В.Сенька та ін. щодо визначення дидакалогії як науки про вчителя та його професійну працю, ми вважаємо дидакалогічну освіту/підготовку інтегративною складовою професійно-педагогічної підготовки різних категорій працівників освітньо-виховної сфери, що об’єктивує усталене дидакалогічне знання про педагога та його професійну працю у вигляді навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує засвоєння студентами теоретичних і технологічних основ педагогічної праці й уможливорює ефективне становлення майбутнього педагога-професіонала як суб’єкта професійного зростання.

Сутність і зміст дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі зумовлює специфіку її методичного забезпечення, що базується на особистісно зорієнтованих гуманітарних технологіях інноваційного характеру. Особливу роль при цьому відіграють практично зорієнтовані види навчання, що сприяють виробленню дієвих способів набуття студентами професійних знань, умінь і компетенцій, до яких належить контекстний тип навчання.

Мета статті. Метою статті виступає дослідження професійного потенціалу контекстного навчання як інноваційної технології організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація має засвоюватися студентом у контексті власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального контекстів професійної праці як системи внутрішніх і зовнішніх

умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй індивідуального смислу і професійного значення. Це передбачає досить складний перехід майбутнього фахівця від учіння до професійної праці, що пов'язано з перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, тобто зміну провідного типу діяльності та соціальної позиції людини, а також трансформації її мотивації – з навчальної на професійну.

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання була запропонована і розроблена А.О.Вербіцьким [2]. Сутність такого навчання автор вбачає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці [3]. У контекстному навчанні зміст діяльності студентів проектується не тільки за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, “задаються” специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною ж одиницею роботи викладача зі студентом стає не “порція інформації”, а проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях. Навчальний матеріал у контекстному навчанні, як і в традиційному, є знаковою системою, але вона не просто “заміщує” професійну реальність, а й відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети освіти і виховання. Тому змістом контекстного навчання виступає як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних завдань, моделей, ситуацій, так і соціальна сторона, що зумовлюється специфічними формами спільної діяльності та спілкування, тобто в процесі засвоєння предметного змісту навчання студент виробляє певну

позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, оволодіває існуючими нормами виробничих відносин [3, с. 33-34].

Моделювання та засвоєння змісту предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності в поєднанні з набуттям студентами особистого досвіду її здійснення вимагає використання адекватних форм навчальної роботи за допомогою специфічних засобів і форм організації активного навчання студентів. Серед них А.О.Вербицький виокремлює три базові форми (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність), а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої [3, с. 35]. Якщо у навчально-професійній діяльності на педагогічній практиці та в дипломному проектуванні контекст змісту навчання студентів органічно “зливається” з їх майбутньою професійною діяльністю, то вивчення дисциплін педагогічної підготовки за допомогою технології контекстного навчання передбачає передусім створення спеціальних умов проведення навчальних занять і запровадження специфічних форм їх організації. Тому, як вже зазначалося, академічні форми лекцій та семінарів нами модифікуються у проблемні, дискусійні, на яких акцентується увага на професійному та соціальному контексті майбутньої педагогічної діяльності шляхом проблемно-діалогічного показу теоретичних позицій учених на зразок “обговорення” реальних проблемних питань педагогічної праці. Найбільш широке запровадження квазіпрофесійної діяльності студентів відбувається на лабораторно-практичних заняттях. За А.О.Вербицьким, сутність квазіпрофесійної діяльності студентів полягає у відтворенні в аудиторних умовах “науковою мовою” відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікрОВикладання тощо. Усі вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання [2, с. 62; 3, с. 35]. Щодо проміжних форм контекстного навчання, то, на думку автора, ними можуть виступати безліч

конкретних технологій тактичного рівня, які також забезпечують “логіку” руху діяльності від навчальної до професійної, оскільки такий тип професійної освіти передбачає її інтеграцію з різноманітними методологічними, стратегічними і, особливо, тактичними технологіями, які відповідають сутності контекстного навчання.

Як бачимо, в технології контекстного навчання та організації квазіпрофесійної навчальної діяльності студентів вагоме місце посідає *моделювальна практика*, що полягає у заміщенні реального об’єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей. Відомості ж, отримані при вивченні такої імітаційної моделі, переносяться на розуміння реальних об’єктів пізнання [1, с. 76]. Імітаційні навчальні моделі, за А.О.Вербицьким, передбачають “вихід” студента за межі текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання шляхом співвідношення цієї інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, а набуті знання перетворюються у смисли, що забезпечує особистісну включеність студента у вирішення квазіпрофесійних завдань предметної галузі праці, яку він опановує. Таким способом поряд із застосуванням навчальної інформації відбувається суб’єктивне її проживання у формах професійної поведінки, а одиницею такої навчальної роботи виступає предметна дія, що забезпечує досягнення на її основі практично корисного ефекту [2, с. 70].

Використання імітаційних технологій навчання у вищій школі дозволяє уникнути багатьох недоліків традиційного навчання, пов’язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером їх знань як наслідок зайвої вербалізації навчального процесу, недостатнього його впливу на емоційно-образну, практико-перетворювальну сфери особистості майбутнього професіонала. Поряд із можливостями посилення індивідуалізації професійної підготовки імітаційні моделі сприяють і набуттю колективного досвіду розв’язання професійних проблем, здатності до колективної рефлексії,

продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій [4, с. 144-148].

Викладені положення та характеристики імітаційного навчання доводять його повну відповідність особливостям дидакалогічної підготовки, що передбачає оволодіння майбутніми педагогами в спеціально створених лабораторних умовах аудиторних практичних занять різноманітними моделями і техніками квазіпрофесійної педагогічної діяльності ще до її безпосереднього виконання, навіть у процесі педагогічної практики. Застосовуючи імітаційні технології вивчення дидакалогічних педагогічних дисциплін (передусім основ педагогічної творчості та майстерності), ми спиралися на принципи імітаційного навчання, сформульовані В.Ю.Стрельниковим, а саме принципи проблемності, особистісної взаємодії, єдності розвитку кожного студента і групи, самонавчання на основі рефлексії для отримання кінцевих результатів [4, с. 16-148].

Особливою галуззю навчального імітаційного моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів вважається одна з альтернативних інноваційних технологій – гра, яка розглядається в сучасній педагогіці вищої школи як дієвий засіб професійного становлення майбутнього фахівця та активізації його навчально-пізнавальної діяльності, що дає значний розвивальний ефект [1, с. 78-80; 2, с.128; 4, с. 148-151; 6, с. 68-69]. Це зумовлюється унікальними педагогічними можливостями і психологічними механізмами цього складного соціального і психолого-педагогічного феномену, у вивченні якого великого значення набули праці С.Т.Шацького, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Е.Берна, Ж.Піаже, К.Гросса, В.Штерна, Ф.Фребеля та ін. Загальні властивості гри дозволили вченим обґрунтувати її унікальні можливості у професійному навчанні дорослих людей. Так, Й.Хейзинга розглядає гру в житті дорослих як самостійне явище культури, ознакою якого є вільна діяльність людей, що відокремлюється від буденного життя, створює тимчасове відчуття досконалості і гармонії зі світом, яке є особливо цінним для організації навчання і практики спілкування зі студентами завдяки поєднанню змісту гри

та процесу її протікання [5]. За А.О.Вербицьким відмінності ігрової технології від традиційного вузівського навчання та її навчальні можливості полягають у відтворенні основних закономірностей руху професійної діяльності і професійного мислення, що динамічно народжуються й вирішуються спільними зусиллями її учасників. Звідси суть професіоналізації фахівця вчений вбачає у накладанні власної особистості на об'єктивно задані предметні відношення та їх відображення і перетворення у здатності і можливості виконання професійної діяльності, що зумовлює необхідність розробки ігрової моделі як процесу діяльності на імітаційній основі [2, с. 132-133].

Отже, складний і специфічний синтез пізнавальних імітаційних, релаксопедичних процедур обумовлює значні педагогічні можливості гри як активного методу навчання у вищій школі завдяки високому “коефіцієнту корисної дії” емоційного тону, тренування інтуїції та фантазії, імпровізаційних здібностей студентів. Це робить гру надзвичайно поширеним сучасним засобом професійної освіти, що кваліфікується в літературі і як цілісна самодостатня технологія, і як відносно закінчена її частина – методика, і як елемент технології або методики у вигляді ігрового прийому, що просто і природно включається у будь-яку іншу технологію (практикум, контрольну роботу, заліки тощо) [4, с. 156]. Крім того, гра, як бачимо, може легко інтегруватися не лише з традиційними академічними формами лекційних і практичних занять, а й з іншими інноваційними технологіями навчання – інтерактивним, кооперативним, проектним, контекстним.

Наведені характерні властивості гри дозволяють вважати цей вид навчання цілком адекватним меті, змісту, специфіці педагогічної підготовки та широко його використовувати як цілісно (самостійну форму проведення занять), так і фрагментарно (вводити окремі ігрові елементи, прийоми, процедури в інші центральні методи педагогічних впливів).

Для обґрунтованого відбору серед різноманітних видів ігрового навчання його ефективних форм і методів засвоєння студентами змісту педагогічного знання та з'ясування їх педагогічних можливостей зупинімося на питаннях

типологізації ігрових технологій у вищій школі. Серед них за характером діяльності насамперед виділяються навчальні ігри, за допомогою яких відбувається навчання, контроль, узагальнення, а також пізнавальні, розвивальні, комунікативні, репродуктивні, творчі та інші ігри [6, с. 69]. Крім того, розрізняють такі види ігор: дидактична, яка характеризується широким залученням студентів до незвичайного ігрового контексту у вигляді найпростіших елементів цікавості, що здебільшого досягається запозиченням різноманітних форм діяльності та їх правил з інших галузей; рольова, якій властивий розподіл ролей серед учасників та їх “сценічне” виконання на основі створеного сюжету, використання елементів театральної гри-імпровазації; організаційно-діяльнісна гра (ОДГ), що передбачає організацію колективної діяльності мислення на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій; ділова – найбільш поширена, яка хоча і тісно пов’язана з попередніми, але є безпосереднім імітаційним моделюванням процесів і механізмів майбутньої професійної діяльності студентів, конкретно формою відтворення предметного і соціального змісту будь-якої професійної реальності, за допомогою чого знання засвоюються як інформаційне забезпечення ігрових дій, формується цілісний образ реальних професійних ситуацій [4, с. 149-150].

В організації дидакалогічної підготовки майбутніх учителів серед різноманітних видів ігор особливий інтерес становить ділова гра, яку П.М.Щербань кваліфікує як “навчально-педагогічну гру”, що вдало синтезує передусім рольову та організаційно-діялісну ігри і є, по суті, ґрунтовною вправою вироблення оптимальних рішень у розв’язанні проблемних психолого-педагогічних задач і ситуацій у процесі імітаційного моделювання штучних умов педагогічної праці, регламентованих певними правилами та виконання заданих цією ситуацією ролей [7, с. 15-17]. Основу ділової навчально-педагогічної гри може становити імітаційна ігрова модель спрощеної професійно-педагогічної діяльності, яка реалізується завдяки діям її учасників. Створення такої імітаційної моделі передбачає ґрунтовну роботу з аналізу та виділення певних об’єктів, сторін, функцій педагогічної праці та визначення

правил гри для засвоєння орієнтовної структури відтвореної педагогічної діяльності. Навчальний ефект ділової дидактичної гри забезпечується моментами дискусії, обговоренням учасниками своїх дій. І хоча час проходження реальних процесів в ігровій квазіпрофесійній педагогічній діяльності значно прискорюється, їх сутність залишається.

Водночас поряд із численними перевагами та позитивними характеристиками ігрового навчання у вузі слід зважати і на деякі моменти негативного характеру, які стосуються тих випадків, коли гра обмежується здебільшого її зовнішньою формою, що призводить до виникнення у студентів несерйозного ставлення до такої форми навчання. Тому ігрові методи не рекомендується протиставляти іншим технологіям, вони повинні лише доповнювати, а не замінювати традиційні, перевірені методи вузівського навчання, розширюючи методичний арсенал викладача, оскільки, за образним висловленням А.О.Вербицького ділова гра – це “важка артилерія”, і використовувати її доцільно лише в разі неможливості досягнення педагогічної мети більш простими, звичними та надійними засобами [2, с. 128].

Висновки. Таким чином, контекстний тип організації дидакалогічної підготовки у вищій педагогічній школі становить своєрідну мета-технологію професійного навчання майбутніх вчителів-вихователів, продуктивність якої забезпечується “зваженістю” та оптимальністю співвідношення векторів традиційного та інноваційного, репродуктивного та творчого.

Література

1. Активные методы в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А.И.Жук, Н.Н.Кошель. – Мн. : Аверсэв, 2003. – 336 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. / А.А.Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А.Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-37.
4. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. / В.Ю.Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.
5. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. / Й.Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с.
6. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти. / М.Г.Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.

7. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри : навч. посібник для студ. пед. ін-тів. / П.М.Щербань. – К. : Вища школа, 1993. – 120 с.