

УДК 378.126:372.147

Тетяна Ніконенко, старший викладач
Бердянського державного педагогічного університету

РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано значення технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкового навчання в умовах модернізації вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: контекст, технологія контекстного навчання, освітнє середовище контекстного типу, підручник контекстного типу, магістр початкової освіти.

Літ. 11.

Татьяна Никоненко, старший преподаватель
Бердянского государственного педагогического университета

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализировано значение технологии контекстного обучения в процессе подготовки магистров начального обучения в условиях модернизации высшего педагогического образования.

Ключевые слова: контекст, технология контекстного обучения, образовательная среда контекстного типа, учебник контекстного типа, магистр начального образования.

Tetyana Nykonenko, Senior Lecturer Berdyansk State Pedagogical University

THE ROLE OF TECHNOLOGY OF CONTEXT EDUCATION IN THE PROCESS OF TRAINING OF MAGISTERS OF PRIMARY SCHOOL

The article deals with the importance of technology of context education in the process of training of magisters of primary school in the condition of modernization of high pedagogical education.

Keywords: context, technology of context education, an educational environment of context type, a textbook of context type, Master of primary education.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2014 р.) зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України. Модернізація освітньої діяльності зумовлює досить високі вимоги до професійної підготовки магістрів педагогічних ВНЗ. Зміст професійної підготовки магістрів початкової освіти в цілому збудований на технологічних засадах, тому має реалізовуватися через застосування комплексу ефективних технологій навчання.

Широкого поширення термін “технологія” набув у 40-х рр. і був пов’язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 60 – 70-х рр. поняття “технологія” розглядалося під кутом зору програмного навчання та використання обчислювальної техніки в навчанні.

Початок 80-х років пов’язаний із створенням авторських концепцій навчання та виховання. Учителі-новатори (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) започаткували широке впровадження технологій у навчально-виховний процес.

Останнім часом зміст поняття “технологія” значно розширився і його стали активно використовувати дослідники проблем організації процесу навчання (К. Баханов, В. Безпалько, І. Богданов, В. Бондар, В. Євдокімов, Н. Глузман, П. Гусак, О. Кіяшко, М. Кларин, Є. Клімов, Л. Коваль, О. Комар, М. Левіна, Т. Назарова, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Г. Селевко, І. Смолюк, С. Стрілець, Д. Чернілевський та ін.).

Існують термінологічні варіанти поняття “технологія”, зокрема “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “навчальна технологія”, “технології в навчанні” та ін., які мають різні трактування, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

Поняття “педагогічна технологія”, з нашого погляду, є дещо ширшим, ніж поняття “навчальна технологія”, оскільки охоплює і виховні аспекти.

Складніше розмежувати поняття “навчальна технологія” і “технологія навчання” які в педагогічній літературі часто вживаються як тотожні.

Термін “навчальна технологія” має широкий спектр дослідження і дозволяє розглядати різні

технології навчання. Ми погоджуємося з висловлюванням П. Сікорського, який визначає навчальну технологію як цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь та навичок, що характеризуються оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання, забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [8, 231].

Аналіз наукових досліджень (С. Гончаренко, М. Кларин, Л. Коваль, О. Пехота, В. Паламарчук, І. Смолук, П. Сікорський, Д. Чернілевський та ін.) вважають, що термін "технологія навчання" є дещо вужчим, ніж поняття "навчальна технологія", оскільки перший передбачає розгляд конкретної технології, яка дозволяє добре навчати, тобто є високоефективною. Як доказ такого висновку, наведемо твердження Т. Назарової про те, що технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна назвати дидактичною технологією. Недолік методу полягає в його негнучкості та статичності. Окремі форми й методи навчання повинні поступитися цілісним навчальним технологіям загалом і технології навчання зокрема [7, 23].

Творчі задуми, нові технології навчання, на думку Л. Коваль, можуть розробляти лише професійно підготовлені педагоги, які володіють програмним матеріалом, закономірностями освітньо-виховних процесів, методикою, психологією педагогічної взаємодії, здатні діагностувати й коригувати впливи навчання на особистість [6, 79].

Реалізація провідних напрямів модернізації вищої освіти в Україні пов'язана з впровадженням практико-орієнтованих технологій навчання в процес професійної підготовки у педагогічних ВНЗ. Одним з найбільш продуктивних серед них є контекстне навчання. Оскільки саме в системі застосування технології контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та прийомів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, а також реалізується динамічна модель руху діяльності студентів: від власне навчальної (наприклад, у формі лекції) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові, дипломні та магістерські роботи, педагогічна практика тощо) до власне професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень щодо проблеми контекстного навчання А. Вербицький, С. Качалова (особливості навчально-виховного процесу контекстного типу), Н. Лаврентьева (форми і методи навчання контекстного типу), Є. Ширшова, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу), В. Желанова (технологія контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи) та ін. свідчить, що вчені визначають поняття "контекстне навчання майбутнього фахівця" як систему, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, тоді як технологію контекстного навчання дослідники трактують з позиції упровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки студентів предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності [4, 126]. Вважаємо за доцільне погодитися з поняттям "технологія контекстного навчання" яке пропонує В. Желанова.

Мета статті – проаналізувати значення технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкового навчання в умовах модернізації вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ідея розробки концепції контекстного навчання належить А. Вербицькому, який у подальшому її теоретично обґрунтував, поклавши в основу своїх досліджень. Теоретичними джерелами технології контекстного навчання, на думку вченого, служать: поняття контексту як умови усвідомлення впливу змісту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання, узагальнення досвіду використання різних форм і методів активного навчання [1, 183].

Контекст, як стверджує О. Ткаченко, може активізувати мислення суб'єкта і вводити його в стан проблемної або творчої ситуації, занурюючи у все нові контексти, що може підвести його навіть до відкриття. Це означає, що розуміння виглядає як єдність процесів антиципації і рефлексії, коли сьогодення набуває для людини смислу тільки в контексті минулого та майбутнього. Вчений акцентує, що контекстне навчання базується на поняттях вчинку і ситуації. Він виділяє внутрішній і зовнішній контексти та відзначає, що "внутрішній контекст являє собою

РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє” [10, 160].

На думку А. Вербицького, такий розподіл контексту є досить абстрактним та формальним, тому дослідник вносить певні уточнення, а саме внутрішній контекст отожднює з предметно-професійним, а зовнішній – із соціальним контекстом. Крім того, він стверджує що визначення контексту пов’язане з поняттям “ситуація”, яке тлумачить як “систему” зовнішніх щодо суб’єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність, тобто контекст і ситуація близькі за змістом поняття, проте ситуація, на відміну від контексту, включає не тільки умови, але й самого діючого суб’єкта та інших людей, з якими він спілкується та взаємодіє [1, 109].

В. Желанова запропонувала принципи використання контексту як інструменту організації освітньої діяльності: розширення контексту, взаємозв’язку контекстів, варіативності контексту. Принцип розширення контексту полягає у включенні досліджуваного об’єкта, феномену в усе нові зв’язки й стосунки, що забезпечує різнобічність його вивчення. Варіативність контексту полягає в його різноманітності. У психолого-педагогічній літературі представлені такі види контекстів: контекст професійної освіти; контекст змісту предметів; контекст дидактичний, педагогічний; соціальний контекст; ситуативний контекст; емоційний контекст, образний контекст, вербальний контекст та ін. Принцип взаємозв’язку контекстів реалізується в єдності внутрішнього та зовнішнього контекстів. Педагогічного втілення категорія контекст отримала саме в теорії та технології контекстного навчання, де великого значення набуває створення контексту професійної діяльності, тобто професійного контексту. Поняття “професійний контекст” вчена розглядає як смислоутворювальну категорію, що впливає на процес оволодіння реальною предметною діяльністю завдяки надання їй особистісного смислу [4, 167].

Т. Дубовицька обґрунтовує доцільність упровадження в процес професійної підготовки фахівців саме педагогічного профілю певних типів професійного контексту, а саме: професійно-особистісний контекст діяльності студента в освітньому процесі, що передбачає організацію діяльності студента як системи розв’язання професійно значущих освітніх завдань; професійно-розвивальний контекст діяльності

студента в освітньому процесі, що полягає в суб’єктному здійсненні освітньої діяльності, яка характеризується самостійним вибором і розв’язанням студентом завдань, що пов’язані з власною освітою; професійно-діяльнісний контекст студента в освітньому процесі як системи поліспрямованих освітніх завдань, які постійно змінюють одне одного; контекст професійно-педагогічної взаємодії в діяльності студента в освітньому процесі, що передбачає розгортання діяльності студента у взаємодії з викладачами й іншими студентами; контекст професійного простору діяльності студента, що пов’язаний з розгортанням діяльності студента в певному освітньому середовищі [3].

Проблема реалізації технології контекстного навчання під час підготовки в педагогічній магістратурі висвітлюється в наукових дослідженнях (Г. Барської, Н. Бекузарової, Н. Дем’яненко, М. Левківського, О. Ткаченко та ін.).

Зокрема, Н. Дем’яненко розглядає теоретичні та практичні засади контекстного навчання в умовах педагогічної магістратури. Учена зазначає провідні принципи контекстного навчання: 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 тощо.

Магістранти зазвичай мають певний досвід, стверджує Н. Дем’яненко, який дає змогу розглядати різні проблемні ситуації крізь призму власної педагогічної позиції чи наукових інтересів. Крім того, оскільки вони зробили свій вибір свідомо, то зацікавлені у підвищенні рівня професійної компетенції. У результаті це дає можливість ефективно використовувати сучасні технології навчання, моделювати педагогічні проблемні ситуації та використовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності [2, 12].

С. Стрілець вважає, що перевагами контекстного навчання під час підготовки магістрів початкової освіти є: 1) формування магістрантами індивідуальних маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; 2) створення умов для

успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці; 3) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення й поведінки, самостійності, здатності до рефлексивної діяльності; 4) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин “викладач-студент” в освітньому середовищі контекстного типу на рівні співтворчості тощо [9, 113].

Л. Коваль зазначає, що впровадження технологічного підходу спрямовується на особистісний та професійний саморозвиток майбутнього вчителя, сприяє його фаховій і соціальній мобільності, конкурентоздатності на ринку праці [6, 79].

Технологія контекстного навчання, у процесі підготовки магістрів початкової освіти має охоплювати розуміння необхідності врахування освітнього середовища контекстного типу, оскільки зумовлює вплив освітнього середовища на особистість майбутнього фахівця.

Поняття “освітнє середовище контекстного типу” вперше до наукового обігу було введено А. Маджугою. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [5, 36].

Освітнє середовище контекстного типу забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців. На думку В. Калашникова, поняття “освітнє середовище контекстного типу”, як і технологія контекстного навчання, у цілому може служити системоутворювальним інтегралом для різних підходів, концепцій і методів у сфері освіти. Автор зазначає, що освітнє середовище контекстного типу забезпечує оптимальні умови для формування ключових компетенцій у будь-якій сфері людської життєдіяльності, що відповідає вимогам сьогодення.

Осмилення навчального матеріалу як викладачами, так і магістрантами, стверджує В. Калашников, має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, що актуалізує поняття “освітнє середовище контекстного типу”. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу дослідник відносить: 1) урахування принципу контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) використання підручника (навчально-методичного посібника) контекстного типу; 5) орієнтування на розвиток

особистості в крос-культурному контексті [5, 40 – 43].

Контекстне освітнє середовище у процесі підготовки магістрів початкової освіти має передбачати використання підручника контекстного типу. Підручник контекстного типу є педагогічна система, створена відповідно до принципів контекстного навчання, вважає О. Шевченко. Це підсистема цілісної системи навчання певного предмета, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному та соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту й підтексту. Такий компонент, як “текст”, представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, “контекстом” є майбутня професійна діяльність, а “підтекстом” – ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини.

Підручники структуровані таким чином слід вважати підручниками контекстного типу, які використовуються у контекстно-модельованому освітньому середовищі за допомогою використання технології контекстного навчання. У цілому ж підручник контекстного типу має бути інтегративним, системоутворювальним, що об'єднує, комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти [11, 41].

Висновок. Отже, технологію контекстного навчання ми розглядаємо як провідну методологію модернізації процесу підготовки магістрів початкової освіти яка передбачає суттєві зміни щодо змісту навчання, діяльності викладача і студента, технологічного забезпечення навчального процесу, перетворення освітнього середовища з метою розвитку особистості майбутнього фахівця в суспільстві нового типу.

Перспективним вважаємо подальше вивчення можливостей технології контекстного навчання у фаховій підготовці магістрів початкової освіти.

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход* / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая шк., 1991. – 207 с.

2. Дем'яненко Н. *Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магистратури* / Н. Дем'яненко // *Рідна школа*. – 2013. – № 3. (Теорія й методологія освіти) – С. 12 – 16.

3. 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.

4. Желанова В.В. *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія* / В.В. Желанова; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

5. Калашников В.Г. *Стратегія здоров'єбереження*

КАНТАТА “КАМЕНЯРІ” РОМАНА ПАНЬКІВА

в образовательной среде контекстного типа / В.Г. Калашиников, А.Г. Маджуга // Вестник ЯГУ им. М.К. Аммосова. – 2010. – № 5. – С. 34 – 44.

6. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія / Л.В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.

7. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20 – 27.

8. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. / П.І. Сікорський. – Львів: Вид-во “СПЛОМ”, 2000. – 421 с.

9. Стрілець С.І. Інновації у вищій педагогічній

освіті: теорія і практика Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / С.І. Стрілець. – Чернігів: ФОП Лозовий В.М., 2013. – 508 с.

10. Ткаченко О.А. Контекстне навчання у форматі “справожиттєвого” підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О.А. Ткаченко // Горизонти освіти. – 2010. – № 2. – С. 158 – 163.

11. 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.

Стаття надійшла до редакції 14.07.2016

УДК 783.9:78.071.1(477)

Дзвенислава Василик, старший викладач кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

КАНТАТА “КАМЕНЯРІ” РОМАНА ПАНЬКІВА

У статті висвітлюється втілення національної ідеї у кантаті “Каменярі” Романа Паньківа на слова Івана Франка на основі аналізу поетичних та музичних виразових засобів.

Ключові слова: Франко, Паньків, “Каменярі”, національна ідея, виразові засоби, кантата.

Літ. 12.

Дзвенислава Василик, старший преподаватель кафедры методики музыкального воспитания и дирижирования

Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

КАНТАТА “КАМЕНЩИК” РОМАНА ПАНЬКІВА

В статье освещается воплощение национальной идеи в кантате “Каменщики” Романа Панькова на слова Івана Франка на основе анализа поэтических и музыкальных выразительных средств.

Ключевые слова: Франко, Паньков, “Каменщики”, национальная идея, выразительные средства, кантата.

Dzvenyslava Vasuluk, Senior Lecturer of the Methods of Music Education and Conducting Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CANTATA “STONEMASON” BY ROMAN PANKIV

The article deals with the implementation of the national idea in cantata “Stonemasons” by Roman Pankiv on the words of Ivan Franko by analyzing the means of poetic and musical expression.

Keywords: Franco, Pankiv, “Stonemasons”, national idea, expressional means, cantata.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень та публікацій. День народження Івана Франка для українців є однією із знакових подій у розвитку нації загалом та національної культури зокрема. Як зауважив О. Козаренко, “наближення ювілейних дат життя класиків завжди спонукає замислитись над феноменом їх унікальності для національної культури...” [3, 80]. Внесок І. Франка, як і Т. Шевченка, Лесі Українки та багатьох інших велетів думки, у розвиток України неможливо переоцінити: вчений-енциклопедист, поліглот (знав більше 14 мов), перекладач, публіцист,

етнограф, письменник, поет, громадський і політичний діяч, доктор філософії, дійсний член Наукового товариства імені Тараса Шевченка.

Феномен Івана Франка має велику роль у становленні і розвитку української національної музичної культури. Його фольклористичні праці й аналітичні статті, що стосуються музичного мистецтва, культури, психології творчості – є тим фондом, на основі якого розвивалася національна наукова думка. Вагомим внеском в українську культуру є поетична творчість Франка – невичерпне джерело натхнення для не одного покоління композиторів. Розмаїття образів і