

innovative economy, with the attribute prevailing of scientific knowledge, prevailing of knowledge above property in foreshortening of social differentiation result in a volume, these innovations have become the strategic factor of the development of world civilization.

Informative activity, new knowledge and the newest technologies have come forward as leading resources of the development of the society of any state, including Ukraine. As a necessary condition of modernization of educational continuum development and introduction of new directions of pedagogics and philosophy of education come forward in our state, oriented to forming of innovative activity of tutors and construction of practice of innovative education.

The author comes to the conclusion that passing to the new educational project-converting paradigm in a considerable measure actualizes the meaningfulness of full-practice researches, related in the first turn to planning of innovative activity of the participants of educational process as a leading factor of the development of home education within the framework of European and world educational space. The above-mentioned processes generate queries in relation to creation of new and perfection of existent technologies forming an innovative educational activity, among which it follows to distinguish the multimedia and network planning.

Key words: *informative society, network planning, innovations, an innovative activity, higher educational establishment, high-tech, educational continuum.*

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У представленій статті розглянуто етимологію поняття «модель», зафіксовано певні характеристики зазначеного феномену. Репрезентовано модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. В узагальненому схематичному вигляді показано її структуру й логіку. Схарактеризовано мету технології, її концептуальну, змістовну й процесуальну частини, а також результат. Відбито процес практичного впровадження технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у рефлексивно-контекстному освітньому середовищі ВНЗ.

Ключові слова: *модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів; рефлексивна парадигма освіти; принципи контекстного навчання; педагогічний інструментарій технології контекстного навчання; рефлексивна компетентність, мотиваційна сфера, смисли, професійна суб'єктність; рефлексивно-контекстне освітнє середовище.*

Постановка проблеми. У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на «особистісний вимір» усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивною у цьому плані є технологія контекстного навчання, оскільки саме вона пов'язана з подоланням цілої низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті та призводять до таких недоліків, як: відсутність професійної

мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній роботі, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо. До того ж, процес технологізації фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності в контексті реалізації провідних положень нового Державного стандарту початкової освіти, який об'єктивно зумовлює використання нових технологій навчання в початковій школі. У зв'язку з цим перед професійною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до їх компетентного застосування. Ми вважаємо, що технологія контекстного навчання містить значний потенціал щодо розв'язання зазначеної проблеми. Отже, постає необхідність цілісної репрезентації авторської технології, а також процесу її практичного впровадження в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища у формі відповідної моделі.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проблематика досліджень феномену педагогічної технології представлена такими найбільш поширеними напрямками: концептуальні засади технологічного підходу (А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гусак, М. Данилов, Л. Даниленко, М. Кларін, О. Мороз, Г. Селевко, Д. Чернілевський); практичні аспекти технологічного підходу і в шкільній, і в професійній освіті (С. Бондар, В. Євдокимов, В. Кукушин, О. Падалка, В. Петюкова, Л. Піроженко, О. Пометун, С. Сисоєва); упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (П. Гусак, О. Євдокимов, І. Манькусь, І. Смолюк); обґрунтування технології контекстного навчання (А. Вербицький); технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів (Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Н. Побірченко). Різні аспекти теорії та практики моделювання розкриті в працях М. Амосова, В. Ахутина, А. Братко, В. Глушкова, М. Кларін, В. Штофф та ін. Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, питання, пов'язані з розробкою моделі технології контекстного навчання у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає в розробці й обґрунтуванні моделі технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» походить від фр. *modele* і лат. *modulus* – міра, зразок, норма й означає зразок, зразковий екземпляр якого-небудь виробу, або відтворений, зазвичай у зменшеному вигляді, зразок якої-небудь споруди [2, 361]. Відомі визначення моделі як ізоморфного аналогу реального прототипу, у якому елементи структури моделі та практики взаємно однозначно відповідають одне одному (А. Братко, П. Волков, А. Кочергін) [1]; як системи, що подумки уявляється або матеріально реалізується й, відбиваючи, й відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт (В. Штофф) [4, 28]. Більш ґрунтовним є розуміння моделі як штучно створеного взірця у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що, будучи подібним об'єкту (чи явищу), відбиває й відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта [2]. Відзначимо, що саме це трактування моделі є узагальнювальним для нас.

З огляду наведених думок, є очевидним, що всі вони певним чином стосуються таких якостей моделей, як: відповідність, подібність системи-оригіналу, цілеспрямованість, відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу, репрезентація, екстраполяція.

Окрім цього, уже в етимології поняття «модель», а також у представлених визначеннях фіксуються її певні характеристики, а саме: 1) її співвіднесеність із певним предметом чи процесом дійсності; 2) її схематичність, що виявляється в тому, що в моделі відтворюються лише істотні, необхідні властивості й характеристики предмета; 3) модель становить більш зручний об'єкт для розгляду або маніпулювання з ним, що стає можливим завдяки її схематичності порівняно з модельованим оригіналом; 4) на відміну від свого оригіналу, який може мати і штучне, і природне походження, модель завжди створюється людиною; 5) мета її створення полягає в тому, щоб, не звертаючись безпосередньо до оригіналу, здійснювати з ним певні ідеальні дії, досліджувати його властивості або представляти їх у наочному вигляді.

Беручи до уваги зазначені положення, надамо характеристику моделі сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів. 1. Вона є концептуальною, оскільки створена на підставі вивчення ідей поліпарадигмальної та поліпідхідної методології, феноменологічних властивостей рефлексії, педагогічної рефлексії, рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх учителів початкових класів, а також їхнього теоретичного осмислення. 2. Вона співвідноситься з результативною метою контекстного навчання та є прогностичною. 3. Вона є схематичною, оскільки в ній відтворюються лише найістотніші ознаки та

властивості модельованого феномену. 4. Вона є інтегрованою, оскільки спрямована на формування сукупності самостійних рефлексивних конструктів, а також рефлексивно детермінованих. 5. Вона є структурно-логічною, оскільки відбиває структурну будову технології контекстного навчання й відбиває логіку поетапного формування рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери особистості. Зауважимо, що саме остання характеристика синтезує в собі всі попередні.

Надамо графічний опис моделі на рис. 1. Як бачимо, її першим складником є мета. Варто відзначити, процес цілепокладання щодо технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів ми пов'язуємо з визначенням результативної мети, а також із з'ясуванням проміжних процесуальних цілей, які полягають у створенні умов щодо досягнення кінцевої мети.

Результативною метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на контекстній рефлексії та представлена самостійним рефлексивним конструктом, такою в нашому випадку є рефлексивна компетентність і рефлексивно-детермінованими конструктами, якими є мотиваційна, смислова сфера особистості та її професійна суб'єктність. Процесуальна мета технології контекстного навчання пов'язана з моделюванням різних типів професійного контексту майбутніх учителів початкових класів у межах рефлексивно-контекстного освітнього середовища.

Логіку моделювання авторської технології ми будуємо згідно з науковими підходами Г. Селевка щодо структури педагогічної технології, яка містить такі компоненти: концептуальну основу, змістову, процесуальну частини [3].

Концептуальною основою розробленої технології є поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивно-контекстного, технологічного, задачного, середовищного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти. Зазначені парадигми й підходи деталізовано в стратегічних і тактичних принципах технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, що набувають конкретного втілення в змістовому й процесуальному складниках розробленої технології.

Зміст технології контекстного навчання становить цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що забезпечує формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

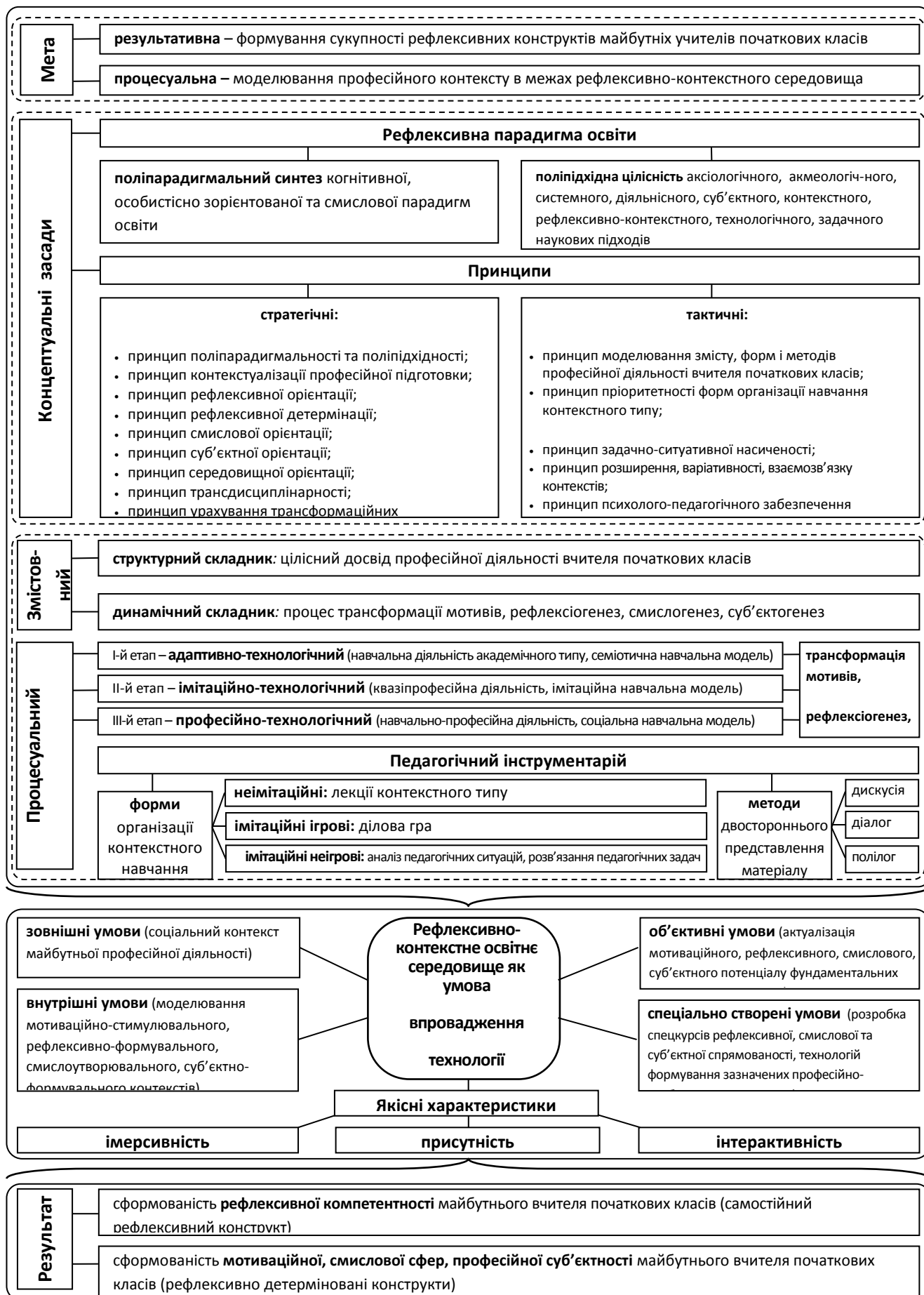


Рис. 1. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

Процесуальна частина технології контекстного навчання представлена процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезом; смислогенезом; суб'єктогенезом. Розгортання зазначених динамічних процесів співвідноситься з етапами авторської технології, які відповідно до теорії контекстного навчання збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, а також навчально-професійною діяльністю студентів і визначаються як адаптивно-технологічний, імітаційно-технологічний і професійно-технологічний етапи.

Як бачимо з моделі, педагогічний інструментарій пропонованої технології є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання. При цьому використовуються імітаційні та неімітаційні форми організації навчання.

Неімітаційні – представлені лекціями контекстного типу. Їх різновидами є такі: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно зорієнтована лекція.

У технології контекстного навчання особливої ваги набувають імітаційні форми організації навчання, що спрямовані на забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності, у ході якої студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. У свою чергу, імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові (контекстні ділові ігри) й неігрові (аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач).

У нашому розумінні ділова гра є, з одного боку, формою контекстного навчання, а з іншого – видом квазіпрофесійної діяльності студентів. Структурно вона становить три «накладені» одна на одну моделі: імітаційну, ігрову та контекстуальну.

Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач ми репрезентуємо як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання і як методів навчання. Мета розв'язання задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою розробленої нами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів.

Окреслені організаційні форми контекстного навчання ґрунтуються на використанні методів двостороннього представлення матеріалу, якими є дискусія, діалог, полілог. При цьому особлива дослідницька увага приділяється рефлексивному діалогу, який містить значний потенціал

щодо устанавлення «міжсуб'єктних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою; прийняття партнерів по спілкуванню такими, якими вони; самовизначення студента в певній ситуації; формування подібних установок у викладача та студента щодо однієї й тієї самої ситуації; усвідомлення своїх намірів, мети, засобів самоздійснення, відповідальності за результат; зважування всіх позитивів і негативів та труднощів; усвідомлення свого «Я»; ціннісного ставлення до «іншого»; устанавлення «рефлексивних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою.

Окремий блок моделі пов'язаний з її впровадженням в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища, який розуміємо як вид професійно зорієнтованого освітнього середовища й визначаємо як багаторівневу педагогічно організовану систему умов і можливостей, а також як засіб освіти, які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ і сприяють ефективності процесу формування сукупності рефлексивних конструктів.

При цьому зазначена система умов і можливостей є сукупністю зовнішніх умов, що пов'язані з моделюванням соціального контексту майбутньої професійної діяльності, та внутрішніх умов, що пов'язані з моделюванням мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб'єктно-формульовального контекстів, які впливають на рефлексивну діяльність і сприяють формуванню рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів.

У поданій моделі виокремлено також об'єктивні можливості, які пов'язано з актуалізацію мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – з розробкою спецкурсів рефлексивної, смислової та суб'єктної спрямованості, а також технологій формування зазначених професійно-особистісних конструктів.

Репрезентована модель відбиває й такі характеристики рефлексивно-контекстного середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність.

Зазначимо, що імерсивність у форматі реалізації середовищного підходу в технології контекстного навчання проявляється в максимальному наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів; присутність – у відчутті присутності в професійному середовищі за умови безпосереднього фізичного знаходження в навчальній аудиторії. При цьому імерсивність середовища

відрізняється від присутності тим, що перше поняття пов'язане з технологічними характеристиками середовища, а друге – з визначенням суб'єктивних компонентів середовищного досвіду.

Інтерактивність у форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного. Тобто їхні відносини будуються на підставі міжсуб'єктної взаємодії, яка надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх учителів початкових класів.

Підсумковий компонент моделі пов'язаний із результатом упровадження технології контекстного навчання, що передбачає сформованість рефлексивної компетентності (самостійний рефлексивний конструкт), а також мотиваційної, смислової сфер, професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, репрезентована модель в узагальненому вигляді відбиває мету контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що полягає у формуванні рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової сфери й професійної суб'єктності майбутнього фахівця; відповідає структурі технології контекстного навчання, що містить концептуальну, змістову й процесуальну частини; окреслює логіку технології відповідно адаптивно-технологічному, імітаційно-технологічному і професійно-технологічному етапам, що співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю. У поданій моделі представлено процес практичного впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища. Отже, дана модель є наочним завершенням реалізації методу моделювання, який являє собою засіб, прийом пізнання, що дозволяє за допомогою штучно створеної системи відтворити іншу, більш складну систему, що є об'єктом безпосереднього дослідження. Такою в нашому випадку є технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Розглянута у статті модель дає можливість викладачеві й студентові цілісно уявити сутність та особливості впровадження зазначеної технології й може стати для них орієнтиром у процесі контекстного навчання. Проте окремого вивчення з використанням методу моделювання потребує феномен рефлексивно-контекстного освітнього середовища. Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. – М. : Мысль, 1969. – 384 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – 4-е изд., доп. – М. : ООО „А ТЕМП“, 2006. – 944 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

РЕЗЮМЕ

Желанова В. В. Структурно-логическая модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

В представленной статье рассмотрена этимология понятия «модель», зафиксированы определенные характеристики данного феномена. Презентовано модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. В обобщенном схематическом виде показаны ее структура и логика. Охарактеризована цель технологии, ее концептуальная, содержательная и процессуальная части, а также результат. Отражен процесс практического внедрения технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов в рефлексивно-контекстной образовательной среде ВУЗа.

Ключевые слова: модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов; рефлексивная парадигма образования; принципы контекстного обучения; педагогический инструментарий технологии контекстного обучения; рефлексивная компетентность, мотивационная сфера, смыслы, профессиональная субъектность; рефлексивно-контекстная образовательная среда.

SUMMARY

Zhelanova V. The structural and logical model technology of contextual learning of a future elementary school teacher.

In the present article the etymology of the term «model» is presented, the qualities of the model (relevance, the similarity of the original system, commitment, distraction, abstraction of some parts and the system parameters of the original, representation, extrapolation are stated. There are certain characteristics of the phenomenon: its correlation with a particular object or process reality; schematic; convenience for review or manipulation; always create man; opportunity not referring directly to the original, to make that ideal action to investigate its properties and present them in a visual way. The represented model of contextual education technology of a future primary school teacher is shown in the schematic of the structure and logic. The author determines the purpose technologies associated with the formation of the aggregate reflective constructs of primary school teachers (productive purpose), with a professional context modeling within-reflexive contextual environment (procedural purpose). The analysis of the conceptual part, based on the reflective paradigm of education as poly-paradigmatic synthesis of cognitive, personal, semantic paradigms of education as well as systematic, axiological, acmeological, active, subjective, contextual, reflexive, technological and environmental approaches of a task. We consider the content of the proposed technology, containing a structural component (holistic professional experience of a primary school teacher) and a dynamic component (the transformation of motives reflex genesis, sense genesis, subject-genesis). It deals with the procedural part of the technology under adaptive-technology, simulation and technological

and vocational stages of the process and its pedagogical tool and as a combination of simulation non-simulation (gaming and non-gaming), organizational learning context type and techniques of bilateral presentation of the material, which is discussion, dialogue, polylogue. The practical implementation of learning technology context of a primary school teacher in a reflexive context-university educational environment as multi-system conditions, namely, external and internal, objective and custom designed are reflected. It is proved that the qualitative characteristics of reflexive-context environment is immersive presence, interactivity. It is shown that the implementation of technology learning is a contextual formation of the reflective competence and reflexive deterministic constructs, which are the motivational sphere, meanings, professional subjectivity of a primary school teacher.

Key words: *a model of contextual learning technologies of the future primary school teachers; reflexive paradigm of education; the principles of contextual learning; ptools contextual learning technologies; a reflexive competence, motivational sphere, meanings, professional subjectivity; reflexive and contextual learning environment.*

УДК: 371.937

Н. Ю. Колесниченко

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

АТЕСТАЦІЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЗА КРИТЕРІЯМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ВИМІРУ

Стаття присвячена висвітленню сутності педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Висвітлено сутність і способи організації специфічних видів самостійної роботи, які сприяють атестації академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру. Особливу увагу приділено висвітленню методичних прийомів роботи бакалаврів романо-германської філології з європейським мовним портфоліо.

Ключові слова: *професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентнісний підхід, професійна компетентність, формування професійної компетентності, атестації академічних досягнень, портфоліо, європейський мовний портфоліо.*

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій світової освітньої парадигми стало висування комунікативних освітніх дисциплін, передусім, іноземних мов, у ряд пріоритетних. Через це, іншомовна освіта стає не тільки показником інтелектуального розвитку, оволодіння загальнолюдською та професійною культурою, але й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології як фахівців сфер міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових досліджень зарубіжних учених (К.-R. Bausch, Ch. Edelhoff, I. Gogolin, H. Klein, H. Christ, D. Cross, H.-J. Krumm, M. Krüger-Potratz, W. Littlewood, F. Meißner, G. Neuner, A. Raasch, B. Hufeisen, K. Schröder) доводять, що процес професійної