

**Лілія ВЕЙЛАНДЕ,**

*orcid.org/0000-0001-5804-2500*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
(Одеса, Україна) *veylande@ukr.net*

**Любов ПРОКОФ'ЄВА,**

*orcid.org/0000-0003-4978-6289*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
(Одеса, Україна) *lubaluba5@ukr.net*

## КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Однією з актуальних проблем сучасної системи вищої професійної освіти є недостатність практичної спрямованості освітнього процесу, результатом якої є фахівець, не здатний використовувати свої знання у професійній діяльності, тривалий час адаптації на робочому місці, втрата професійної орієнтації на момент отримання диплому, мала кількість випускників ЗВО, які працюють за фахом. Незважаючи на запропоновану А. О. Вербицьким ще у 1991 році концепцію контекстного навчання, базова категорія контексту не використовується достатньо широко або її використання не набуває системності під час організації процесу професійної підготовки, особливо фахівців гуманітарної спрямованості.

У статті розглянуто проблему контекстного підходу у професійному навчанні, описано технологію контекстного навчання та можливості її реалізації у процесі підготовки магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки». У статті проаналізовано відмінності традиційної системи навчання та переваги контекстного навчання. Автори аналізують сутність, принципи реалізації контекстного навчання у вищій школі.

У результаті проведеного дослідження контекстна підготовка розглядається як послідовне моделювання у формах навчальної діяльності студентів предметно-технологічного та соціального контекстів професійної діяльності. Основною одиницею контекстного навчання визначається проблемна професійна ситуація. Результатом контекстного навчання є трансформація навчальної діяльності студента у квазіпрофесійну та навчально-професійну.

Експериментальним майданчиком для впровадження контекстного навчання вибрана спеціальність «Освітні, педагогічні науки», впровадження проходило у рамках дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи».

**Ключові слова:** контекстне навчання, професійна компетентність, навчальна діяльність, проблемна професійна ситуація.

**Lilia VIEILANDIE,**

*orcid.org/0000-0001-5804-2500*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogics  
Odessa I. I. Mechnikov National University  
(Odessa, Ukraine) *veylande@ukr.net*

**Lyubov PROKOFYEVA,**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogics  
Odessa I. I. Mechnikov National University  
(Odessa, Ukraine) *lubaluba5@ukr.net*

## CONTEXTUAL LEARNING AS A FACTOR OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTERS IN THE SPECIALTY “EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES”

One of the pressing problems of the modern system of higher professional education is the lack of practical orientation of the educational process and as the result there is a specialist who is unable to use his knowledge in professional

activities, a long process of adaptation in the workplace, a loss of professional orientation at the time of receiving a diploma, a small number of graduates of the institutions of higher education who work in their specialty. Despite the concept of contextual learning proposed by A. O. Verbytsky back in 1991, the basic category of the context is not quite widely used or its use does not acquire consistency in organizing the process of professional training, especially for humanitarian specialists.

The article considers the problem of the contextual approach in vocational training, describes the technology of contextual learning and the possibility of its implementation in the professional training of masters of the specialty "Educational, pedagogical sciences". The article analyzes the differences between the traditional learning system and the advantages of contextual learning. The authors analyze the essence and the principles of implementation of contextual education in higher education.

As a result of the study, contextual training is considered as a sequential modeling in the forms of educational activity of students of the subject-technological and social contexts of professional activity. The main unit of contextual learning is the problematic professional situation. The result of contextual learning is the transformation of the student's educational activity into quasi-professional and educational-professional activities.

The specialty "Educational, pedagogical sciences" was chosen as an experimental platform for the introduction of contextual learning, the implementation took place within the framework of the discipline "Pedagogy and psychology of higher education".

**Key words:** contextual learning, professional competence, educational activity, problematic professional situation.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства, стрімка зміна вимог до випускника ЗВО вимагають нових підходів до вибору форм та методів навчання відповідних кожній спеціальності. Досягнення цих цілей, ефективність освітнього процесу здебільшого залежить від того, наскільки кожен викладач орієнтує себе не тільки на формування у студентів певного багажу знань, але й на розкриття їх потенційних здібностей до самостійної діяльності, їх уміння шукати та знаходити вирішення професійних завдань. Все це приводить до зміни освітньої парадигми, адже «необхідний інший зміст, інші підходи, відносини, інший педагогічний менталітет – система освіти переходить на інший рівень складності» (Ігнат'єв, 2012: 13). Традиційна схема навчання, коли студентам пропонують готові знання, у нових умовах неефективна, оскільки в такому разі отримання теоретичних знань не відбувається з одночасним їх закріпленням, використанням у практичній діяльності. Труднощі педагогічної практики свідчать про те, що наявність знань здебільшого не впливає на готовність майбутнього фахівця виявляти, аналізувати професійні ситуації, самостійно вирішувати педагогічні завдання. У цьому разі викладачу потрібно разом із передачею академічних знань предстати перед студентом-професіоналом, який володіє сучасними методами консультування з вирішення професійних проблем. Роль викладача у такому разі полягає у спрямуванні процесу навчання на вирішення практичних проблем, наближення до реальних умов професійної діяльності, надання допомоги студенту у самостійному пошуку рішення. У такому разі студент стає суб'єктом пізнавальної діяльності спільно з викладачем, який не керує, а спрямовує самостійну пізнавальну діяльність студента, сприяє розвитку дослідницьких навичок, вміння творчо використовувати отриману інфор-

мацію, аналізувати проблеми, вирішувати професійні завдання з урахуванням ключових та професійних компетенцій (Скворцова, 2010: 68).

**Аналіз досліджень.** Дослідженням психолого-педагогічних, дидактичних та методичних умов формування професійної компетентності фахівця, закономірностей його професійного та особистісного росту присвячено роботи багатьох авторів (В. І. Байденко, Н. М. Боритко, А. А. Вербицький, А. Адеркач, І. О. Зимня, В. Г. Леонтьєв, М. Д. Лаптева, А. О. Муравйова, О. В. Протас). Автори досліджень доводять, що важливими для формування професійної компетентності майбутнього фахівця є орієнтація змісту навчання на модель діяльності сучасного фахівця; проблемний характер змісту навчання; використання інноваційних педагогічних технологій у органічній єдності з традиційними. Важливою праксеологічною закономірністю реалізації завдань формування професійної компетентності більшість авторів називають організацію навчання на основі моделювання (відтворення) умов соціально-професійної взаємодії, підготовку в контексті професійної діяльності. Теорія контекстного навчання розробляється вже більш тридцяти років у науково-педагогічній школі А. О. Вербицького (Н. А. Бакшаєва, Н. В. Борисова, Т. Д. Дубовицька, Н. В. Жукова, В. Н. Кругліков, О. Г. Ларіонова). Контекстне навчання спрямоване на формування компетенцій майбутнього фахівця, а також покликане разом із засвоєнням наукового змісту навчальних дисциплін використовувати інше джерело – майбутню професійну діяльність.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні контекстного навчання як засобу формування професійної компетентності фахівця. Предметом дослідження стало виявлення ефективності контекстного навчання у формуванні професійної компетентності магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженнях А. О. Вербицького наведено такі суттєві відмінності між навчальною діяльністю, яку здійснюють студенти у межах закладу освіти, та дійсною професійною діяльністю. «Навчальна діяльність передбачає розвинуту пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну; предметом навчання є навчальна інформація, а діяльності <...> вчителя – душа (свідомість, психіка) дитини тощо; зміст навчання «розсипаний» у великій кількості навчальних дисциплін, а у професійній діяльності він використовується системно; студент отримує статичну навчальну інформацію, а у професійній діяльності вона використовується динамічно у часі та просторі згідно з технологічним процесом; у навчанні студент виступає як одинак (принцип індивідуалізації), тоді як у виробничому процесі здійснюється спільна діяльність фахівців. На вирішення усіх цих протиріч спрямоване контекстне навчання. Джерелом контекстного навчання виступає діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду; теоретичне узагальнення практичного досвіду «активного навчання»; смислоутворююча категорія «контекст», яка відображає вплив предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес та результат навчальної діяльності» (Вербицький, 2006: 42).

А. О. Вербицький розглядає контекст як систему внутрішніх та зовнішніх факторів, умов діяльності, які впливають на особливості сприйняття, розуміння та перетворення певної ситуації, визначають сенс та значення цієї ситуації як цілого (Вербицький, 2010: 35). За таких умов контекстне навчання – це навчання, у якому динамічно моделюють предметний та соціальний зміст професійної діяльності, що забезпечує умови трансформації навчальної діяльності у професійну діяльність фахівця (Вербицький, 2004: 47).

Актуальність контекстного навчання у підготовці магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» пояснюється тим, що педагогічні проблеми, оптимальне рішення яких може бути знайдене у режимі такого навчання, мають, як правило, надпредметний або міжпредметний характер. Саме контекстне навчання допомагає поєднати отримані знання під час вивчення фахових, педагогічних та загальногуманітарних дисциплін, формує комплексні новоутворення на основі знань, вмінь під час навчання. Також слід врахувати сучасні реалії контингенту магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» класичних університетів, адже посилена фахова підготовка на рівні бакалаврату, усвідомлена педагогічна спрямованість під час вибору напряму магістра-

тури, недостатньо системності у психолого-педагогічній підготовці. У такому разі контекстне навчання, спираючись на достатньо гарну мотивацію вибору та орієнтацію на професійну діяльність, допомагає зв'язати окремі знання, навички у комплекс компетенцій, сформувати підґрунтя для формування професійної компетентності, спрямувати професійний саморозвиток кожного фахівця. Діяльність викладача у процесі навчання будується перш за все на смисловій основі, а потім уже на цільовій, тобто реалізуються особистісно-професійні смисли. Контекстне навчання створює унікальну ситуацію опробування, програвання, використання отриманої інформації у спільній діяльності з іншими учасниками навчального процесу під керівництвом викладача.

Контекстна підготовка передбачає послідовне моделювання у формах навчальної діяльності студентів магістратури предметно-технологічного та соціального контекстів професійної діяльності фахівців. Майбутня професійна діяльність викладача вищої школи подається у вигляді моделі діяльності фахівця, а саме опису системи його основних функцій (програмних компетентностей та результатів), проблем, задач. За оцінкою дослідників, відтворення предметного та соціального контекстів професійної діяльності «додає» до освітнього процесу підготовки фахівців такі аспекти, як забезпечення системності та міжпредметності знань; створення можливостей для динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай подається у статичі; змога розробити сценарний план діяльності фахівців відповідно до вимог професії; ознайомлення з посадовими функціями та обов'язками; забезпечення рольової «інструментовки» професійних дій та вчинків; врахування посадових та особистісних інтересів майбутніх фахівців; просторово-часовий контекст «минуле – теперішнє – майбутнє» (Вербицький, 2010: 33; Дем'яненко, 2007: 82).

Модель динамічного просування діяльності студентів у контекстному навчанні включає три провідні форми діяльності, які складаються з інших форм, «які забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів у іншу» (Вербицький, 2006: 35). Основними формами навчання у контекстній підготовці майбутніх викладачів є навчальна діяльність з провідною роллю лекційних та практичних занять; квазіпрофесійна діяльність, яка втілюється в таких формах, як ділові ігри, спецкурси, семінари, лекторії, проекти; навчально-професійна, що реалізується під час педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності студентів,

виконання кваліфікаційної роботи тощо. Контекстна підготовка майбутніх фахівців у магістратурі забезпечує динамічний рух діяльності студента від власне навчальної через квазіпрофесійну та навчально-професійну до реальної професійної діяльності (Желанова, 2014: 30).

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є проблемна професійна ситуація. Такі ситуації у педагогічній діяльності можна класифікувати за такими критеріями:

- 1) масштаб та джерело (соціально-економічна, освітня, психологічна);
- 2) тип професійних задач (ситуація невизначеності, ситуація виходу за межі власного досвіду);
- 3) тип організації спільної дії (ситуації сприяння, кооперація, конкуренція);
- 4) тип сприйняття отриманого результату (ситуації успіху, невдачі, нейтральні).

Під час роботи над запропонованою ситуацією (професійна задача, вирішення проблемного завдання) основною одиницею оцінки викладача стає вчинок (предметна дія, модель професійної активності), за допомогою якого студент вирішує певну ситуацію. У рамках контекстного навчання такий вчинок можна розглядати як важливий компонент професійної поведінки (Скворцова, 2010: 68).

Особливість використання контекстного навчання у підготовці магістрів педагогічного профілю – це педагогічне забезпечення на кожному етапі підготовки трансформації початкової діяльності у квазіпрофесійну (моделювання умов, змісту та динаміки професійної діяльності викладача ЗВО) та навчально-професійну (виконання реальних дослідницьких та практичних функцій) за допомогою реалізації імітаційної моделі навчання. На наш погляд, контекстний підхід реалізується через виявлення взаємозв'язку між компетенціями та професійними задачами, які буде вирішувати випускник за напрямом та рівнем підготовки (Мачинська, 2013: 134).

Відповідно до основних положень контекстного навчання у змісті підготовки необхідно забезпечити дидактично адекватне моделювання предметного та соціального змісту професійної діяльності. Під час розроблення змісту професійної підготовки у рамках контекстного підходу слід дотримуватися таких вимог, як забезпечення змістовно-контекстного відображення професійної діяльності фахівця у формах навчальної діяльності; поєднання різних форм та методів навчання з урахуванням дидактичних принципів та психологічних вимог до організації навчальної діяльності; використання модульності побудов системи та її адаптивності до певних умов навчання

та контингенту студентів; обов'язкова реалізація різних типів зв'язків між формами навчання; забезпечення поступово зростаючої складності навчання, форм контекстного навчання (Желанова, 2014: 32).

Реалізація цих вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, у якому враховуються такі фактори, як специфіка навчальної дисципліни, особливості та можливості кожного суб'єкта навчання, тривалість та матеріально-технічні умови навчання. Крім того, використання контекстного підходу у навчанні дає можливість здійснювати науково обґрунтований пошук форм та методів контекстного навчання, конструювати їх систему, проводити корегування як змісту, так і мети навчання (Іваницький, 2012: 18).

Розглядаючи основи організації освітнього середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі та ґрунтуючись на висновках В. Г. Калашникова, Н. М. Дем'яненко, можемо визначити такі його специфічні характеристики, як опора на принципи контекстного підходу; широке використання методу моделювання контекстів; підвищення рефлексивності освітньої діяльності; специфічні методи й методики навчання; використання підручника контекстного типу; орієнтування на розвиток самовизначення особистості та особистісної культури в кроскультурному контексті (Дем'яненко, 2007: 13). Таким чином, освітнє середовище контекстного типу – це своєрідно упорядковані засоби освітньої діяльності, які узгоджуються з принципами контекстного підходу. Серед таких засобів та технологічних механізмів можна виділити надання навчального матеріалу у вигляді проблемних ситуацій та професійно орієнтованих задач; використання алгоритмів оволодіння студентами досвідом соціально-педагогічної діяльності; підбір форм та методів навчання залежно від актуального виду діяльності студентів (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна). Слід також відзначити, що, на думку багатьох розробників методології контекстного навчання (А. О. Вербицький, Н. М. Дем'яненко, О. І. Іваницький, С. О. Скворцова), особливу роль у організації контекстного навчання відіграють активні форми та методи навчання, технології активного навчання (технологія проблемного навчання, імітаційне та рольове моделювання, тренінгові технології, технологія задачного підходу, технологія навчального діалогу тощо).

У рамках нашого дослідження впровадження контекстного навчання у підготовку магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» розпо-

чалось з перегляду програми курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» з точки зору визначення переліку компетентностей, що мають бути наявні у студента, який уже опанував курс. Наступним кроком було виокремлення компетентностей, які формуються під час кожного окремого модуля, через його теоретичний, практичний блоки та самостійну роботу студентів. Серед таких компетентностей були визначені системні (здатність до саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя); загальні професійні компетентності, а саме дидактичні (здатність до відбору та гармонійного поєднання різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність до диференціації та комбінування сучасних методів навчання; спроможність обґрунтовано вибирати дидактичні засоби та прийоми навчання), психолого-педагогічні (здатність прогнозувати хід та етапи інтелектуального розвитку особистості відповідно до її вікових, гендерних та індивідуальних особливостей), науково-методичні (здатність розробляти методичне забезпечення навчально-виховного процесу у закладах освіти; здатність створювати методичний супровід самостійної діяльності тих, хто навчається; здатність добирати доцільні методи, форми й засоби навчально-виховної діяльності, способи оцінки її ефективності; здатність конструювати різноманітні педагогічні заходи, плани та сценарії проведення навчальних занять, лекційних, семінарських, практичних, виховних подій, педагогічних зборів); спеціальні професійні компетентності, а саме науково-педагогічні (здатність до дослідження проблем вищої, професійної та університетської освіти у більш широкому (або міждисциплінарному) контексті), проєктувальні (здатність визначати цілі стратегічні, тактичні, оперативні, етапи організації та прикінцеві результати діяльності здобувачів вищої освіти згідно з їх потребами та можливостями як замовників та інвесторів освітніх послуг; здатність прогнозувати хід, оптимальні шляхи та способи реалізації поставлених педагогічних цілей та завдань освітнього процесу у вищій школі), соціально-педагогічні (здатність диференціювати типи академічної/девіантної поведінки та здійснювати контроль процесу адаптації здобувачів вищої освіти).

Наступним кроком нашої роботи була побудова лекційного курсу згідно з вимогами контекстного навчання. На нашу думку, у змісті курсу повинні відображатися не тільки поняття, закони, теорії та факти педагогічної науки, але й засоби мислення, наявні на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, методи пізнання.

Лекційний курс закладав системні основи предмета науки, будувався на основі логіки системного розкриття. У рамках курсу були розроблені комплекси завдань, які моделювали основні типи професійних задач. Спираючись на концепцію контекстного навчання, ми виділили такі типи лекцій, які використовувались у організації навчання магістрів, як контекстно-інформаційна, контекстно-наукова, лекція-візуалізація (з елементами фрагментів кінофільмів), лекція із запланованими помилками. За допомогою таких лекцій ми задавали послідовний перехід від простого викладу матеріалу до активного засвоєння змісту з використанням механізмів занурення у науковий, професійний контекст.

Наприклад, інформаційна лекція «Особливості педагогічного процесу у закладі вищої освіти. Викладач як суб'єкт педагогічного процесу» мала на меті пояснити архітектуру сучасного педагогічного процесу; ознайомити магістрантів зі специфікою педагогічної діяльності викладача. Основними завданнями були вивчення, аналіз та узагальнення практики й досвіду педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах; стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів та формування психолого-педагогічного мислення; сприяння засвоєнню норм професійної етики викладача. У рамках семінару-дискусії далі студентам пропонувалось на основі аналізу запропонованих джерел скласти схему, яка ілюструє взаємозв'язок та взаємозалежність компонентів педагогічного процесу закладу вищої освіти, довести, що педагогічний процес є системою; здійснити підбір матеріалу та представити презентацію змісту нормативних документів МОН України, що визначають кваліфікаційні характеристики та професійні обов'язки науково-педагогічних працівників вищих закладів освіти. Усі означені види роботи були спрямовані на формування дослідницьких навичок, вчили визначати цілі стратегічні, тактичні, оперативні, аналізувати етапи організації та результати діяльності здобувачів вищої освіти.

Після ознайомлення з лекційним матеріалом з теми «Студент як суб'єкт навчального процесу» на семінарському занятті студентам було запропоновано поєднати матеріали двох означених лекцій, переглянути фрагменти з кінострічок «Спілка мертвих поетів» (1989 рік, реж. Пітер Уір), «Вчитель на заміну» (2011 рік, реж. Тоні Кей), «Перед класом» (2008 рік, реж. Пітер Уернер). Питання для обговорення були такими: сутність педагогічної ситуації; причини та суб'єкти ситуації; наслідки для кожного суб'єкта та мети навчання

загалом; помилки в організації навчання, взаємодії з учасниками ситуації. Такі завдання допомагали студентам поєднати наявні знання у комплекс суджень, які допомагали аналізувати педагогічні явища, прогнозувати їх рішення та наслідки прийнятих рішень. Такі завдання були спрямовані на формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи, розвиток здатності прогнозувати хід та етапи розвитку особистості відповідно до вікових та гендерних особливостей, усвідомлювати роль викладача у формуванні професійної особистості фахівця.

Технологія задачного підходу реалізовувалась за рахунок представлення елементів змісту курсу у вигляді різномісних професійно орієнтованих завдань. Наприклад, у темі «Організаційні форми роботи у закладах вищої освіти» завдання будувалися з урахуванням формування навичок аналізу та пошуку рішення від простих репродуктивних завдань до творчих. Так, студентам було запропоновано спочатку проробити матеріал з методів навчання та визначити можливості кожного методу навчання на певному етапі лекційного заняття, наступним кроком було проведення мікродослідження, тобто аналізу лекційного заняття та доцільності використання методів і засобів навчання, останнім завданням з цієї теми було розроблення власного плану-конспекту лекційного заняття. Цікавим, на нашу думку, було те, що для розроблення плану-конспекту студенти вибирали одну тему для всіх. На прикладі такого розроблення, проведення фрагменту лекційного заняття перед аудиторією одногрупників студенти отримували можливість побачити авторський потенціал кожного розроблення, різницю у баченні можливостей кожного методу, особливості підбору інформації для викладу та методів практичного засвоєння та закріплення. Такі завдання допомагали формувати навички розроблення методичного забезпечення навчально-виховного процесу, здатність до відбору та поєднання різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здатність до диференціації та комбінування сучасних методів навчання.

Використання технології навчального діалогу допомагало створити дидактико-комунікативне середовище, що забезпечувало професійно орієнтоване спілкування, рефлексію та особистісну реалізацію. У рамках теми «Психологія виховання студентської молоді» студентам були запропоновані ситуації-конфлікти, ситуації-описи. Аналіз ситуацій відбувався за чотирма етапами. Перший етап передбачав використання прийомів педагогічної герменевтики, що потребувало роботу з

текстом, пошук ключових слів та метафор. Другий етап – це групове обговорення та програвання діалогів, у ході яких проводились реконструкція ситуації, аналіз основних елементів, таких як зміст повідомлень, контекст, мотиви. Метою цього етапу було формування власної оцінки та позиції щодо сутності конфлікту, усвідомлення власної педагогічної позиції. Третій етап включав знайомство з різними схемами аналізу ситуацій, вибір однієї, обґрунтування запропонованих варіантів рішення. Четвертий етап – це обговорення педагогічного феномена, який поєднує усі запропоновані ситуації, вироблення професійно обґрунтованого рішення у типових ситуаціях, усвідомлення унікальності кожного педагогічного факту, задачі.

Серед технологій навчання, які були також запропоновані студентам під час викладання курсу «Педагогіка та психологія вищої школи», можна назвати також тренінги, метод кейсу, проектну технологію. Вони були спрямовані на трансформацію навчальної діяльності у квазіпрофесійну. Використання таких технологій у контекстному навчання було ефективним на другому етапі вивчення дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи» за умови сформованості у магістрів базових уявлень про специфіку професійної діяльності та наявний теоретичний багаж з основних лекційних тем. Серед тематики проєктів можна назвати «План виховної роботи для студентів 1 або 4 курсу», який склався кожною командою з урахуванням специфіки віку, рівня мотивації, етапу розвитку студентського колективу та відповідно до фаху підготовки. Результати роботи над проєктами «Вибери мій факультет» та «Програма адаптації студентів-першокурсників» були запропоновані для реалізації у профорієнтаційній роботі факультетів та для розроблення плану виховної роботи для студентів 1 курсу. Це допомогло магістрам побачити реалізацію власних розробок на практиці, внести зміни відповідно до вимог реальної професійного середовища та оцінити рівень сформованості власних професійних компетентностей.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, можемо зазначити, що аналіз використання контекстного навчання у підготовці магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» засвідчив, що воно достатньо ефективно вирішує важливі питання, такі як інтенсифікація процесу навчання, побудова індивідуального маршруту підготовки, набуття процесом навчання творчого характеру, формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів, інтересів, формування цілісного уявлення про професійну діяльність.

Процес контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у навчальному закладі створює можливості максимально наблизити зміст і процес навчання до їх професійної діяльності. У різних формах навчальної діяльності відображається зміст майбутньої професії, що дає змогу здійснювати загальний і професійний розвиток студентів магістратури. Контекстне навчання має значний потенціал щодо забезпечення професійного саморозвитку.

У рамках контекстного навчання оволодіння професією здійснюється як неперервний процес

динамічного руху від навчальної діяльності академічного рівня через навчально-пізнавальну до особистісно-професійної діяльності за допомогою модельованих професійно-педагогічних ситуацій та задач. Змістовне наповнення навчально-пізнавальної діяльності має відбуватися з огляду не тільки на логіку дисципліни, але й на модель фахівця, тобто характер та усвідомленість майбутньої професійної діяльності. Така побудова професійної підготовки надає цілісності, системності та забезпечує формування професійної компетентності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 45–46.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование России*. 2006. № 1. С. 39–46.
4. Дем'яненко Н. М. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів: системний аналіз і спроба моделювання. URL: <http://www.artek.ua/information/emagazine/demyanenko.doc> (дата звернення: 11.11.2020).
5. Желанова В. В. Динаміка середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 4. С. 27–35.
6. Іваницький О. І. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя фізики в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. *Збірник наукових статей III Міжнародного Форуму*. 2012. Вип. 3 (9). 2012. С. 17–18.
7. Игнат'єва Е. Ю. О нелинейности в образовании. *Alma mater: вестник высшей школы*. 2016. № 12. С. 11–16.
8. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти організації процесу педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 129–135.
9. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 35. С. 66–71.

#### REFERENCES

1. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence-based approach and contextual learning theory]. Moscow, 2004, pp. 45–46 [in Russian].
2. Verbickij A. A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya [Context-competence approach to the modernization of education], 2010. № 5, pp. 32–37 [in Russian].
3. Verbickij A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode. [Contextual learning in a competence-based approach], 2006. № 1, pp. 39–46 [in Russian].
4. Dem'yanenko N. M. Suchasni tendencii pidgotovki pedagogichnih kadriv: sistemnij analiz i sproba modelyuvannya [Current trends in teaching staff training: system analysis and modeling attempt] URL: <http://www.artek.ua/information/emagazine/demyanenko.doc> [in Ukrainian] (accessed: 11 November 2020).
5. Zhelanova V. V. Dynamika seredovysheutvorennia v tekhnolohii kontekstnogo navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasis [Dynamics of environmental formation in the technology of contextual teaching of future primary school teachers], 2014. Vyp. 4, pp. 27–35 [in Ukrainian].
6. Ivanytskyi O. I. Kontekstnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizyky v umovakh informatsiino-komunikatsiinoho seredovyscha [Contextual approach to professional training of future physics teachers in an information and communication environment], 2012. Vyp. 3 (9), pp. 17–18 [in Ukrainian].
7. Ignat'eva E. Yu. O nelinejnosti v obrazovanii [On non-linearity in education], 2016. № 12, pp. 11–16 [in Russian].
8. Machynska N. I. Teoretychni aspekty orhanizatsii protsesu pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh mahistriv v umovakh vyshchoho navchalnogo zakladu nepedahohichnogo profilu [Formation of professional competence of the future teacher based on the principles of contextual learning], 2013. Vyp. 6, pp. 129–135 [in Ukrainian].
9. Skvorczoza S. O. Formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutn'ogo vchytelya na zasadax kontekstnogo [Formation of professional competence of a future teacher based on the principles of contextual learning], 2010. Vip. 35, pp. 66–71 [in Ukrainian].