

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

**ЖЕЛАНОВА Вікторія В’ячеславівна**

УДК 378.011.3-051:373.(043.3)

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**АВТОРЕФЕРАТ**

дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Державному закладі „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор  
**Докучасва Вікторія Вікторівна**,  
ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, професор кафедри дошкільної та початкової освіти.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор  
**Хомич Лідія Олексіївна**,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ), заступник директора з науково-експериментальної роботи;

доктор педагогічних наук, професор  
**Дубасенюк Олександра Антонівна**,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, професор кафедри педагогіки;

доктор педагогічних наук, професор  
**Пріма Раїса Миколаївна**,  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк), професор кафедри педагогіки.

Захист відбудеться 25 червня 2014 року о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 29.053.01 у ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” за адресою: 91011, м. Луганськ, вул. Оборонна, 2, ауд. 376.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” за адресою: 91011, м. Луганськ, вул. Оборонна, 2.

Автореферат розіслано 24 травня 2014 року.

**Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради**

**Н. І. Черв'якова**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми дослідження.** У процесі модернізації вищої освіти в Україні, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, усе більшої ваги набувають освітні системи, що ґрунтуються на поліпарадигмальному підході, який передбачає реалізацію концептуальних положень особистісно зорієнтованої, компетентнісної, діяльнісної, суб'єктної, рефлексивної, практико зорієнтованої педагогічних парадигм. Це дозволяє організувати навчальний процес у вишах з урахуванням сучасних вимог та особливостей майбутньої професійної діяльності педагога шляхом актуалізації мотиваційних, смислових, рефлексивних, суб'єктних „вимірів” професійної освіти.

У сучасному освітньому просторі України спостерігається підвищена увага до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме вчитель початкових класів стоїть біля витоків формування ініціативної, творчої, усебічно розвиненої й духовно багатої особистості молодшого школяра як „суб'єкта” власного життя. Відтак ключовим завданням підготовки фахівців з початкової освіти в умовах ВНЗ є формування вчителя-професіонала, здатного не лише відтворювати традиційні моделі педагогічної діяльності, але й будувати власну професійну діяльність на засадах особистісно зорієнтованого підходу, ціннісно-смисловою основою якого є особистість молодшого школяра.

Ефективному розв'язанню окреслених завдань сприяє реалізація контекстного навчання, за умови якого в студентів формується активна діяльнісна позиція, що допомагає становленню їхньої професійної суб'єктності, уможливує безперервний поступовий саморозвиток, творче самовизначення й продуктивну самореалізацію в майбутній професії. Контекстне навчання є „школою мислення” для професійного становлення першовчителя, набуття його професійно значущих якостей, що забезпечують прискорену адаптацію до професійно-педагогічної діяльності в умовах сучасної початкової школи.

Провідна ідея контекстного навчання полягає у створенні ще на етапі вищівської підготовки умов, які забезпечують майбутнім педагогам початкової ланки загальноосвітньої школи ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в освітнє середовище сучасної початкової школи завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності, що сприяють „перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності”, трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця (А. Вербицький).

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів викладено в працях О. Абдулліної, Н. Волкової, В. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мігіної, О. Пехоти, В. Семиченко, В. Сластьоніна, І. Смолюка, Г. Троцько, О. Турянської, М. Чобітька та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки фахівців з початкової освіти ґрунтовно досліджено у вітчизняній педагогічній науці, зокрема: генезу та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах (К. Авраменко, Л. Коваль та ін.); теоретико-методологічні засади змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Н. Бібик, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Гавриш, П. Гусак, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.); теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до різних видів та напрямів професійної діяльності (І. Богданова, Н. Глузман, О. Кучерявий, Л. Коваль, С. Мартиненко, Р. Пріма, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.); моделі підготовки вчителів початкових класів (О. Кіліченко, О. Отич, С. Паршук, М. Прокоф'єва); формування готовності майбутнього вчителя до різних видів професійної діяльності (О. Біда, Л. Бекірова, Т. Бельчева, А. Бистрюкова, Л. Ващенко, О. Демченко, О. Кучерявий, Р. Моцик, Д. Пашенко, Ю. Шаповал); формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки (С. Гунько, В. Денисенко, В. Докучаєва, С. Єрмакова, О. Кисла, Н. Кічук, М. Марусинець, Л. Онищук, О. Остряньська, В. Паскар, Р. Пріма, М. Федоренко, В. Черноус, Т. Яблонська та ін.); теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (О. Баранова, І. Казанжи, Л. Крамаренко, О. Мельник, О. Мірошніченко, Н. Павленко, С. Ратовська, Л. Тимчук, Є. Улятовська, Л. Філатова, О. Філіпп'єва, Н. Черв'якова, Т. Шанскова, О. Шиман та ін.).

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено теоретичним проблемам контекстного навчання фахівців різних галузевих спрямувань та шляхам його реалізації в освітній практиці сучасних вищих навчальних закладів, зокрема розкрито:

– концептуальні засади контекстного навчання (А. Вербицький), поняттєво-категоріальний і термінологічний апарат контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашников), психологічні аспекти контекстного навчання (Н. Бакшаєва, Ю. Верхова, Т. Дубовицька, Н. Жукова), шляхи реалізації різних наукових підходів у системі контекстного навчання, а саме: компетентнісного (А. Вербицький, О. Єрмакова, О. Ларіонова), діяльнісного (Н. Пророк, І. Тиханкіна), інтегративного (О. Ларіонова, В. Тенішева), індивідуального (Н. Смирнова), модульно-контекстного

(Л. Костельна, С. Литвинчук), домінантно-контекстного (О. Касатиков), проектно-контекстного (О. Мачехіна), середовищного (О. Щербакова), ситуаційно-контекстного (М. Ільязова), справожиттєвого (О. Ткаченко);

– сутність контекстного навчання як освітньої технології (А. Вербицький, М. Левківський, С. Чорниціна), форми організації контекстного навчання (О. Андрєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова, Л. Нестєрова, С. Сараєва), система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Лененко);

– педагогічні шляхи та засоби реалізації контекстного підходу в галузі іншомовної освіти (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, Н. Хом'якова, С. Яцишина), системі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики (О. Іваницький, О. Ларіонова, М. Макарченко), процесі підготовки студентів-філологів (С. Чорниціна), системі професійної підготовки вчителя музики (Л. Жигалова), у процесі підготовки студентів інституту фізичної культури (О. Антоновський, А. Нікітін), професійній підготовці менеджерів освіти (Т. Ванцова), системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих (Н. Борисова, Н. Сахарова); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна, А. Вербицький).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему контекстного навчання фахівців різних галузевих спрямувань переважно досліджують учені ближнього зарубіжжя. У вітчизняній психолого-педагогічній науці на сьогодні вона є новим напрямом наукових розвідок і знаходиться на етапі її усвідомлення й розробки концептуальних положень теорії контекстного навчання А. Вербицького, що знайшло відбиття в наукових статтях (Г. Барська, Л. Бурдейна, М. Левківський, О. Мамонова, Н. Пророк, Л. Пустовар, О. Ткаченко, С. Яцишина), а також нечисельних дисертаційних роботах, для яких проблема контекстного навчання є лише окремим аспектом (І. Марчук, Л. Костельна, Т. Сидоренко). При цьому проблема контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів не була предметом цілісного дослідження.

Аналіз можливостей і доцільності впровадження системи контекстного навчання в процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ дозволив виявити низку *суперечностей* між:

– об'єктивною потребою суспільства в компетентних, висококваліфікованих фахівцях для початкової школи й недостатнім рівнем професійної підготовленості переважної більшості випускників вишів за умови традиційного підходу до організації процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– трансформацією цілей системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зумовленою зміною освітньої парадигми, і

нерозробленістю теоретичних та технологічних засад такої підготовки з урахуванням поліпарадигмального та міжпарадигмального підходу;

– сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів для початкової ланки освіти в аспекті реалізації ідей контекстного навчання, як одного з найбільш продуктивних підходів до модернізації й удосконалення освітнього процесу у ВНЗ, та відсутністю науково-теоретичних та технологічних розробок щодо його реалізації та провадження у професійну підготовку зазначеної категорії фахівців;

– значним педагогічним потенціалом контекстного навчання щодо формування рефлексивної компетентності як провідної якості сучасного вчителя та нерозробленістю механізмів його впровадження у процес професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища вищу як багаторівневої системи реалізації технології контекстного навчання майбутніх педагогів.

З огляду на актуальність проблеми контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, її практичну значущість, виявлені суперечності й науково-практичні потреби в їх розв'язанні, а також з урахуванням недостатньої дослідженості та доцільності розробки обрано тему дисертаційної роботи – **„Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано в межах комплексної теми „Система підготовки професійно-компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти” (державний реєстраційний номер 0104U005504) науково-дослідної роботи кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Тему затверджено Вченою радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 5 від 25 грудня 2009 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 25 травня 2010 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – теоретико-методологічні та технологічні засади контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати теоретико-методологічні засади контекстного навчання, розробити та експериментально перевірити технологію його реалізації, спрямовану на формування професійно зорієнтованих рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів.

**Концепція дослідження.** В основу розробленої концепції дослідження покладено сукупність методологічних та науково-теоретичних положень, що

визначають стратегію розв'язання теоретичних і практичних завдань дисертаційної роботи.

*Методологічним концептом дослідження* проблеми контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів є рефлексивно-контекстний підхід, що визначається нами на засадах поліпарадигмальної та міжпарадигмальної методології, ґрунтується на пріоритетних ідеях рефлексивної парадигми освіти та контекстного підходу до навчання, характеризується цілісністю, що утворюється шляхом синтезу продуктивних положень когнітивної, особистісно зорієнтованої, смислової парадигм освіти та інтеграції наукових принципів системного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивного, технологічного, задачного та середовищного підходів і репрезентується як сукупність теоретичних положень щодо організації та здійснення контекстного навчання майбутніх учителів початкової ланки загальноосвітньої школи.

Ключове поняття дослідження – „контекстне навчання” – базується на його семантичному складнику „контекст”, який ми розглядаємо у форматі міждисциплінарної методології відповідно до феноменології лінгвістики, психолінгвістики, філософії, логіки, психології та педагогіки. Міждисциплінарне розуміння поняття „контекст” синтезовано в його педагогічному трактуванні як смислоутворювальної категорії, як системи внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності людини, яка в конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації як загалом, так і компонентів, що її наповнюють (А. Вербицький). Педагогічне тлумачення категорії „контекст” відбито в теорії та технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Визначені методологічні позиції є вихідними для нашої концепції й конкретизуються низкою теоретичних положень, що утворюють *теоретичний концепт дослідження*:

– контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів – це педагогічна система, у якій на засадах ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний контекст майбутньої професійної діяльності;

– професійний контекст учителя початкових класів – це інтеграція внутрішнього професійно-особистісного контексту, що є сукупністю мотиваційного, смислового, рефлексивного, суб'єктного контекстів та зовнішнього соціального контексту, що містить праксіологічний, актуальний та потенційний контексти, а також комунікативний контекст, які є адекватними професійній діяльності;

– професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів – це сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-стимулювальним, рефлексивно-формульвальним,

смыслеобразующим, суб'єктно-формульним, а також комунікативно-формульним контекстами;

– результативно-цільовою основою контекстного навчання у форматі рефлексивної парадигми освіти є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів, що представлена самостійним рефлексивним конструктом, яким є рефлексивна компетентність, та рефлексивно детермінованими конструктами, якими є мотиваційна, смислова та суб'єктна сфери майбутнього фахівця.

*Технологічний концепт дослідження* містить положення, які є ґрунтовними для розробки та практичного впровадження технології контекстного навчання в процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах:

– контекстне навчання відповідає всім критеріям технологічності (концептуальності, системності, керованості, алгоритмізованості, відтворюваності, ефективності, діагностичності);

– технологія контекстного навчання містить концептуальний, змістовний, процесуальний складники;

– концептуальні засади зазначеної технології базуються на рефлексивній парадигмі освіти, рефлексивно-контекстному, технологічному, задачному, середовищному наукових підходах;

– 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;

– процесуальна частина технології ґрунтується на провідних видах діяльності студентів, а також процесах трансформації мотивів, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу;

– педагогічний інструментарій технології контекстного навчання є сукупністю певних форм і методів навчання контекстної спрямованості, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання.

Практичне впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів відбувається в умовах спеціально створеного рефлексивно-контекстного освітнього середовища.

**Гіпотеза дослідження.** Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів набуде ефективності за умови визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад контекстного навчання, розробки на їхній основі концептуальної моделі професійно зорієнтованих рефлексивних конструктів особистості вчителя як майбутнього фахівця та реалізації технології, що передбачає поетапне



впровадження специфічних форм навчання контекстного типу, які узгоджуються з провідними формами діяльності студентів (навчально-академічною, квазіпрофесійною, навчально-професійною) та динамічними процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезом, смислогенезом, суб'єктогенезом і реалізується в спеціально створеному рефлексивно-контекстному освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити генезу становлення феномену „контекстне навчання” та виокремити етапи його дослідження у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі.

2. Виокремити напрями та тенденції розробки проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах України в аспекті реалізації ідей контекстного навчання.

3. Визначити та обґрунтувати теоретико-методологічні засади контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ.

4. Упорядкувати поняттєво-категоріальний апарат досліджуваної проблеми у терміносистему контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

5. Розкрити сутність, структуру рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів, критерії та показники їх сформованості як результативно-цільового компонента контекстного навчання.

6. Розробити технологію контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів в освітньому процесі вищого навчального закладу.

7. Змоделювати рефлексивно-контекстне освітнє середовище ВНЗ як багаторівневу систему умов впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

8. Експериментально перевірити ефективність технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища вишу.

**Методологічну основу дослідження** становлять: філософське вчення про сутність, структуру та рівні методології пізнання; фундаментальні ідеї парадигмальної методології; концептуальні положення особистісно зорієнтованої, смислової, рефлексивно зорієнтованої парадигми освіти, а також системного, діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного, аксіологічного, контекстного, компетентнісного, технологічного, задачного, середовищного наукових підходів; психологічна теорія діяльності, концепція розвитку особистості; теорія рефлексивної детермінації діяльності та особистості; концепція контекстуалізації освіти; смислова концепція особистості; теорія контекстного навчання; концепції смислогенезу, суб'єктогенезу особистості.

**Теоретичними засадами дисертаційної роботи визначено:** фундаментальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, В. Лутай, О. Сухомлинська), системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Н. Мойсєєв, В. Садовський, А. Уємов, Е. Юдін), парадигмального (М. Богуславський, С. Борчиков, К. Кантор, Г. Корнетов, В. Краєвський, Т. Кун), поліпарадигмального (Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Краєвський, С. Ладижець, В. Огнев'юк, О. Прикот, О. Старикова) підходів; положення теорії педагогічних систем (В. Беспалько, Т. Ільїна, А. Корольов, Н. Кузьміна); провідні ідеї особистісно зорієнтованої (І. Бєх, Є. Бондарєвська, Н. Гавриш, В. Євдокімов, О. Кучерявий, В. Сериков, М. Чобітько), смислової (І. Абакумова, О. Асмолов, Є. Бєлякова, О. Дмитрієва, І. Рудакова), рефлексивно зорієнтованої (І. Колесникова, М. Ліпман, І. Стеценко, Н. Юліна) парадигм освіти; наукові положення діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонтєв, П. Гальперін, В. Давидов), рефлексивно-діяльнісного (В. Белкіна, А. Карпов, А. Хуторської, Г. Щєдровицький), суб'єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Гогоберідзе, А. Деркач, В. Роменець, В. Татенко, В. Чернобровкін, В. Ямницький), рефлексивно-гуманістичного (О. Поліщук, О. Растянніков, І. Семенов, С. Степанов), аксіологічного (І. Бєх, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова), акмеологічного (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Огнев'юк), компетентнісного (В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Хуторської), контекстного (А. Вербицький, Т. Дубовицька, Н. Жукова, О. Ларіонова), технологічного (А. Алексюк, В. Беспалько, Н. Борисова, П. Гусак, М. Кларін, О. Пєхота, О. Пометун, Г. Сєлевко, С. Харченко), задачного (Г. Балл, А. Деркач, В. Докучаєва, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мільто, В. Сластьонін, Л. Спїрін), середовищного (Ю. Мануйлов, Т. Менг, Л. Панченко, В. Рубцов, С. Сергєєв, В. Слободчиков, О. Щєрбакова, В. Ясвін) підходів; концепції міждисциплінарного трактування поняття „контекст”: лінгвістичні (І. Грачова, М. Кочерган, Ю. Крістєва, А. Новиков), психолінгвістичні (О. Леонтєв, С. Рубінштейн), філософські (І. Гердер, В. Дільтей), психологічні (Д. Брунер, К. Карпінський, М. Коул, О. Лібін), педагогічні (А. Вербицький, Т. Дубовицька, Ю. Сенько); положення теорії контекстного навчання (А. Вербицький, Т. Дубовицька, Н. Жукова); положення теорії моделювання (А. Братко, П. Волков, В. Докучаєва, Б. Кедров, А. Кочєргін, В. Штофф, В. Ясвін); теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Бігч, В. Бондар, І. Богданова, Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, О. Мороз, Л. Подимова, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін), професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Н. Глузман, П. Гусак, Л. Коваль, Я. Кодлюк, А. Коломієць, О. Кучерявий,

С. Мартиненко, Д. Пашенко, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа); акмеологічні (О. Бодальов, А. Деркач, О. Поліщук) та педагогічні (А. Бізяєва, А. Маркова, М. Марусинець, Л. Подимова, В. Сластьонін, І. Стеценко, Н. Цирельчук) дослідження рефлексії як професійної метаякості вчителя; концепцію етапності мотиваційного процесу (А. Файзуллаєв), „мотиваційного синдрому” (Н. Бакшаєва); наукові положення смислової дидактики (І. Абакумова), смислогенезу (І. Колесникова); суб’єктності особистості (О. Ваньков, О. Волкова, О. Гогоберідзе, Ю. Журат, І. Котик, М. Сергєєв), суб’єктогенезу (А. Огнєв, В. Петровський).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – ретроспективний, компаративний, проблемно-цільовий, міждисциплінарний аналіз наукової літератури та контент-аналіз нормативно-правових документів для з’ясування стану розробленості проблеми контекстного навчання; систематизація теоретичних положень для розкриття генези досліджуваної проблеми, визначення сутнісних ознак контекстного навчання; узагальнення провідних ідей для обґрунтування теоретико-методологічних засад контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, розробки концепції дослідження, упорядкування поняттєво-категоріального апарату проблеми дослідження в терміносистему; теоретичне моделювання з метою створення структурно-логічної моделі технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, концептуальної моделі рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів; *емпіричні*: діагностичні (спостереження, опитування, експертна оцінка й самооцінка, тестування) для виявлення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів у процесі впровадження технології контекстного навчання; педагогічний експеримент з метою визначення ефективності впровадження технології контекстного навчання в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища; моніторинг для виявлення кількісних та якісних показників процесу трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалась з 2006 по 2013 рр. на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м. Сімферополь), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (м. Слов’янськ). Усього в експерименті на різних його етапах взяли участь 725 студентів спеціальності „Початкова освіта” та 25 викладачів ВНЗ.

**Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

- здійснено цілісний аналіз феномену контекстного навчання у вітчизняних та зарубіжних наукових працях і виокремлено напрями та етапність дослідження контекстного навчання як наукового підходу, освітньої системи, інноваційної технології, дидактичної й виховної умови;

- визначено теоретико-методологічні засади контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів та розроблено його концепцію, що ґрунтується на рефлексивній парадигмі як поліпарадигмальній та поліпідхідній цілісності когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигми освіти й положень системного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, суб'єктного, контекстного наукових підходів;

- розроблено й обґрунтовано рефлексивно-контекстний підхід як синтез положень рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання фахівців початкової ланки загальноосвітньої школи;

- створено терміносистему контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, що містить поняття, які пов'язані з його рефлексивною орієнтацією та розкривають теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання й характеризують його технологію;

- уведено до наукового обігу поняття „професійний контекст учителя початкових класів”, „професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів”, „контекстна рефлексія”, „рефлексіогенез”, „рефлексивно-контекстне освітнє середовище”, „педагогічна задача контекстної спрямованості”;

- розроблено модель рефлексивних конструктів, що містить рефлексивну компетентність та рефлексивно детерміновані конструкти особистості майбутнього вчителя початкових класів;

- розкрито сутність та структуру контекстного навчання як практико зорієнтованої системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах;

- науково обґрунтовано й розроблено технологію контекстного навчання в сукупності її концептуального, змістовного та процесуального складників; представлено структурно-логічну модель технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів;

- визначено критерії та показники ефективності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів (сформованість рефлексивної компетентності – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, а також рефлексивно детермінованих конструктів – загальномотиваційний, смисловий, суб'єктний);

- розроблено рефлексивно-контекстне освітнє середовище як умову практичного впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів;

*удосконалено:* зміст, організаційні форми, методи та технологічне забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів;

*набули подальшого розвитку:* теоретичні положення професійної підготовки фахівців початкової освіти; теорія та технологія контекстного навчання; освітні парадигми (когнітивна, особистісна, смислова, рефлексивна) та наукові підходи (системний, компетентнісний, контекстний, суб'єктний, задачний, технологічний, середовищний), на яких ґрунтується контекстне навчання майбутніх учителів початкових класів.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в їхній достатній готовності до впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі розробленого навчально-методичного комплексу, що включає: робочу програму й навчально-методичне забезпечення спецкурсу „Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач” для студентів спеціальності „Початкова освіта”; авторські навчальні програми та змістовне наповнення курсів з фахових дисциплін „Педагогіка: інтегрований курс”; „Загальна педагогіка”, „Технологія виховного процесу в початкових класах”, глосарій термінів контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів; банк психолого-педагогічних ситуацій і педагогічних задач контекстної спрямованості, алгоритм їх аналізу й розв'язання; методичні рекомендації проведення тренінгових занять з використанням відеоматеріалів фрагментів уроків та виховних заходів у початкових класах, ділових ігор професійного спрямування, застосування алгоритму рефлексивно-аналітичної діяльності студентів (для роботи з відеоматеріалами); алгоритми розробки та проведення лекційних занять контекстного типу з професійно зорієнтованих дисциплін; діагностичний інструментарій для виявлення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів; посібники „Общие основы педагогики: учебно-методическое пособие”, „Інтегрована модульна програма та методичне забезпечення безперервної практики”, „Педагогіка: навчально-методичний посібник”, „Педагогічна практика в початкових класах”, „Модульна програма з педагогічної практики для студентів спеціальності 6.010102 „Початкова освіта”, освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”, „Тестові завдання до державних іспитів зі спеціальності „Початкове навчання”.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, науково-педагогічної підготовки магістрантів, професійно-практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, самоосвітній діяльності студентів психолого-педагогічних

факультетів, у системі післядипломної педагогічної освіти, для розроблення нормативних та варіативних педагогічних курсів.

Результати дисертаційної роботи **впроваджено** в навчально-виховний процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (довідка № 1/3742 від 18.09.2013 р.), РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (довідка № 01.3-08/722 від 20.09.2013 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01-693 від 12.09.2013 р.); Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 577 від 19.09.2013 р.); ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (довідка № 66-13-856 від 23.09.2013 р.).

**Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві**, полягає в розкритті особливостей рефлексивної діяльності майбутніх педагогів; розробці алгоритму аналізу психолого-педагогічних ситуацій та розв’язання педагогічних задач; алгоритму рефлексивно-аналітичної діяльності для роботи з відеофрагментами уроків та виховних заходів у початкових класах, методичного забезпечення організаційно-управлінських основ практики студентів спеціальності „Початкове навчання”, методичних рекомендацій для студентів з виконання завдань психолого-педагогічного блоку педагогічної практики в початкових класах, тестових завдань з загальних основ педагогіки та теорії виховання до державних іспитів зі спеціальності „Початкове навчання”.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати наукового дослідження представлено на Міжнародних педагогічних конгресах „Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи” (Одеса, 2011), „Розвиток особистості в сучасному медіа просторі” (Луганськ, 2013), а також на науково-практичних конференціях різного рівня: *Міжнародних* – „Дошкольное детство: наука и практика” (Могильов, 2006), „Ціннісні пріоритети освіти ХХІ століття: інноваційний розвиток освітніх систем” (Луганськ, 2007), „Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации” (Москва, 2009), „Професійна підготовка вчителів початкової школи: здобутки, проблеми, перспективи” (Луцьк, 2009), „Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти” (Херсон, 2011), „Оновлення змісту професійної освіти майбутніх педагогів ДНЗ і ЗОШ І ступеня: парадигми ХХІ сторіччя” (Івано-Франківськ – Берегово, 2011), „Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування” (Одеса, 2011), „Ціннісні пріоритети освіти: виклики ХХІ століття” (Луганськ, 2011), „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість” (Луганськ – Москва, 2012), „Педагогіка та психологія: наука, освіта, інновації” (Львів, 2012), „Проблеми та перспективи педагогіки і психології” (Київ, 2013), „Педагогіка та психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку” (Одеса, 2013), „Сучасні наукові дослідження представників

педагогічних та психологічних наук” (Харків, 2013), „Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики” (Могильов, 2013); *Всеукраїнських*: „Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти” (Вінниця, 2011), „Виховання студентської молоді в процесі професійної підготовки: проблеми і перспективи”, „Сучасний стан наступності дошкільної та початкової освіти” (Хмельницький, 2012); науково-практичних семінарах різного рівня: регіональних – „Підготовка майбутніх фахівців освіти до інноваційної діяльності” (Луганськ, 2010), обласних „Науково-методичний супровід упровадження Державного стандарту загальної освіти” (Луганськ, 2012); на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, щорічних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу університету.

**Публікації.** Результати дослідження викладено в 50 опублікованих роботах автора, з них 42 одноосібні, зокрема: 1 монографія, 27 статей у наукових фахових виданнях України, 4 – у зарубіжних періодичних виданнях, 5 – навчально-методичні посібники.

**Кандидатська дисертація** на тему „Розвиток професійної готовності вчителя початкових класів до педагогічного спілкування з учнями” за спеціальністю 19.00.13 – акмеологія (психологічні науки) захищена в 1994 році в Російській академії управління (м. Москва). Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовуються.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (690 найменувань, з них – 20 іноземною мовою), 15 додатків на 82 сторінках. Робота містить 20 таблиць, 64 рисунки. Загальний обсяг дисертаційної роботи – 620 сторінок.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дисертаційної роботи, визначено її об’єкт, предмет, мету й завдання; сформульовано основні концептуальні ідеї, гіпотезу, методологічні й теоретичні засади; охарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну й практичну значущість одержаних результатів; подано інформацію про апробацію та впровадження результатів дослідження.

У першому розділі – „**Аналіз стану розробленості проблеми контекстного навчання та фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ**” – представлено результати ретроспективного та зіставно-порівняльного аналізу праць вітчизняних науковців та ближнього зарубіжжя з проблеми контекстного навчання; виокремлено напрями та етапи

дослідження зазначеного феномену; розкрито сутність і потенціал контекстного навчання; проаналізовано стан дослідженості фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, схарактеризовано тенденції її розвитку у форматі ідей контекстного навчання.

Аналіз праць широкого кола науковців засвідчив, що ідея розробки концепції контекстного навчання вперше з'являється наприкінці ХХ століття в роботах А. Вербицького, який теоретично її обґрунтував, увів до наукового обігу поняття „контекстний підхід”, „контекстне навчання”, створив потужну наукову школу (О. Андреева, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Ю. Верхова, Т. Дубовицька, Н. Жукова, О. Ларіонова, В. Теніщева, О. Щербакова та ін.). Вивчення студій А. Вербицького, його послідовників, а також вітчизняних науковців дозволило виокремити *проблемні вектори* дослідження контекстного навчання, розкрити сутність феномену „контекстне навчання”, який є складним, багатоаспектним та поліфункційним і розглядається в психолого-педагогічній науці як науковий підхід, освітня система, інноваційна технологія, дидактична та виховна умова, а також дослідити хронологію та динаміку зміни наукового бачення зазначеної проблеми й виокремити *етапи* її становлення, як-от:

– розробка концептуальних ідей контекстного навчання, його дослідження в межах упровадження активних форм навчання (1981 – 1991 рр.);

– поглиблене вивчення окремих аспектів та напрямів контекстного навчання, пріоритетними серед яких було дослідження його реалізації у процесі підготовки вчителів фізико-математичних та гуманітарних дисциплін (1992 – 1999 рр.);

– висвітлення контекстного навчання у зв'язку з процесом становлення нової освітньої парадигми та обґрунтування доцільності його впровадження в різні галузі освіти (2000 – 2006 рр.);

– започаткування дослідження проблеми контекстного навчання в Україні; розгляд зазначеного феномену у форматі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, ситуативно-контекстного, середовищного наукових підходів; систематизація його поняттєво-категоріального апарату; з'ясування потенціалу контекстного навчання щодо формування складників особистості майбутнього фахівця, а саме: педагогічної культури, конфліктологічної культури, суб'єктності, моральних якостей та ін. (2007 – 2013 рр.).

Отже, з'ясовано, що процес дослідження феномену контекстного навчання здійснюється в логіці „від загального – до конкретного”, тобто від цілісного обґрунтування концепції та технології контекстного навчання до розробки їх різних аспектів.



Вагомим результатом вивчення вище окреслених дослідницьких праць є визначення сутнісних характеристик та особливостей контекстного навчання, серед яких варто відзначити такі:

1. Теоретичними джерелами контекстного навчання є діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, узагальнення практичного досвіду інноваційного навчання та смислоутворювальна категорія „контекст”.

2. Результативна мета контекстного навчання полягає в розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої мотивації до професійної самоактуалізації; процесуальна – у забезпеченні умов ефективного формування в навчальній діяльності студентів цілісної професійної діяльності.

3. Основним джерелом змісту освіти в контекстному навчанні є майбутня професійна діяльність, а також реалізація проблемного підходу. При цьому в навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний (система навчальних проблемних ситуацій і задач, що поступово наближаються до професійних) і соціальний (упровадження в навчальний процес форм спільної діяльності студентів) зміст майбутньої професійної діяльності.

4. Процесуальні аспекти контекстного навчання пов’язані з трьома базовими формами діяльності студентів (навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю) та багатьма проміжними, перехідними від однієї базової форми до іншої.

5. Провідним методом контекстного навчання є моделювання, оскільки саме в моделях імітуються умови й зміст реальної професійної діяльності, створюється її предметний та соціальний контекст. Окресленим формам діяльності студентів у контекстному навчанні відповідають три навчальні моделі – семіотична, імітаційна, соціальна.

6. Контекстне навчання є „школою мислення”, яке розгортається в ньому в єдиному просторово-часовому контексті „минуле – сучасне – майбутнє”(А. Вербицький) й ґрунтується на *рефлексивно-антиципаційному процесі* (Н. Жукова).

Відтак, *контекстне навчання* становить освітню систему, що є єдністю конкретних ідей, методів, засобів, форм діяльності, моделей навчання, що забезпечують спрямованість усіх його ланок на послідовне моделювання в навчальному процесі предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

З метою розв’язання дослідницького завдання щодо визначення доцільності й місця контекстного навчання в сучасній системі професійної підготовки фахівців початкової освіти було проаналізовано нормативно-правові документи, монографічну літературу та дисертаційні роботи за період з 1996 по 2013 рр. (Н. Глузман, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар,

М. Марусинець, Д. Пащенко, Л. Петухова, Р. Пріма, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Чобітько). З'ясовано, що домінантними *тенденціями* підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній вищій школі є такі: поліпарадигмальність та поліпідхідність; гуманізація освіти; рефлексивна спрямованість; поширення практико зорієнтованих систем навчання; інформатизація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; стандартизація, демократизація, фундаменталізація освіти.

З огляду виокремлених тенденцій можемо констатувати, що за своєю сутністю вони є близькими до ідей контекстного навчання, як-от: гуманістична, компетентнісна орієнтація освіти, моделювання майбутньої професійної діяльності, упровадження задачного підходу до навчання, технологізація освіти. Проте аналіз стану дослідженості проблеми контекстного навчання, а також фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів свідчить, що на сьогодні вони існують як окремі наукові проблеми. Зважаючи на зазначене, вважаємо, що впровадження системи контекстного навчання в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує спеціального обґрунтування й цілеспрямованої розробки.

У другому розділі – **„Теоретико-методологічні засади контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів”** – доведено поліпарадигмальність та поліпідхідність контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів; репрезентовано рефлексивно-контекстний підхід; подано міждисциплінарний аналіз поняття „контекст” та терміносистему контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів здійснено з урахуванням концептуальних положень *парадигмального підходу*, провідна ідея якого полягає у властивості соціальних систем створювати та відтворювати себе на основі певних моделей та зразків (К. Кантор, Т. Кун).

Реалізація цього дослідницького завдання відбиває макропроцес становлення нової освітньої парадигми в Україні. Його складність і суперечливість полягає в тому, що в сучасному освітньому просторі існує широке розмаїття освітніх парадигм, педагогічних концепцій, систем, методик, технологій, які протистоять та взаємовиключають одна одну. Проте така ситуація вважається неконструктивною (І. Зязюн, В. Лутай, О. Сухомлинська та ін.). Більш доцільною є гармонізація педагогічних парадигм, що ґрунтується на ідеях плюралізму, подолання односторонності, компліментарності, ієрархічності, характеризується співіснуванням та відкритістю, яка в педагогічній системології й методології педагогіки трактується як *поліпарадигмальність* (О. Дубасенюк, В. Краєвський, О. Прикот) та *міжпарадигмальність* (В. Огнев'юк).

За результатами компаративного аналізу когнітивної, особистісно зорієнтованої, смислової парадигм освіти, які на сьогодні є найбільш поширеними в науковому просторі, доведено, що гіпертрофія однієї з них є не виправданою, оскільки кожна має і свої позитиви, і обмеження. Дослідження показало доцільність використання в теорії та технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів позитивних концептів кожної із зазначених парадигм освіти.

Отже, методологічним підґрунтям досліджуваного феномену є інтегративна парадигма освіти (О. Вознюк, О. Дубасенюк), що синтезує ідеї когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової освітніх парадигм і відбиває ідею поліпарадигмальності контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів. Доведено, що такою поліпарадигмальною цілісністю, на якій базується контекстне навчання майбутніх учителів, є *рефлексивна парадигма освіти*.

Провідну *місію* рефлексивної парадигми освіти вбачаємо у створенні певного середовища щодо сапопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця; *мету* – у формуванні рефлексивної компетентності як професійно вагової якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, а саме: мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери майбутнього фахівця. Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю дотична до особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти.

У процесі визначення методологічних засад контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів необхідно звернути увагу на факт співвіднесення поліпарадигмальності з поліпідхідністю. На підставі позиції І. Зимньої щодо перспективності *поліпідхідності* сучасної освіти обґрунтовано, що методологію дослідження складають такі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний, суб'єктний, технологічний, середовищний, задачний.

Відповідно до положень *системного підходу* (В. Афанасєв, І. Блауберг, Н. Мойсєєв, В. Садовський, А. Уємов, Е. Юдін) контекстне навчання є педагогічною системою, якій притаманні цілісність, інтегративність, відкритість, ієрархічність. Системний підхід є ключовим у розумінні системи контекстного навчання як цілісного явища, так і його окремих складників.

Сутність *аксіологічного підходу* (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, А. Ярошенко) до підготовки майбутніх учителів початкових класів у межах контекстного навчання полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і освітніх (професійних) цінностей, а також пов'язаних з

ними конструктив, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості й професіонала.

Відповідно до проблеми дослідження значущими є положення *акмеологічного підходу* щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Огнев'юк, Р. Пріма, Л. Хоружа), а також підходи до трактування поняття „*рефлексивна компетентність*” (О. Анісімов, А. Деркач).

Праксіологічні аспекти контекстного навчання ґрунтуються на положеннях *діяльнісного підходу*, а саме на діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін.), згідно з якою засвоєння змісту контекстного навчання здійснюється не шляхом прямої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньомотивованої активності, спрямованої на оволодіння цілісною професійною діяльністю. Виходячи з цього, теорія контекстного навчання розглядається як один з напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду.

У форматі нашого дослідження вагомим є реалізація положень *рефлексивно-діяльнісного підходу* (В. Белкіна, А. Карпов, В. Пономарьова, А. Хуторської, Г. Щедровицький та ін.), що базується на ідеї розвитку здатності студента займати активну дослідницьку позицію щодо себе, своєї діяльності з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності.

Упровадження ідей *суб'єктного підходу* (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Гогоберідзе, В. Роменець, Л. Стахнева, В. Татенко, В. Чернобровкін) пов'язане з розглядом особистості майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта професійної діяльності, а також з позиціонуванням його як активного суб'єкта освітнього процесу в межах контекстного навчання. При цьому формування *професійної суб'єктності* майбутнього вчителя початкових класів є одним із суттєвих результативно-цільових аспектів технології контекстного навчання

Використання положень *компетентнісного підходу* (В. Байденко, В. Бондар, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Савченко, А. Хуторської, І. Шапошнікова та ін.) у процесі контекстного навчання полягає в переорієнтації професійної освіти з „вхідних” показників (терміни, зміст навчання) на результативно-цільові параметри, тобто відбувається зсув акцентів у критеріях якості освіти зі змісту навчальних програм на оцінку міри готовності до професійної діяльності.

Ґрунтовним щодо проблеми дослідження є *контекстний підхід* (А. Вербицький, Т. Дубовицька), який передбачає підпорядкування змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого,

предметного, контекстного характеру та сприяє посиленню пізнавального інтересу й активності студентів. Контекстний підхід ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття „контекст” як смислоутворювальної категорії. У зв’язку з чим процес професійної підготовки набуває особистісного смислу.

У дослідженні обґрунтовано *рефлексивно-контекстний підхід*, що є синтезом рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання й пов’язаний з орієнтацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на формування його рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності.

Термінологічний апарат дослідження впорядковано в *терміносистему*, що складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують *теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання*; термінів, що пов’язані з його *рефлексивною орієнтацією* та розкривають *сутність рефлексивних конструктів* майбутніх учителів початкових класів; термінів, що характеризують технологію контекстного навчання. Логіка такої диференціації підсистем ґрунтується на положенні щодо виокремлення *теоретичного й прикладного* напрямів дослідження термінології, а також зумовлена специфікою контекстного навчання, що є *психологізованою, рефлексивно зорієнтованою* освітньою системою. У повному обсязі поняттєво-категоріальний апарат подано в глосарії понять контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів (понад 130 дефініцій).

Ґрунтуючись на розробленій терміносистемі, встановлено, що семантичним складником базових термінів дослідження є поняття „контекст”, що відбивається в таких провідних поняттях дослідження, як: „контекстне навчання майбутніх учителів початкових класів”, „професійний контекст учителя початкових класів”, „професійний контекст майбутніх учителів початкових класів”.

*Контекстне навчання майбутніх учителів початкових класів* ми визначаємо як освітню систему, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовим компонентом якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника.

*Професійний контекст майбутніх учителів початкових класів* є сукупністю значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-стимулювальним, рефлексивно-формульвальним, смислоутворювальним, суб’єктно-формульвальним, комунікативно-формульвальним контекстами. При цьому відзначаємо, що мотиваційно-стимулювальний, рефлексивно-формульвальний, смислоутворювальний,

суб'єктно-формувальний становлять внутрішній професійний контекст майбутніх учителів початкових класів; комунікативно-формувальний – зовнішній професійний контекст майбутніх учителів початкових класів. Для розуміння професійного контексту майбутніх учителів початкових класів суттєве значення має *професійний контекст учителя початкових класів* як інтеграція внутрішнього професійно-особистісного контексту, що є сукупністю мотиваційного, смислового, рефлексивного, суб'єктного контекстів, а також зовнішнього соціального контексту, що містить праксіологічний, актуальний та потенційний контексти, а також комунікативний контекст, які є адекватними професійній діяльності.

У третьому розділі – **„Теоретичне обґрунтування рефлексивних конструктів як результативно-цільової основи контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів”** – розглянуто феномен рефлексивної компетентності; обґрунтовано поняття „контекстна рефлексія”; висвітлено мотиваційну, смислову та суб'єктну сфери майбутнього фахівця у контексті їх рефлексивної детермінації; розроблено концептуальну модель рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів; визначено критерії й показники їхньої сформованості.

На основі аналізу наукової літератури (О. Анісімов, І. Семенов, С. Степанов та ін.) представлено авторське трактування *рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів* як мета-компетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка синтезує сукупність компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що забезпечують здатність суб'єкта до ефективного здійснення рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю у цілому.

Визначення структури рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на поєднанні фундаментальних положень психологічної теорії діяльності (О. Леонтьєв) та типів педагогічної рефлексії (І. Семенов, С. Степанов та ін.), згідно з якими виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. При цьому когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти містять знання та вміння, що відповідають типам педагогічної рефлексії – особистісній, інтелектуальній, кооперативній, комунікативній. Поєднання останніх утворює *контекстну рефлексію майбутнього вчителя початкових класів*.

Вона є синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, що спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення майбутнім педагогом самого себе, власної та спільної діяльності, а також сприйняття себе „очима інших” відповідно до предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усьому її розмаїтті.

Визначення рефлексивної компетентності як метакомпетентності та врахування положень концепції рефлексивної детермінації (А. Карпов), дозволило, з одного боку, досліджуваний феномен розглядати як *самостійний конструкт*, а з іншого – як *наскрізну якість*, що детермінує рефлексивно насичені конструкти особистості. Зазначена позиція уможливує вивчення мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери особистості в площині їх рефлексивної детермінації.

Дослідження рефлексивних конструктів як результативно-цільової основи контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів узагальнено в *концептуальній моделі*, що складається з двох блоків.

У *першому* блоці представлено рефлексивну компетентність як самостійний рефлексивний конструкт, що включає *мотиваційно-ціннісний компонент* (сукупність мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності); *когнітивний* – як систему рефлексивних знань, що пов'язані з різними типами педагогічної рефлексії; *операційно-діяльнісний*, що віддзеркалює систему вмінь, які також відбивають різні типи педагогічної рефлексії. *Другий* блок моделі репрезентовано рефлексивно детермінованими конструктами майбутніх учителів початкових класів, якими є *мотивація, смислова сфера особистості, а також її професійна суб'єктність*.

Дослідження *мотивації* студентів у процесі контекстного навчання передбачало врахування сутності поняття „мотиваційний синдром” (Н. Бакшаєва), що характеризується як система мотиваційних проявів особистості та процес їхньої взаємодії. Провідними формами „мотиваційного синдрому” є пізнавальні й професійні мотиви, що відповідно становлять „пізнавальний мотиваційний синдром” і „професійний мотиваційний синдром”, які виявляються й формуються в навчальній діяльності суб'єкта, з одного боку, як відносно незалежні системи мотивів, а з іншого – як взаємопов'язані у своєму розвитку складники „загального мотиваційного синдрому” контекстного навчання. Отже, мотиви розглядаються у двох аспектах: як складник рефлексивної компетентності, що є стимулом рефлексивної діяльності, а також як компонент „мотиваційного синдрому” в межах контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

*Смислова сфера* майбутнього вчителя початкових класів є сукупністю смислових утворень і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію професійної діяльності. Відповідно до положень структурно-функціонального підходу в ній виокремлюються *ситуаційні* (смислова установка) та *стійкі* (смислові диспозиції, особистісні цінності) смислові утворення. У контексті динамічного підходу смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з „малою динамікою” провідних смислових процесів (Д. Леонтьєв), а саме із *смислоутворенням, смислоусвідомленням, смислосбудівництвом*.

*Професійну суб'єктність* майбутнього вчителя початкових класів ми трактуємо як інтегровану професійно важливу якість, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань й проявляється в прагненні до самоздійснення, тобто до самореалізації та самоактуалізації. Структура професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію.

З урахуванням сутності педагогічної рефлексії, її типів, розробленої моделі рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів визначено *критерії та показники* сформованості рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього вчителя початкової ланки освіти. Критеріями та відповідними показниками сформованості рефлексивної компетентності визначено: мотиваційно-ціннісний (мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії); когнітивний (система рефлексивних знань); операційно-діяльнісний (сукупність рефлексивних умінь педагога). Критеріями сформованості рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутніх учителів початкової ланки освіти є загальномотиваційний („пізнавальний мотиваційний синдром” і „професійний мотиваційний синдром”); смисловий (смислова установка, смислова диспозиція, особистісні цінності); суб'єктний (суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, здатність до педагогічної рефлексії, антиципація).

Представлені теоретичні та методологічні засади дослідження проблеми контекстного навчання, рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів стали основою для наукового обґрунтування та розробки технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

У четвертому розділі – **„Технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів”** – розкрито концептуальні засади, змістовний, процесуальний складники та педагогічний інструментарій технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

*Технологію контекстного навчання* ми розглядаємо як систему функціонування всіх його компонентів, яка характеризується алгоритмізованою послідовністю відповідних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів професійної діяльності з метою формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. Структура технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів містить концептуальну основу, змістовний та процесуальний складники.



*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 змістовному 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.

*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.

*Трансформація пізнавальних мотивів у професійні* розуміється як процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах „загального мотиваційного синдрому” на підставі зрушення предмета актуальної діяльності на її „побічний продукт” (Я. Пономарьов) та як покрокове оволодіння студентами загальною схемою мотиваційного процесу. У межах контекстного навчання взаємотрансформації пізнавальних і професійних мотивів відбуваються внаслідок того, що саме в цій освітній системі створюються можливості появи „побічних продуктів” власне навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. Тобто відбувається перенесення предмета пізнання як основної мети й мотиву навчальної діяльності студента на предмет професійної діяльності, що представлений у модельній формі. Цей предмет і є „побічним продуктом”. Підкреслимо, що процес трансформації мотивів пов'язаний із загальною логікою побудови мотиваційного процесу, що є *стадіальним явищем* та, відповідно до трактування А. Файзуллаєва, представлений процесами усвідомлення стимулу, прийняття, реалізації, закріплення, актуалізації мотиву.

*Рефлексіогенез* (поняття введено автором) є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності майбутніх учителів

початкових класів, їх ускладнення й розширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Напрями рефлексіогенезу відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності вчителя. Так, мотиваційні аспекти зазначеного феномену трансформуються таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного складників рефлексії відповідно пов'язані зі зміною знань і вмінь, – від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії, а потім – контекстної рефлексії. Тобто рефлексія, спрямована „на себе, розширюється рефлексією, спрямованою „на інших”, а далі – „на професію”. У часовому вимірі рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що пов'язана з антиципаційними процесами. При цьому відзначимо, що рефлексивно-антиципаційні процеси є засадничими в системі контекстного навчання. Загалом поглинання „в себе” змінюється на поглинання „в професію”.

*Смислогенез* майбутнього вчителя початкових класів є низкою послідовних трансформацій складників смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням й оновленням смислів особистості.

Смислогенез майбутнього вчителя початкових класів здійснюється за такими напрямками: трансформація ситуативних смислових структур (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у стійкі (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності); „смислонасичення” від мінімального до максимального стану на підставі „уточнення й розширення” (В. Зінченко); ієрархізація смислів, їх „кристалізація” (О. Леонтьєв); зміна динамічних смислових процесів у послідовності: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво. Смислодинаміка майбутнього вчителя початкових класів зумовлена процесом реалізації навчального смислоутворювального контексту.

*Суб'єктогенез* є процесом послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація. Так, суб'єктна професійна позиція трансформується від орієнтації „на результат” до орієнтації „на процес”, на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету останніх; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів безвідносно до професійної діяльності до усвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них; від пасивності та безвідповідальності до ініціативно-відповідального ставлення студента до

майбутньої професії. Педагогічна активність видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровський) інтегративної активності (К. Абульханова-Славська). Суб'єктний досвід розвивається лінійно: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва. Антиципація трансформується від уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями. Окрім цього, зазначимо, що суб'єктогенез пов'язаний з провідними формами професійного самоздійснення, а саме: з процесами самопізнання, самореалізації та самоактуалізації.

*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 задалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, рефлексивно зорієнтована лекція. Окреслені типи лекцій спрямовані на трансформацію знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, що досягається завдяки відтворенню предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності. Отже, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи.

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. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на *ігрові* (контекстні ділові ігри) й *неігрові* (аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач).

У нашому розумінні *ділова гра* є, з одного боку, формою контекстного навчання, а з іншого – видом квазіпрофесійної діяльності студентів. Утім пріоритетним є перший підхід, відповідно до якого ми визначаємо ділову гру як форму організації навчання, що відбиває в освітньому процесі предметний і соціальний контекст професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів і моделює систему взаємин з молодшими школярами та їхніми батьками. Структурно вона становить три „накладені” одна на одну моделі: імітаційну, ігрову та контекстуальну. Ділова гра має суттєві переваги. По-перше, застосування ділових ігор у системі професійної підготовки вчителя

початкових класів у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасної початкової школи. По-друге, студент у спеціально створених умовах „проживає” різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

*Аналіз педагогічних ситуацій та розв’язання педагогічних задач* ми репрезентуємо як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання і як методів навчання. У дослідженні введено та обґрунтовано поняття педагогічної задачі контекстної спрямованості, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. 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. Відповідно до цієї мети виокремлено такі типи задач контекстного типу: мотиваційні задачі, що виконують спонукальну функцію; рефлексивно-аналітичні задачі, що спрямовані на формування контекстної рефлексії студентів; задачі смислової спрямованості, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студентові здійснити смисловий вибір; задачі суб’єктної спрямованості, що створюють умови для реалізації професійної суб’єктності.

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 установалення „міжсуб’єктних” взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою; прийняття партнерів по спілкуванню такими, якими вони є; самовизначення студента в певній ситуації; формування подібних установок у викладача й 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”; установалення „рефлексивних” взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою.

Логіку цілісної репрезентації авторської технології, а також процес її практичного впровадження в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища відбито в структурно-логічній моделі технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів (рис. 1).

У п’ятому розділі – „Експериментальна перевірка ефективності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових

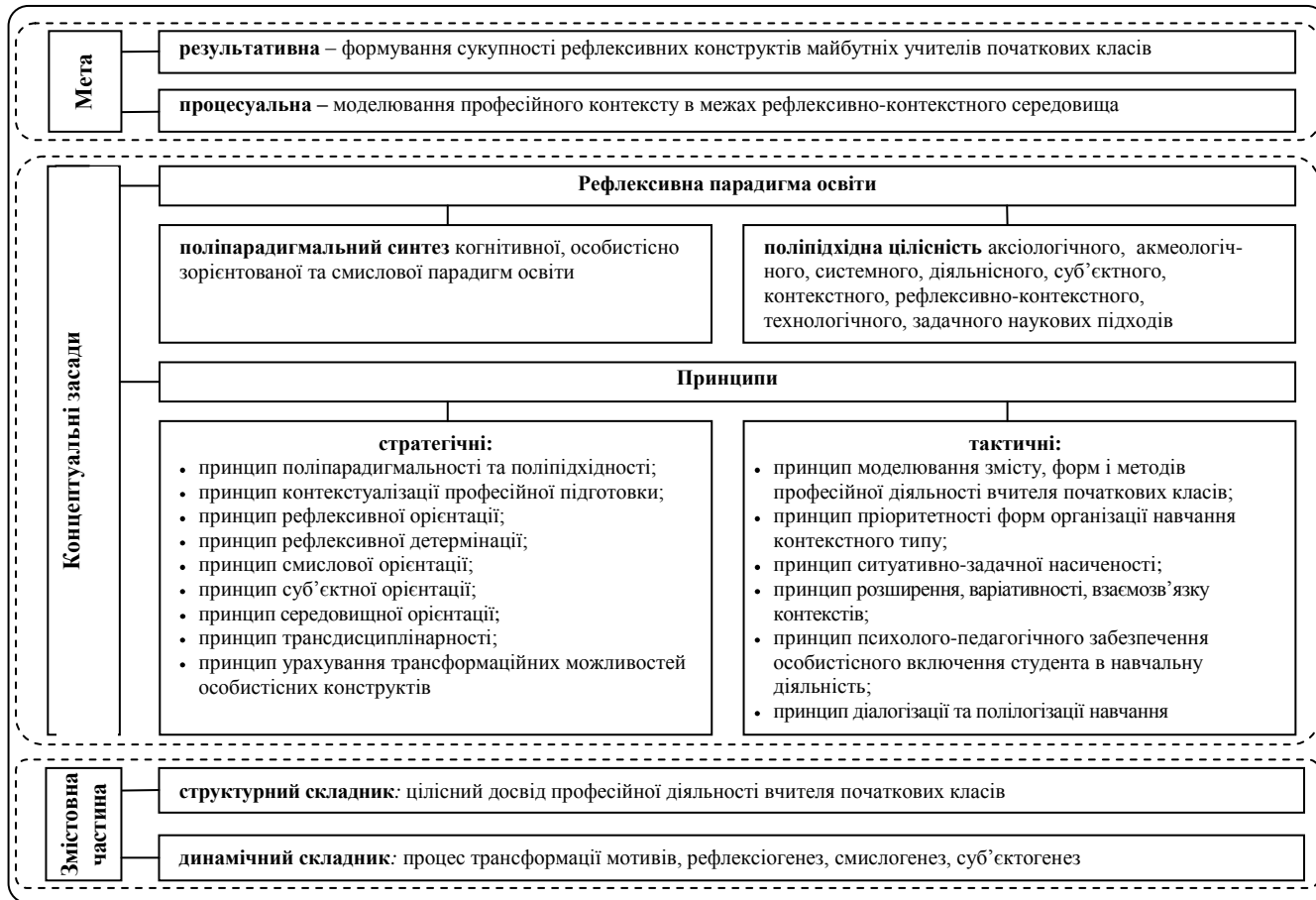
**класів”** – розкрито логіку і процедуру дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища; експериментально доведено рефлексивну детермінацію розвитку мотиваційної, смислової, суб’єктної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Дослідно-експериментальну роботу було спрямовано на вирішення таких завдань: діагностувати вихідний рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів; впровадити технологію контекстного навчання в систему професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища з метою формування рефлексивної компетентності, мотиваційної та смислової сфер особистості, професійної суб’єктності майбутнього педагога; здійснити моніторингове дослідження динаміки розвитку рефлексивних конструктів на підставі порівняння інтегрованих показників сформованості рефлексивних конструктів на різних етапах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу.

Сукупна вибірка студентів спеціальності „Початкова освіта” склала 725 чоловік, зокрема експериментальна група (ЕГ) – 375 студенти та контрольна груп (КГ) – 350 студентів.

За результатами *констатувального* етапу педагогічного експерименту було встановлено, що переважна більшість студентів КГ та ЕГ мають низький рівень сформованості рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів за всіма критеріями, а саме: за мотиваційно-ціннісним 49,1 % – КГ, 46,4 % – ЕГ; за когнітивним 14,2 % – КГ, 17,7 % – ЕГ; за оперційно-діяльним 27,7 % – КГ, 28,8 % – ЕГ; за загальномотиваційним 36,4 % – КГ, 33, 5% – ЕГ; за смисловим 33,6 % – КГ, 31 % – ЕГ; за суб’єктним 33,9 % – КГ, 32,9 % – КГ. Отримані дані надали можливість з’ясувати первинний рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів й окреслити такі проблеми: студенти на початковому етапі навчання у ВНЗ не ідентифікують себе з майбутньою професією; рефлексивні конструкти мають особистісний, інтравертивний характер, тобто спрямовані „на себе”, а не „на професію”.

Мета *формульованого* експерименту полягала в упровадженні технології контекстного навчання в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища ВНЗ. Логіка етапів зазначеного процесу була зумовлена специфікою процесів трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу, а також певним алгоритмом середовищеутворення.



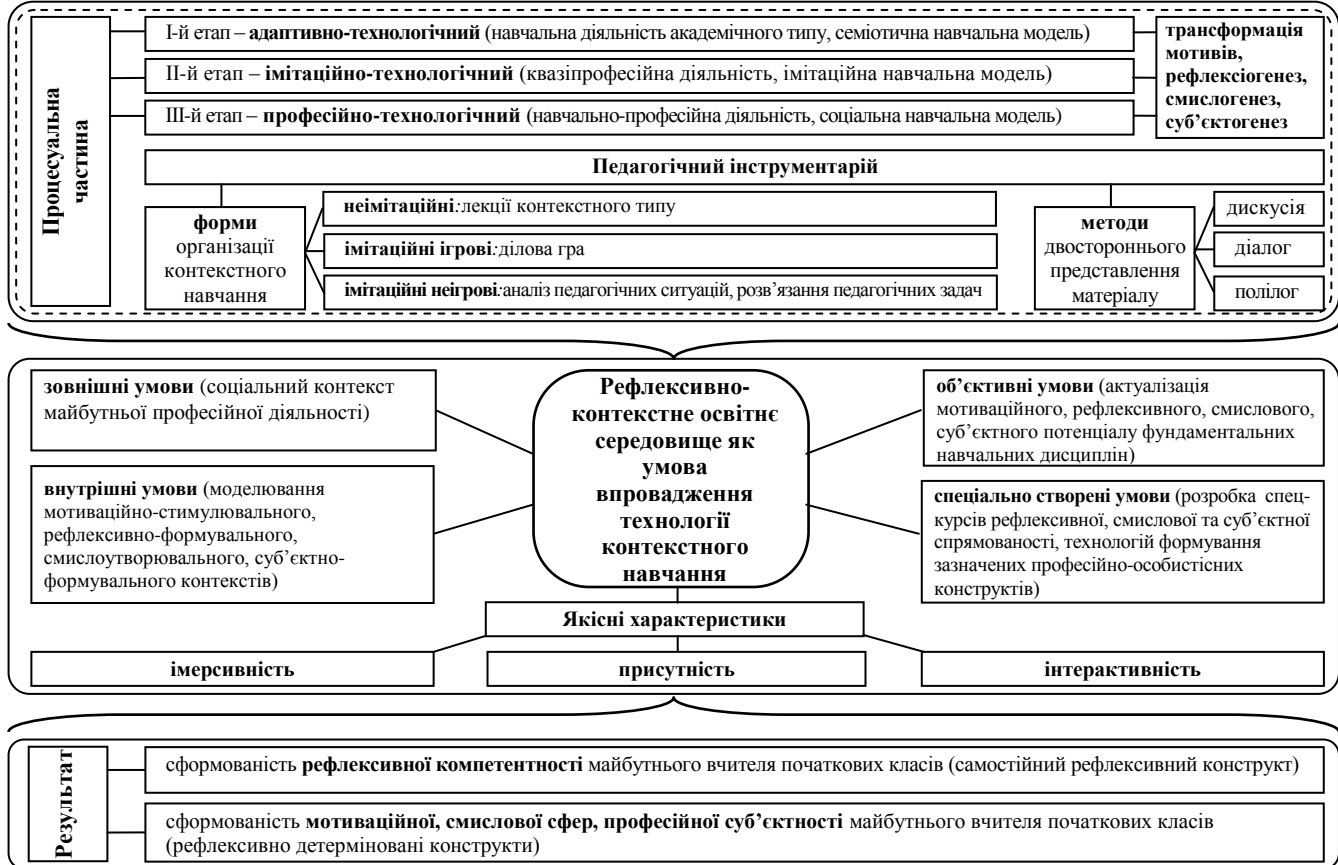


Рис. 1. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

*I етап (адаптаційно-технологічний)* розробленої технології збігався з першим роком навчання студентів у ВНЗ і, відповідно до положень теорії контекстного навчання – з навчальною діяльністю академічного типу та реалізацією семіотичної навчальної моделі. Його *мета* полягала в адаптації студентів до умов рефлексивно-контекстного середовища й була спрямована на формування рефлексивних конструктів як базових складників особистості та конкретизовувалася у таких *завданнях* – формування мотивів розуміння призначення професії в суспільстві, професійних інтересів, професійних очікувань, реалізація спонукальної функції мотивації; становлення рефлексії як особистісного утворення; формування ситуативних смислових утворень, а саме особистісних смислів, смислової установки до майбутньої професійної діяльності; розвиток суб'єктності як особистісного конструкту, що полягає в стимулюванні потреб у розвитку власної суб'єктності та суб'єктного потенціалу.

Розв'язання окреслених завдань здійснювалося в об'єктивних умовах *рефлексивно-контекстного* середовища вишу, що забезпечувало актуалізацією мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін: „Вступ до фаху”, „Педагогіка” (інтегрований курс) шляхом контекстуалізації навчального матеріалу. У форматі окреслених дисциплін студентам пропонувалися завдання рефлексивної спрямованості (малюнок „Мій портрет у променях сонця”, самоопис „Який Я”, аутоесе „Щоб я хотів у собі змінити?”), що ґрунтуються на методі інтроспекції й сприяють формуванню особистісної та інтелектуальної рефлексії. Доцільним у цей період професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є використання методу аналізу педагогічних ситуацій, зокрема „ситуацій-антиподів”, що застосовувалися у вигляді текстів для виявлення смислів, тобто як елементи смислотехнік.

*II етап* технології (*імітаційно-технологічний*) співпадав з II-III курсом навчання у ВНЗ й співвідносився з квазіпрофесійною діяльністю та імітаційними моделями навчання. *Метою* цього етапу було активне відтворення студентами рефлексивно-контекстного освітнього середовища; формування рефлексивних конструктів у контексті майбутньої професії; *завданнями* – розвиток власне професійної мотивації, реалізація смислоутворювальної, регуляторної функції мотивів; формування контекстної рефлексії як вагомої професійної якості; стійких смислових утворень, а саме – фіксованої смислової установки; первинної професійної суб'єктності; відповідних комунікативних умінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

Середовищеутворення, як і на попередньому етапі, було пов'язане з реалізацією об'єктивних умов рефлексивно-контекстного середовища, що актуалізують професійно контекстний потенціал навчальних дисциплін



„Педагогіка”, а саме розділів „Теорія виховання”, „Дидактика”. При цьому починали реалізовуватися й спеціально створені умови, які забезпечувалися розробкою та впровадженням спецкурсу „Теорія та методика розв’язання професійно-педагогічних задач”, що включає блоки: аналіз педагогічних ситуацій, моделювання педагогічного процесу, проектування педагогічної системи. На даному етапі впровадження розробленої технології педагогічні ситуації та задачі контекстної спрямованості використовувалися вже як самостійні організаційні форми контекстного навчання. Застосовувалися імітаційні ігрові форми навчання (ділова гра „Перша зустріч з шестирічними першокласниками” та ін.), а також робота з відеоматеріалами за алгоритмом рефлексивно-аналітичної діяльності.

*III етап технології (професійно-технологічний)* реалізовувався на IV курсі навчання у ВНЗ та співвідносився з навчально-професійною діяльністю й соціальною навчальною моделлю. *Мета* впровадження завершального етапу розробленої технології полягала у здійсненні впливу студента на рефлексивно-контекстне середовище вищого навчального закладу, з найближчою перспективою його самостійного створення. *Завданнями* цього етапу було закріплення й актуалізація професійних мотивів, реалізація коригувальної функції мотивів; формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості; реалізація детермінаційної функції рефлексії; оволодіння всіма складниками цілісного механізму рефлексії; розвиток стійких професійних смислових утворень, а саме – смислової диспозиції; реалізація процесу смислобудівництва; становлення професійної суб’єктності; набуття системи вмінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

У межах цього етапу було реалізовано як об’єктивні, так і спеціально створені умови рефлексивно-контекстного середовища. При цьому пріоритетними були групові форми роботи студентів, що передбачали проведення дискусій, діалогів, полілогів. Така організація діяльності студентів сприяла моделюванню сукупності професійних контекстів майбутнього фахівця, а саме: мотиваційно-стимульовального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб’єктно-формульовального, соціального. У цей період контекстна рефлексія набула статусу рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості, реалізуються її детермінаційні функції щодо мотиваційної, смислової, суб’єктної сфери майбутніх учителів початкових класів. З огляду на це доведено, що ефективними в межах навчально-професійної діяльності були групові форми роботи, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу, зокрема: ALACT-технологія (Ф. Кортхаген), рефлексіотехніка „рефлексивна команда” (Т. Андерсон).

Аналіз результатів *контрольного* зрізу засвідчив позитивні зміни рівнів сформованості рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової сфери, професійної суб'єктності студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною групою. Встановлено підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності за такими критеріями: за мотиваційно-ціннісним критерієм кількість студентів з високим рівнем збільшилася в ЕГ на 39,0 %, у – КГ на 22,9 %; за когнітивним критерієм у – ЕГ на 39,8 %, у – КГ на 0,8 %; за операційно-діяльним критерієм у – ЕГ на 21,2 %, у – КГ на 11,2 %. За загальномотиваційним критерієм зафіксовано зростання чисельності студентів з високим рівнем сформованості в ЕГ на 16,5 %, у КГ – на 10,8 %; за смисловим критерієм в ЕГ на 9,1 %, у КГ на 0,1 %; за суб'єктним критерієм в ЕГ на 25,7 %, у КГ на 13,6 %. Загальну динаміку рівнів сформованості рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів за окресленими критеріями представлено в таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні сформованості рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів у КГ та ЕГ за результатами вихідного та прикінцевого зрізів (у %)**

Критерії сформованості рефлексивних конструктів		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	49,1	38,1	12,8	46,4	40,8	12,8	22,7	41,6	35,7	8,9	39,3	51,8
	Когнітивний	14,2	54,3	31,5	17,7	54,9	27,4	27,7	41,6	30,7	6,6	26,2	67,2
	Операційно-діяльний	27,7	49,8	22,5	28,8	45,2	26,0	22,5	43,8	33,7	9,4	43,4	47,2
Рефлексивно детерміновані конструкти	Загально-мотиваційний	36,4	44,7	18,9	33,5	43,8	22,7	21,2	49,1	29,7	11,7	49,1	39,2
	Смисловий	33,6	44,5	21,9	30,7	45	24,3	23,6	54,4	22,0	14,7	51,9	33,4
	Суб'єктний	33,9	45,1	21	32,5	47	20,5	23,7	41,7	34,6	13,3	40,5	46,2

Н – низький; С – середній; В – високий

Підтвердження достовірності та значущості експериментальної роботи з перевірки ефективності технології контекстного навчання щодо формування рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів здійснювалося за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена та Кендела, критерія Пірсона  $\chi^2$ , коефіцієнта кореляції Пірсона-Брауна.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й наукове розв'язання проблеми впровадження контекстного навчання в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, що полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці теоретико-методологічних і технологічних засад контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

1. Вивчення стану розробленості проблеми контекстного навчання показав, що вона є однією з актуальних і досліджуваних у ближньому зарубіжжі й на разі починає розроблятися в Україні. Теоретичний аналіз праць у межах порушеної проблеми дає підставу вважати, що феномен контекстного навчання є складним, багатоаспектним та поліфункційним і розглядається в психолого-педагогічній науці як: науковий підхід, освітня система, освітня технологія, інноваційна форма активного навчання, дидактична умова, умова виховання.

Ретроспективний аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що дослідження проблеми контекстного навчання відбувалося в логіці „від загального – до конкретного”, тобто від цілісного обґрунтування концепції та технології контекстного навчання – до розробки різних їх аспектів, і має певну етапність, а саме: розробка концептуальних ідей контекстного навчання, його дослідження в межах упровадження активних форм навчання (1981 – 1991 рр.); поглиблене дослідження окремих проблем та напрямів контекстного навчання, пріоритетними серед яких було дослідження його реалізації у процесі підготовки вчителів фізико-математичних та гуманітарних дисциплін (1992 – 1999 рр.); дослідження проблеми контекстного навчання у зв'язку з процесом становлення нової освітньої парадигми (2000 – 2006 рр.); початок дослідження контекстного навчання в Україні; дослідження контекстного навчання у форматі різних наукових підходів (2007 – 2013 ).

2. Аналіз сучасної системи освіти майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ дав підстави виокремити провідні тенденції професійної підготовки фахівців зазначеного профілю, якими є поліпарадигмальність та поліпідхідність; гуманізація освіти; рефлексивна спрямованість; поширення практико зорієнтованих систем навчання; інформатизація, стандартизація, демократизація, фундаменталізація освіти. З'ясовано, що окреслені тенденції синтезуються саме в системі контекстного навчання .

3. Доведено, що теоретико-методологічними засадами контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів є рефлексивна парадигма освіти, що становить поліпарадигмальну цілісність, яка синтезує позитивні концепти когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. При цьому поліпарадигмальність співвідноситься з поліпідхідністю. У рефлексивній парадигмі інтегруються положення аксіоло-

гічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного наукових підходів.

Обґрунтований у дослідженні рефлексивно-контекстний підхід є синтезом ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти й пов'язаний з орієнтацією професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх учителів початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контекстів професійної діяльності.

4. Поняттєво-категоріальний апарат дослідження впорядковано в терміносистему, що включає три підсистеми, а саме: терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; терміни, що пов'язані з рефлексивною орієнтацією контекстного навчання; терміни, що визначають технологічний аспект контекстного навчання.

Базовими категоріями дослідження є „контекст” та „контекстне навчання майбутніх учителів початкових класів”. Поняття контекст має міждисциплінарні витоки й у межах контекстного навчання набуло психолого-педагогічного трактування, відповідно до якого воно визначається як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка в конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації і загалом, і компонентів, що її наповнюють, тобто є смислоутворювальною категорією. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів є освітньою системою, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний контекст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування сукупності рефлексивних конструктів.

5. З'ясовано, що результативно-цільовим орієнтиром контекстного навчання є сукупність професійно зорієнтованих рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів, які акумулюються в моделі, що містить самостійний рефлексивний конструкт (рефлексивну компетентність), та рефлексивно детерміновані конструкти (мотивацію, смислову сферу, професійну суб'єктність). Таким чином, доведено детермінаційні макрофункції рефлексії, що реалізуються в контекстному навчанні стосовно мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери майбутнього фахівця.

Критеріями та відповідними показниками сформованості рефлексивної компетентності визначено: мотиваційно-ціннісний (мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії); когнітивний (система рефлексивних знань); операційно-діяльнісний (сукупність рефлексивних умінь педагога). Критеріями сформованості рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутніх учителів початкової ланки освіти є

загальномотиваційний („пізнавальний мотиваційний синдром” і „професійний мотиваційний синдром”); смисловий (смислова установка, смислова диспозиція, особистісні цінності); суб’єктивні критерії (суб’єктивна професійна позиція, педагогічна активність, здатність до педагогічної рефлексії, антиципація).

6. Розроблено педагогічну технологію контекстного навчання, що подається як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка характеризується алгоритмізованою послідовністю певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів професійно-особистісного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності. Концептуальною основою технології є реалізація положень поліпарадигмальної та поліпідхідної методології при очевидному пріоритеті рефлексивної парадигми освіти, а також технологічного, задачного й середовищного наукових підходів. Процесуальний складник технології пов’язаний з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною базовими формами діяльності студентів, а також з процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу. Змістовні аспекти технології ґрунтуються на цілісному досвіді професійної діяльності вчителя початкових класів, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу, що призводить до формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічний інструментарій пропонованої технології є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою в процесі контекстного навчання.

7. Доведено, що умовою практичного впровадження технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є *рефлексивно-контекстне освітнє середовище*, що є різновидом професійно зорієнтованого освітнього середовища та подається як багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей (зовнішніх та внутрішніх; об’єктивних та спеціально створених), які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ і сприяють ефективності процесу формування сукупності рефлексивних конструктів.

Цілісний процес упровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища представлено у відповідній структурно-логічній моделі.

8. У експериментальному дослідженні піддано перевірці науково обґрунтовану та розроблену технологію контекстного навчання майбутніх

учителів початкових класів. На підставі емпіричних даних доведено суттєве зростання якісних та кількісних показників за всіма складниками рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів.

Загалом перебіг та підсумки дослідно-експериментальної роботи підтвердили вихідну гіпотезу дослідження стосовно того, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів набуде ефективності за умови визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад контекстного навчання, розробки на їхній основі концептуальної моделі професійно зорієнтованих рефлексивних конструктів особистості вчителя як майбутнього фахівця та реалізації технології, що передбачає поетапне впровадження специфічних форм навчання контекстного типу, які узгоджуються з провідними формами діяльності студентів (навчально-академічною, квазіпрофесійною, навчально-професійною) та динамічними процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезом, смислогенезом, суб'єктогенезом і реалізується в спеціально створеному рефлексивно-контекстному освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів, пов'язаних з проблемою впровадження контекстного навчання в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ. Грунтуючись на провідних положеннях акмеології та андрології як перспективних напрямків досліджень у галузі освіти дорослих, ми припускаємо можливість подальшої розробки теорії та впровадження технології контекстного навчання в систему післядипломної освіти вчителів початкових класів, а також у методичну підсистему практиків-освітян початкової ланки освіти.

### **Основний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:**

#### ***Монографії:***

1. **Желанова В. В.** Теорія і технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів : монографія / В. В. Желанова. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

2. **Желанова В. В.** Особливості формування рефлексивної діяльності майбутніх педагогів / Н. В. Гавриш, В. В. Желанова // Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : кол. моногр. / авт. кол. О. П. Амацьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, В. В. Докучаєва, В. В. Желанова, Н. О. Курило та ін.; за заг. ред. В. В. Докучаєвої. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – С. 416 – 433.

3. **Желанова В. В.** Теорія та технологія контекстного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень // Інноваційні моделі підготовки

майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : кол. моногр. / авт. кол. : О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – С. 157 – 181.

***Навчально-методичні посібники, навчальні програми***

4. **Желанова В. В.** Общие основы педагогики : учеб.-метод. пособие / В. В. Желанова. – Луганск : ЛГПИ, 1998. – 88 с.

5. **Желанова В. В.** Інтегрована модульна програма та методичне забезпечення безперервної практики : навч.-метод. посіб. для студ. спец. 7010102 „Початкове навчання”, освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” / за заг. ред. В. В. Желанової. – Луганськ : Янтар, 2005. – 96 с.

6. **Желанова В. В.** Педагогіка : навч.-метод. посіб. для студ. психол. спец. (модульний варіант) / В. В. Желанова. – Луганськ : Янтар, 2005. – 88 с.

7. **Желанова В. В.** Педагогічна практика в початкових класах: навч.-метод. посіб. з пед. практики для студ. спец. „Початкова освіта” / уклад. : Л. О. Варяниця, А. Я. Данієлян, В. В. Желанова та ін. – Луганськ : СПД Резников В. С., 2008. – 230 с.

8. **Желанова В. В.** Модульна програма з педагогічної практики для студентів спеціальності 6.010102 „Початкова освіта”, освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” / уклад. : Л. О. Варяниця, А. Я. Данієлян, В. В. Желанова та ін.; за заг. ред. В. В. Желанової – Луганськ : СПД Резников В. С., 2008. – 48 с.

9. **Желанова В. В.** Тестові завдання до державних іспитів зі спеціальності „Початкове навчання”. Ч. 1. Сучасна українська мова. Педагогіка : навч.-метод. посіб. / уклад. : В. В. Желанова, В. В. Кизилова, Т. С. Маркотенко та ін. – Луганськ : Знання, 2008. – 240 с.

***Статті в наукових фахових виданнях:***

10. **Желанова В. В.** Деякі технологічні аспекти формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 1999. – № 3(13). – С. 21 – 25.

11. **Желанова В. В.** Культура педагогического общения как необходимый компонент духовной культуры учителя начальных классов / В. В. Желанова // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 1999. № 8(18). – С. 99 – 102.

12. **Желанова В. В.** Теоретико-методологические аспекты формирования педагогической рефлексии будущего учителя / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2007. – № 3(120). – С. 73 – 77.

13. **Желанова В. В.** Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі підготовки вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2009. – № 27. – С. 132 – 136.

14. **Желанова В. В.** Формування рефлексивних умінь майбутніх вихователів у процесі розв'язання професійно-педагогічних задач у контексті коучингового підходу / Н. В. Гавриш, В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 23(186). – Ч. 4. – С. 20 – 27.

15. **Желанова В. В.** Аналіз педагогічних ситуацій як складова контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 34. – С. 276 – 281.

16. **Желанова В. В.** Реалізація рефлексивно-орієнтованих підходів у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Прикарпат. ун-ту імені Василя Стефаника. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Вип. XXXVІІ – С. 177 – 181.

17. **Желанова В. В.** Сутнісні ознаки та зміст контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон : Айлант, 2011. – Вип. LYІІІ. – Ч. I. – С. 245 – 249.

18. **Желанова В. В.** Логіко-семантичний та психолого-педагогічний аналіз поняття „контекст” / В. В. Желанова // Наука і освіта. Педагогіка : наук.-практ. журн. Південного наук. Центру НАПН України. – 2011/С. – № 4. – С. 152 – 157.

19. **Желанова В. В.** Смыслоутворювальні аспекти контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Наука і освіта. Педагогіка : наук.-практ. журн. Південного наук. Центру НАПН України. – 2011/С П. – № 6. – С. 93 – 96.

20. **Желанова В. В.** Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. // Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 15(226). – С. 262 – 272.

21. **Желанова В. В.** Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 20(231). – С. 37 – 53.

22. **Желанова В. В.** Формування готовності до педагогічного спілкування в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Соц. педагогіка: теорія і практика. – 2012. – № 1. – С. 91 – 99.

23. **Желанова В. В.** Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 5(240). – С. 97 – 111.

24. **Желанова В. В.** До проблеми мотивації в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Проблеми



сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. I. – С. 55 – 62.

25. **Желанова В. В.** Концептуальне підґрунтя терміносистеми контекстного навчання / В. В. Желанова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. LIX. – С. 297 – 306.

26. **Желанова В. В.** Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 88 – 93.

27. **Желанова В. В.** Провідні тенденції та напрями дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні / В. В. Желанова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. З. П. Бакум – Кривий Ріг : КП ДВНЗ „КНУ”, 2012. – Вип. 35. – С. 197 – 207.

28. **Желанова В. В.** Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. : „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2012. – № 24. – С. 48 – 52.

29. **Желанова В. В.** Ділова гра як форма контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. – 2012. – № 14(239). – С. 118 – 122.

30. **Желанова В. В.** Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Вісн. Луган. наці. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 19(254). – С. 247 – 261.

31. **Желанова В. В.** Теоретичні аспекти технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 22(257). – С. 239 – 249.

32. **Желанова В. В.** Педагогічні задачі контекстного типу як засіб формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 12 – С. 149 – 155.

33. **Желанова В. В.** Наукові підходи у дослідженні феномену контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. I. – С. 55 – 62.

34. **Желанова В. В.** Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. : „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2013 – № 26. – С. 72 – 74.

35. **Желанова В. В.** Використання відео засобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – № 13(272). – С. 231 – 242.

36. **Желанова В. В.** Логіка експериментального дослідження результативності технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013 – № 23(282). – С. 157 – 167.

37. **Желанова В. В.** Детермінанти змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // „Education and Pedagogical Sciences” („Освіта та педагогічна наука”) // „Освіта Донбасу”. – 2013. – № 5 – 6. – С. 21 – 29.

38. **Желанова В. В.** Формирование рефлексивно-педагогических умений в системе профессиональной подготовки студентов / В. В. Желанова // Вестн. Могилев. гос. ун-та имени А. А. Кулешова. – 2006.– № 4(2). – С. 289 – 292.

39. **Желанова В. В.** Модель рефлексивных конструкторов будущих учителей начальных классов как целевой ориентир технологии контекстного обучения / В. В. Желанова // Научное мнение : науч. журн. / Санкт-Петербург. универ. консорциум. – СПб., 2013.– № 10. – С. 196 – 190.

40. **Желанова В. В.** Организационные формы контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов / В. В. Желанова // Научное мнение : науч. журн. / Санкт-Петербург. универ. консорциум. – СПб., 2013.– № 11. – С. 205 – 209.

#### ***Публікації в інших виданнях:***

41. **Желанова В. В.** Зрозуміти Іншого, щоб наблизитися до себе / Н. В. Гавриш, В. В. Желанова // Вихователь-методист. – 2009. – № 6. – С. 7 – 14.

42. **Желанова В. В.** Навчання аналізувати педагогічні ситуації в контексті коучингового підходу / Н. В. Гавриш, В. В. Желанова // Вихователь-методист. – 2009. – № 11. – С. 8 – 14.

#### ***Матеріали конференцій:***

43. Желанова В. В. Анализ педагогических ситуаций в системе профессиональной подготовки студентов / В. В. Желанова // Дошкольное детство: наука практике : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию кафедры педагогики детства и семьи (4 – 5 окт. 2006 г., г. Могилев). – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2007. – С. 275 – 279.

44. **Желанова В. В.** Рефлексия как предмет междисциплинарного исследования / В. В. Желанова // Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации : материалы Междунар. науч.-практ. конф.

(15 – 16 марта 2007 г., г. Москва). – МПГУ : в 2-х ч. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2007. – С. 142 – 148.

45. **Желанова В. В.** Концептуальные основы рефлексивно-ориентированого образования / В. В. Желанова // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы : материалы республ. науч.-практ. конф. (18 марта 2009 г., г. Могилев). – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2009. – С. 151 – 155.

46. **Желанова В. В.** Формування рефлексивно насичених особистісних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у процесі контекстного навчання у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогіка та психологія: наука, освіта, інновації : зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. (14 – 15 груд. 2012 р., м Львів). – Л. : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2012. – С. 20 – 22.

47. **Желанова В. В.** Реализация рефлексивно-контекстного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов / В. В. Желанова // Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова (28 марта 2013 г., г. Могилев). – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – С. 94 – 96.

48. **Желанова В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів у аспекті поліпарадигмальності сучасної науки / В. В. Желанова // Проблеми та перспективи педагогіки і психології у сучасному суспільстві : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26 січня 2013 р., м. Київ). – К. : ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2013. – С. 68 – 70.

49. **Желанова В. В.** Психологічні аспекти контекстного навчання / В. В. Желанова // Педагогіка і психологія : сучасні тенденції та чинники розвитку : матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. (1 – 2 лют. 2013 р., м. Одеса). – О. : ГО „Південна фундація педагогіки”, 2013. – С. 84 – 86.

50. **Желанова В. В.** Міждисциплінарні витоки контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Сучасні наукові дослідження представників педагогічних та психологічних наук : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (22 – 23 лют. 2013 р., м. Харків, ). – Х. : Східноукр. організація „Центр педагогічних досліджень”, 2013. – С. 44 – 47.

**Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.** – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2014.

У дисертації представлено теорію й технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів як новий напрям наукових розвідок та освітньої практики в Україні. На засадах реалізації принципу

поліпарадигмальності, поліпідхідності та міждисциплінарного трактування феномену „контекст” обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження, стрижнем яких є рефлексивна парадигма освіти й рефлексивно-контекстний підхід. Розкрито феноменологічні особливості контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, результативно-цільовою основою якого є формування сукупності рефлексивних конструктів. Розглянуто концептуальні засади, змістовно-процесуальні складники, педагогічний інструментарій технології, що відбивають цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів й пов'язані з процесами трансформації мотивів, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, використанням організаційних форм навчання контекстного типу. Доведено, що провідною умовою практичної реалізації технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є рефлексивно-контекстне освітнє середовище. Експериментально перевірено ефективність технології контекстного навчання, доцільність її практичного впровадження в процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Здійснено статистичну перевірку результативності технології контекстного навчання щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

*Ключові слова:* контекст, професійний контекст, контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів, технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, рефлексивно-контекстний підхід, організаційні форми навчання контекстного типу, рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез, рефлексивно-контекстне освітнє середовище.

**Желанова В. В. Теория и технология контекстного обучения будущих учителей начальных классов.** – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Государственное учреждение „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”. – Луганск, 2014.

В диссертации представлены теория и технология контекстного обучения будущих учителей начальных классов как новое направление научных исследований и образовательной практики в Украине.

Актуальность проблемы исследования обусловлена потребностью современной высшей школы в разработке теоретико-методологических и технологических основ контекстного обучения как практико ориентированной образовательной системы, внедрение которой в процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов является целесообразной и необходимой. В результате ретроспективного и сравнительно-сопоставительного анализа опыта отечественных ученых, а также ближнего зарубежья выделены этапы и направления исследования феномена контекстного обучения, определены его сущностные особенности и преимущества.

В формате реализации принципа полипарадигмальности, полиподходности и междисциплинарного толкования феномена „контекст” разработаны теоретико-методологические основы контекстного обучения будущих учителей начальных классов, базирующиеся на рефлексивной парадигме образования и рефлексивно-контекстном научном подходе.

Понятийно-категориальный аппарат исследования упорядочено в терминосистему, состоящую из трех подсистем, а именно: терминов, характеризующих теоретико-методологические аспекты контекстного обучения; терминов, определяющих его рефлексивную ориентацию и раскрывающих сущность рефлексивных конструктов учителя начальных классов; терминов, связанных с технологией контекстного обучения.

На основе обозначенных теоретико-методологических позиций исследованы феноменологические особенности контекстного обучения будущих учителей начальных классов, результативно-целевой основой которого является формирование совокупности профессионально ориентированных рефлексивных конструктов, представленных рефлексивной компетентностью, а также рефлексивно детерминированными конструктами, каковыми являются мотивационная, смысловая и субъектная сферы личности. Данные феномены связаны с понятием „контекстная рефлексия”, обоснованном в исследовании в формате реализации идей рефлексивно-контекстного подхода.

Последовательно рассмотрены концептуальные основы, содержательно-процессуальные составляющие, педагогический инструментарий технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. Обосновано, что концептуальной базой технологии контекстного обучения является реализация методологических принципов полипарадигмальности и полиподходности при очевидном приоритете рефлексивной парадигмы образования, а также технологического, задачного, средового подходов. Содержание разработанной в диссертации технологии отражает целостный опыт профессиональной деятельности учителя начальных классов и реализуется посредством использования организационных форм обучения контекстного типа. Процессуальные аспекты технологии связаны с выделением адаптационно-технологического, имитационно-технологического, профессионально-технологического этапов, соответствующих учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной базовым формам деятельности студентов, а также логике процессов трансформации мотивов, рефлексигенеза, смыслогенеза, субъектогенеза. Ведущим условием практической реализации технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов является рефлексивно-контекстная образовательная среда. Данные позиции аккумулированы в разработанной и апробированной структурно-логической модели технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

В диссертации экспериментально доказана эффективность технологии контекстного обучения, целесообразность ее практического внедрения в процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в вузе. Осуществлена статистическая проверка результативности технологии контекстного обучения относительно формирования рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов

*Ключевые слова:* контекст, профессиональный контекст, контекстное обучение будущего учителя начальных классов, технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рефлексивно-контекстный подход, организационные формы обучения контекстного типа, рефлексииогенез, смыслогенез, субъектогенез, рефлексивно-контекстная образовательная среда.

**Zhelanova V. V. Theory and technology of context study of intended primary school teachers.** – Manuscript.

Dissertation for the degree of the Doctor of Science in pedagogy, speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – State institution „Luhansk Taras Shevchenko National University”. – Luhansk, 2014.

The dissertation presents the theory and technology of contextual education of primary school teachers as a new direction of scientific research and educational practice in Ukraine. The format of the principle of poliparadyhmal, poliapproach and interdisciplinary interpretation of the "context" phenomenon proves theoretical and methodological fundamentals of research that are reflective and reflexive paradigms of education-contextual approach. Phenomenological features of reflective-constructs-formation-based contextual education of primary school teachers are effectively investigated. The dissertation proves that the mentioned technology is based on the implementation of methodological principles and poliparadyhmal poliapproach with obvious priority of reflexive paradigm, technological and environmental research. Its content reflects the holistic professional experience of a primary school teacher and is realized through the use of organizational learning forms of a context type. The procedural aspects are related to the processes of transformation of motives, reflex-genesis, sense-genesis, subject-genesis. The main condition of implementation of the technology of a primary school teacher context training is reflexive, contextual-educational environment. The effectiveness of the theory and technology of contextual learning in regard to its practical implementation in the process of preparation of a primary school teacher in high school is experimentally proved. Statistical test of its effectiveness on the formation of reflective constructs of a primary school teacher is done.

*Keywords:* context, professional context, a primary school teacher context training, technology of a primary school teacher context training, reflective contextual approach, organizational forms of education of a context type, reflex-genesis, sense-genesis, subject-genesis, reflexive-contextual educational environment.