

The article deals with the problem of creating e-books for higher and secondary schools. Intended approaches to the development of textbooks to determine the level of knowledge of the student or student to synthesize training plan, implement the plan in the learning process. Defined as the possibility of testing pupils and students to control and self-control. Specified content sections of the electronic textbook in which the isolation didactic components.

*Keywords:* computer electronic textbook selection features knowledge, software, didactic component tutorial ICT.

*Стаття надійшла до редакції 5.03.2015*

**УДК 378**

*Н.М.Дем'яненко,  
м.Київ, Україна*

## **ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПЕДАГОГІЧНОЇ МАГІСТРАТУРИ: КОНТЕКСТНІСТЬ НАВЧАННЯ**

**Компетентнісний підхід і контекстне навчання.** *До постановки проблеми.* Компетентнісний підхід упевнено займає позицію ключової методології модернізації вищої освіти. Перехід до компетентнісної освіти вимагає суттєвих змін існуючої педагогічної системи університету в змісті навчання, діяльності викладача і студента, в технологічному забезпеченні навчального процесу, в освітньому середовищі як системі впливів і умов формування й розвитку особистості у соціальному і просторово-предметному оточенні навчального закладу. З нашої точки зору, основною технологією реалізації компетентнісного підходу в магістратурі педагогічного університету виступає контекстне навчання. Серед розробників проблеми контекстності навчання: А.Вербицький (навчання контекстного типу) [2], С.Качалова (навчально-виховний процес контекстного типу) [5], Н.Лаврентьева, Н.Жукова (форми і методи навчання контекстного типу) [4; 6], О.Чурбанова, С.Ширшов (педагогічна технологія контекстного типу) [9].

Керуючись *метою* обґрунтування доцільності контекстного навчання на рівні магістратури педагогічного університету, спиратимемося на розуміння *контексту* як системи внутрішніх і зовнішніх умов життя й діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи останній

сенс та значення і як цілому, і окремим її компонентам. При цьому *внутрішній контекст* розглядається через індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; *зовнішній* – крізь предметні, соціокультурні, просторово-часові, професійні та інші характеристики обставин, в яких вона діє.

За визначенням А.Вербицького, «контекстним є таке навчання, де мовою наук за допомоги всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, все більше наближених до практичної сфери, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. Тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця» [2, с. 35]. Сутність *теорії контекстного навчання* як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння суб'єктом професійною діяльністю. Відповідно до джерел теорії контекстного навчання відносять: діяльнісну теорію засвоєння соціального досвіду, узагальнення використовуваних форм і методів інноваційного навчання, розуміння впливу предметного і соціального контекстів культури, соціального життя і майбутньої професійної діяльності на процес і результати освіти особистості [1, с. 15].

Т.Дубовицькою запропоновано низку принципів використання контексту як інструмента організації освітньої діяльності: 1) розширення контексту – розгляд явища в рамках «вкладеного один в інший» контекстів, що породжує багатомірність сприйняття явища; 2) взаємозв'язку контекстів – будь-яке досліджуване явище багатоаспектне, тому його неможливо розглядати в одному контексті, всі можливі його контексти виявляються взаємопов'язаними; 3) варіативності контексту – контекст трактується як певний гештальт, структура якого змінюється зі зміною ракурсу спостереження [3]. В.Калашніков доповнює цей перелік такими принципами: 1) контекстної обумовленості – вимога аналізу явища в систематично враховуваних контекстах його існування і вивчення; 2) системності контексту – контекст є системою з усіма притаманними їй ознаками (включеність у контекст-суперсистему і виділення контекстів-підсистем, наявність взаємодії частин, цілісність і відносна ізольованість, поєднання структурного і функціонального моделювання й т. ін.); 3) доповнюваності контекстів (за А.Голубєвим – принцип евристичної контекстуальності), коли максимально повне розуміння феномена можливе лише в разі поєднання інформації, отриманої в різних контекстах [5, с. 93]. Звідси контекстне навчання в

педагогічній магістратурі має базуватися на принципах психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідності форм і методів навчальної діяльності студентів меті й змісту освіти; суб'єктності відносин «викладач-студент», «студент-студент»; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритості навчання – використання для досягнення конкретної мети навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; єдності навчання і виховання особистості професіонала. Зазначене забезпечує переваги контекстного навчання на магістерському рівні: 1) формування магістрантами індивідуальних освітніх маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент на рівні співтворчості; 3) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дозволяє набувати гнучкості мислення і поведінки, самостійності, вміння ставити мету, аналізувати і оцінювати власні дії тощо; 4) створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоздатності на ринку педагогічної праці [1, с. 111 - 112].

Основою реалізації завдань змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом визначення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різноманітних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій. Діяльність студента в контекстному навчанні, за баченням А.Вербицького, базується на вчинкові, де фахівець виконує не тільки предметні дії у відповідності з професійними вимогами і нормами, але й отримує моральний досвід, оскільки функціонує у певному професійному співтоваристві. Таким чином, вирішується проблема єдності навчання і виховання.

Контекстний підхід включає також розуміння необхідності врахування контексту культурного середовища. Уживаним у науковому середовищі є поняття «крос-культурний контекст». В освіті внутрішній крос-культурний контекст особистості (Н.Жукова, 2005) є інтегральною багаторівневою цілісністю, яка складається внаслідок одночасного занурення у такі зовнішні освітні контексти, як освітнє середовище сім'ї, країни, комунікативної та інформаційної культури, світове освітнє

середовище та ін. У цьому випадку освітнє середовище розглядається як ієрархічна система контекстів. Культура виступає контекстом усіх дій людини, тобто певним загальним контекстом, зумовлюючи необхідність свідомого врахування культурних упливів на освітнє середовище і особистість [5]. Звідси – осмислення навчального матеріалу як викладачами, так і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де даний навчальний матеріал існує в соціокультурній практиці та подається у практиці освіти, що актуалізує поняття «освітнього середовища контекстного типу».

**Освітнє середовище контекстного типу.** Термін «освітнє середовище» зазвичай використовується дослідниками для опису системної цілісності освітньої діяльності (В.Лебедева, В.Орлов, В.Панов, В.Рубцов, В.Слободчиков, В.Ясвін та ін.). Уперше до наукового обігу поняття «освітнє середовище контекстного типу» було введено А.Маджугою [6]. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, базована на методології контекстного підходу. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу відносимо: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) специфічні методи і методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті [5, с. 92].

Метою контекстного навчання визначаємо формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетенціями. Відмітимо, що В.Нечаєв і А.Вербицький схиляються до трактування компетенції як системи цінностей і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і здібностей людини, що забезпечує її готовність до компетентного виконання професійної діяльності. Відповідно, компетентність розглядається як реалізована на практиці компетенція. Зміст контекстного навчання при цьому відбирається з двох джерел: дидактично структурованого змісту наук і змісту засвоєної професійної діяльності, представленого у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетенцій [2, с. 17 - 18].

Т.Дубовицькою виділяються форми контекстів, у відповідності з якими будуються навчальні заняття в контекстному освітньому середовищі: 1) просторово-часовий контекст – динамічне розгортання змісту навчання; 2) контекст системності й міжпредметності знання – взаємозв'язок нової інформації з наявною у студентів; 3) контекст професійних дій і ролей – співвіднесення отриманих знань і навичок із

майбутньою діяльністю; 4) контекст особистих і професійних (посадових) інтересів майбутніх фахівців – суб'єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок [3]. Зазначені контексти можуть використовуватися як для теоретичного аналізу майбутньої сфери діяльності магістрантів, так і в ході організації відповідного практикуму. Передбачувано, в теоретичному викладі навчального матеріалу визначені форми контекстів будуть виявлятися наступним чином: 1) просторово-часовий – у послідовному розгортанні матеріалу, дотриманні принципу опертя практичних дій на теоретичну базу, відповідності дидактичним вимогам як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (А.Ухтомський, А.Бахтін, В.Зінченко) або сеттингу (термін пізнього психоаналізу, тут застосовується у значенні «організація простору і часу взаємодії», суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і магістрантів (А.М.Бойко); 2) контекст системності й міжпредметності знання – у включенні до змісту навчальної дисципліни інформації із суміжних, а також «віддалених» дисциплін для забезпечення цілісності та системності знання; 3) контекст професійних дій і ролей – у модельованому викладі матеріалу, де студентам пропонується поставити себе на місце фахівця в педагогічній сфері за допомогою модельованих форм і методів навчання (ділові ігри, кейс-стади й т. ін.); 4) контекст особистих і професійних інтересів – у смисловому наповненні теоретичного матеріалу за рахунок його зв'язку з актуальними потребами та інтересами студентів.

Контекстне освітнє середовище передбачає використання підручника контекстного типу. За визначенням О.Шевченка, «підручником контекстного типу є педагогічна система, створена у відповідності з принципами контекстного навчання. Це підсистема цілісної системи навчання дисципліни, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному і соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту і підтексту» [2, с. 41]. Такий компонент, як «текст» представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, «контекстом» виступає майбутня професійна діяльність, а «підтекстом» - ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини. Мається на увазі, що семіотичні навчальні моделі являють собою власне текст, який відображає певне знання (у формі тексту підручника, лекції тощо), імітаційні навчальні моделі (ділові ігри, кейс-метод й т. ін.) передбачають актуалізацію професійного контексту застосування цього знання, а засвоєння ціннісно-мотиваційного змісту професійної діяльності є своєрідним підтекстом. Отже, підручник контекстного типу – вагома складова контекстно-модельованого освітнього середовища, яка

структурує процес використання контекстних педагогічних технологій. У цілому ж освітнє середовище контекстного типу є інтегративним, системоутворювальним, об'єднує та комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти.

Перехідною між навчальною і трудовою професійною діяльністю магістрантів є доцільно організована квазіпрофесійна діяльність.

**Квазіпрофесійна діяльність.** У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності магістранта від власне навчальної (акцентування в лекціях і семінарах-дискусіях на соціальному контексті професійної діяльності) через квазіпрофесійну (різні форми імітації професійної діяльності) і навчально-професійну до реальної професійної [7, с. 17]. Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у педагогічній магістратурі. Вона базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом. Включає три основні контексти: предметний, соціальний і психологічний, де *предметний* – дії з освоєння знань, умінь, навичок і досвіду майбутньої професії у відповідності з метою навчання і кваліфікаційними характеристиками фахівця; *соціальний* – система взаємодії учасників освітнього процесу у відповідності з прийнятими нормами соціальних, етико-професійних відносин; *психологічний* – включення магістрантів у професію як частину культури через перебудову, освоєння і засвоєння ціннісно-сміслових складових майбутньої професії. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона протікає в реальних умовах і забезпечує єдність названих контекстів [9, с. 17].

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності надає додаткові можливості змістової реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі педагогічного університету, зокрема, забезпечує системність і міжпредметність знання; дозволяє представити навчання в динаміці; скласти сценарний план дій фахівців у відповідності з технологією виробництва; знайомить із посадовими функціями і обов'язками; забезпечує рольове «інструментування» вчинків; враховує посадові й особистісні інтереси майбутніх педагогів; задає просторово-часовий контекст «минуле – сучасність – майбутнє» [2, с. 35 – 36].

Зазначені форми контекстів (відповідно до вище наведеної градації) можуть відобразитися в наступних варіантах: 1) просторово-часовий – у забезпеченні наступності в оволодінні навичками – від елементарного вміння управляти увагою і сприйняттям до цілісної технології, а також в активному використанні фактора просторової організації навчальної діяльності магістрантів, коли різна просторова

локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова і загальногрупова робота з відповідним розташуванням магістрантів) забезпечує максимальну ефективність тих чи інших видів навчальної діяльності; 2) системності й міжпредметності знання – у залученні до практичної навчальної діяльності з відпрацювання навичок із суміжних дисциплін у вигляді навчальних завдань, проблемних ситуацій тощо; 3) професійних дій і ролей – у модельованих формах діяльності студентів у вигляді ділових ігор та інших ігрових форм контекстного навчання, які забезпечують зв'язок навчальної і майбутньої професійної діяльності за рахунок відтворення ситуацій, максимально наближених до майбутньої професії; 4) особистих і професійних інтересів – у перебуванні магістранта в ході виконання практичних завдань в позиції професіонала, що актуалізує його власну діяльність з опанування майбутніх професійних функцій, а також ставить перед необхідністю співвідносити отримані завдання з власними потребами, цінностями й інтересами, уявленнями про майбутню професію.

Квазіпрофесійна діяльність має реалізуватися через комплекс методів і методик контекстно-орієнтованої освіти. Перевага як правило надається змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних для сучасного суспільства дидактичних засобів, форм і методів. У зарубіжних освітніх практиках цей термін вживається для визначення освітньої програми, яка включає декілька методів подання матеріалу, а також для опису навчального процесу, де комплексно застосовуються різні технології, наприклад, електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, індивідуальні магістерські програми із самостійним встановленням та регулюванням оптимальної швидкості та інтенсивності процесу навчання. Головна мета «blended learning» - надати інструменти навчання, відтворити ситуації, де магістранти можуть отримати різнобічний досвід, що в сукупності дозволяє віднайти найоптимальніший стиль навчання, придатний для всіх учасників. Різноманітність елементів навчання гарантує значну мотивованість учасників. Виділяються наступні *моделі* змішаного навчання: 1) спрямована на знання – поєднує взаємодію з консультантом через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні консультативні зустрічі із самонавчанням, наприклад, веб-курсами; 2) орієнтована на співробітника – інтегрує традиційне навчання в аудиторній формі з онлайновими навчальними заходами, використовується для освоєння контенту, який вимагає від магістрантів застосування нових способів поведінки в середовищі (через форуми, вебіари, групові проекти, онлайн-обговорення з використанням чат-модулів); 3)

орієнтована на компетентності – пов’язує онлайнві засоби з «живим» наставництвом, оскільки оволодіння компетентностями відбувається швидше у спостереженні та у співробітництві з експертами в процесі безпосередньої професійної діяльності [1, с. 113].

Інтеграція цих моделей дозволяє розробляти освітні програми для педагогічної магістратури, об’єднуючи переваги стаціонарного і дистанційного навчання та трансформуючи навчальну діяльність у професійну. Як наслідок, у діяльнісному компоненті навчального процесу відображається модель професійної діяльності. В цих умовах позиція магістрантів ніби подвійна: з одного боку – це типова навчальна діяльність, з іншого – за метою, змістом, формами, процесом і вимогами до отримуваних результатів – максимально наближена до позиції фахівця.

Освітнє середовище контекстного типу має сприяти й розвиткові психічної діяльності магістрантів. Базовим наближенням до цього може слугувати *рефлексивна парадигма освіти* (М.Ліпман, 2003), де автор розглядає освіту як дослідження. При цьому в якості найважливіших характеристик останнього називає критично-творче «мислення вищого порядку» і «мислення в дисциплінах» [8, р. 17]. За його твердженням, мислення вищого порядку – це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно швидше «виступає контекстом їхнього вдосконалення» [8, р. 24]. Мислення ж «у дисциплінах» означає здатність магістранта не просто використовувати знання тієї чи іншої предметної галузі, але й мислити в її категоріях. Отже, це мислення в контексті певної навчальної дисципліни або практики діяльності (*контекстуально-специфічне* мислення). Таке гнучке переключення є найважливішою характеристикою контекстного підходу до розвитку мисленневих процесів магістрантів, до вироблення в них загальних, транс-контекстуальних і крос-контекстуальних навичок мислення. Методика подібного розвитку може бути представлена застосуванням *контекстного аналізу* – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованих на систематичне виділення і описання контекстів певного явища.

У цілому квазіпрофесійна діяльність орієнтує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення багатоманітності педагогічних варіантів, проблематизацію освітнього процесу та пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній діяльності. Варто відмітити, що магістранти у більшості мають певний професійний досвід, який дозволяє їм розглядати отримані знання через призму власної педагогічної позиції чи наукових інтересів. Крім того, вони зробили свій вибір свідомо,

зацікавлені у підвищенні рівня професійних компетентностей і мають необхідні навички навчання. Це дозволяє більш активно застосовувати проблемне навчання, моделювати педагогічні завдання та використовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності [1, с. 114].

Перспективними вважаємо проблеми практичного впровадження викладених теоретичних узагальнень, що має забезпечити змістову трансформацію наявної організації освітнього процесу педагогічного університету в принципово іншу – контекстно-дидактичну [7, с. 18]. Це актуалізує обґрунтування інтеграції процесів навчання, пізнання, спілкування і практики, створення умов для розвитку творчої індивідуальності всіх суб'єктів педагогічного процесу.

**Література:** 1. Бекузарова Н.В. Квазіпрофесіональний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре / Н.В.Бекузарова, Е.В.Ермолович // Высшее образование сегодня. – 2012. - № 10. – С. 111 – 116. 2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М., 2010. – 207 с. 3. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А.Вербицкий, Т.Д.Дубовицкая. – М., 2003. – 80 с. 4. Жукова Н.В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов / Н.В.Жукова // Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2005. – Вып. 2. – 157 с. 5. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа / В.Г.Калашников // Высшее образование сегодня. – 2013. - № 4. – С. 92 - 97. 6. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С.М.Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. - № 3 (Проблемы современного образования). – С. 87 – 91. 7. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология / Н.Б.Лаврентьева. – Барнаул, 2013. – 150 с. 8. Lipman M. The reflective model of educational practice // M.Lipman. Thinking in Education. – Cambridge, 2003. – P. 9 – 27. 9. Нечаев В.Д. О концепции современного гуманитарного образования / В.Д.Нечаев, А.А.Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2011. - № 3. – С. 14 – 20. 10. Ширшов Е.В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов / Е.В.Ширшов, О.В.Чурбанова. – М., 2006. – 308 с.

Bibilijgraphy (transliterated): 1. Bekuzarova N.V. Kvazyprofessyonal'nyy kharakter smeshannoho obuchenyya v pedahohycheskoy mahystrature / N.V.Bekuzarova, E.V.Ermolovych // Vysshee obrazovanye sehodnya. – 2012. - # 10. – S. 111 – 116. 2. Verbytskyy A.A.

Aktivnoe obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy pokhod / A.A.Verbytskyy. – M., 2010. – 207 s. 3. Verbytskyy A.A. Konteksty sodержaniya obrazovaniya / A.A.Verbytskyy, T.D.Dubovyt'skaya. – M., 2003. – 80 s. 4. Zhukova N.V. Lychnaya kul'tura obuchayushchegosya kak rezul'tat vlyaniya kross-kul'turnykh kontekstov / N.V.Zhukova // Kontekstnoe obucheniye: teoriya y praktika: Mezhevuz. sb. nauch. trudov. – M.: MHOPI ym. M.A.Sholokhova, 2005. – Выр. 2. – 157 s. 5. Kalashnykov V.H. Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa / V.H.Kalashnykov // Vysshee obrazovaniye sehodnya. – 2013. - # 4. – S. 92 - 97. 6. Kachalova S.M. Tekhnologiya kontekstnogo obucheniya v praktike vuzovskogo obucheniya / S.M.Kachalova // Vestnyk TsMO MNU. – 2011. - # 3 (Problemy sovremennoho obrazovaniya). – S. 87 – 91. 7. Lavrent'eva N.B. Kontekstnoe obucheniye kak ynnovatsionnaya tekhnologiya / N.B.Lavrent'eva. – Barnaul, 2013. – 150 s. 8. Lipman M. The reflective model of educational practice // M.Lipman. Thinking in Education. – Cambridge, 2003. – P. 9 – 27. 9. Nechaev V.D. O kontseptsyy sovremennoho humanitarnogo obrazovaniya / V.D.Nechaev, A.A.Verbytskyy // Vysshee obrazovaniye sehodnya. – 2011. - # 3. – S. 14 – 20. 10. Shyrshov E.V. Pedagogicheskiye usloviya proektirovaniya elektronnykh uchebno-metodycheskykh kompleksov / E.V.Shyrshov, O.V.Churbanova. – M., 2006. – 308 s.

Демьяненко Н.Н.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ: КОНТЕКСТНОСТЬ  
ОБУЧЕНИЯ.**

Обосновано соотношение компетентностного подхода и контекстного обучения в высшей школе как методологии и практики, представлены преимущества образовательной среды контекстного типа на уровне педагогической магистратуры. Раскрыта роль квазипрофессиональной деятельности в переходе от учебной к профессиональной реализации будущего магистра педагогики высшей школы.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, контекст, контекстное обучение, образовательная среда контекстного типа, квазипрофессиональная деятельность.

Дем'яненко Н.М.

**ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПЕДАГОГІЧНОЇ МАГІСТРАТУРИ:  
КОНТЕКСТНІСТЬ НАВЧАННЯ.**

Обґрунтовано співвідношення компетентнісного підходу і контекстного навчання у вищій школі як методології і практики, доведено переваги освітнього середовища контекстного типу на рівні педагогічної магістратури. Розкрито роль квазіпрофесійної діяльності у переході від навчальної до професійної реалізації майбутнього магістра педагогіки вищої школи.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, контекст, контекстне навчання, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність.

Demyanenko N.M.

### **CONTEXT OF EDUCATIONAL SPACE OF HIGH SCHOOL: LEVEL OF MAGISTRACY.**

Justified the correlation of competence approach and context studying at high school as a methodology and practice, proved the advantages of educational space of context type on pedagogical masters study level. The role of kvaziprofessional activity in transition from education to professional realization of future master of pedagogy of high school.

**Key words:** competence approach, context, context studying, educational space of context type, kvaziprofessional activity.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

**УДК-378**

*В. М. Дронова, Т.В. Попова,  
м.Харків, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ**

*Постановка проблеми.* Сучасна освітня галузь у нашій державі характеризується бурхливим реформуванням, метою якого є пошук ефективних шляхів підготовки молоді, здатної соціалізуватися в сучасному суспільстві. Спостерігається зміна парадигм і у системі професійної освіти педагогів та формуються нові підходи до організації неперервної професійної самоосвіти. Особистісний потенціал сучасного педагога в суспільстві займає значне місце і потребує постійного оновлення знань з дисципліни та методики її навчання, бо є гарантом високої якості навчальних досягнень учнів. У цьому процесі система післядипломної освіти педагогічних працівників відіграє ключову роль.