

**Желанова В. В.**

**ДЕТЕРМИНАНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ  
КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ  
КЛАССОВ**

В контексте современного процесса модернизации высшего образования в Украине в направлении ее гуманизации и ориентации на «личностное измерение» все более значимыми становятся практико-ориентированные технологии образования, позволяющие организовать учебный процесс с учетом специфики будущей профессии. Наиболее продуктивной в этом плане является *технология контекстного обучения*, поскольку именно она помогает преодолеть целый ряд противоречий, существующих в традиционном высшем образовании, которые приводят к таким недостаткам, как отсутствие профессиональной мотивации, формальность знаний, неумение их использования в практической работе, длительная адаптация молодых специалистов к профессиональной деятельности и т. д.

В ходе теоретического обоснования базовых понятий исследования нами было установлено, что *контекстное обучение будущего учителя начальных классов* является образовательной системой, в которой на основании идей полипарадигмальности, полиподхода моделируется предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности, результативно-целевой основой которой мы считаем формирование профессиональной компетентности будущего специалиста (и особенно ее рефлексивного компонента). *Педагогическую технологию контекстного обучения* мы определяем как систему функционирования всех его компонентов, алгоритмизированную последовательность определенных действий, направленных на воссоздание в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов

предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности.

Уже из приведенных дефиниций основных понятий исследования становится очевидным, что ведущая проблема технологии контекстного обучения заключается в решении вопроса, как *перейти от обучения к труду*, имея дело не с профессиональными реалиями, а с их информационными, знаковыми моделями и формами учебной деятельности. То есть, как превратить знания из предмета учебной деятельности в средство регуляции профессиональной деятельности. К тому же *процесс технологизации* профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов приобретает особую актуальность в контексте реализации ведущих положений нового Государственного стандарта начального образования, в котором четко оговорена необходимость использования новых технологий обучения в начальной школе.

В связи с этим перед профессиональным образованием возникла проблема подготовки будущего учителя начальных классов. Мы убеждены, что технология контекстного обучения обладает значительным потенциалом по решению указанной проблемы. Не вызывает сомнения и актуальность исследования технологии контекстного обучения, в частности, ее содержательного компонента.

*Концептуальные основы* технологического подхода обоснованы в трудах А. Алексюка, В. Беспалько, Н. Борисовой, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларина, Г. Селевко, Д. Чернилевского и др. Базовыми для нас являются подходы Г. Селевко к *структуре педагогической технологии*, представленной концептуальным, содержательным, процессуальным компонентами. *Практические аспекты* реализации технологического подхода как в школьном, так и в профессиональном образовании освещаются в работах К. Баханова, В. Бондаря, В. Евдокимова, М. Головки, В. Кукушина, Л. Липовой, М. Левиной, Л. Момот, И. Прокопенко, Е. Пометун, Л. Пирожено, В. Петюкова, С. Сысоевой, В. Стрельникова. Ряд работ посвящен вопросам

*внедрения педагогических технологий в систему профессионального образования* (И. Богданова, П. Гусак, И. Манкусь, И. Смолук и др.). В исследовании И. Богдановой обоснована так называемая *техноматика*, которая является специфическим направлением педагогической инноватики, изучающей усовершенствование, трансформацию и комплексное обновление традиционного педагогического процесса с помощью технологических инноваций. *Технологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов* раскрыты в трудах Л. Коваль, О. Комар, О. Мирошниченко, Н. Побирченко. *Технология контекстного обучения* разработана в исследованиях А. Вербицкого. Отдельные аспекты *реализации технологии контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов* затронуты в исследовании Л. Коваль. Существенными в контексте проблемы нашего исследования являются работы по проблеме *рефлексивно ориентированных технологий обучения* (Л. Кунаковская, С. Селеванова, Т. Спирина, Р. Степанов, И. Стеценко, Е. Юнина). Различные вопросы проблемы *содержания образования* рассмотрены в работах известных дидактов (Ю. Бабанского, В. Леднева, И. Лернер, М. Скаткина, А. Хуторского). Однако при такой высокой заинтересованности различными аспектами внедрения технологического подхода в современную систему высшего образования, вопросы, связанные с включением технологии контекстного обучения в процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, все еще остаются вне поля зрения ученых.

Целью статьи является определение *детерминант содержания* технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

Рассмотрение этих феноменов начнем с констатации авторских позиций относительно понятия «*содержание образования*», поскольку оно является родовым к понятию «*содержание технологии контекстного обучения*». Традиционно в классической дидактике содержание образования определялось как «система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми

обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку их к общественной жизни и труду» [7, с. 336]. Ведущей *социальной функцией образования* считалась передача опыта, накопленного предыдущими поколениями людей (И. Лернер, М. Скаткин). Однако мы считаем, что указанные подходы к содержанию образования уже не актуальны в современный период, поскольку такой формат трактовки содержания образования присущ *знаниево-ориентированному* или *когнитивному* образованию.

Существенно отличаются представления о содержании образования в формате личностной педагогической парадигмы. Примером может быть известное определение содержания образования А. Хуторского: «Содержание образования – образовательная среда, которая способна вызвать образовательное движение ученика и его внутреннее приращение» [12, с. 171], и трактовка *содержания образования* как целостной системы образовательно-профессионального опыта, который в процессе присвоения становится индивидуальным, субъектным, личностным опытом будущего педагога (Е. Бондаревская, В. Сериков, В. Сенько, В. Слободчиков).

Соглашаясь в целом с известными исследователями личностной парадигмы, считаем целесообразным обратить внимание на несколько важных для нас моментов:

1. В образовании личностного типа в зоне первичного внимания находятся *личность студента*, его деятельность и внутреннее образовательное приращение и развитие. Соответственно, содержание образования делится на *внешнее*, которым является *среда*, и *внутреннее*, возникающее при взаимодействии со средой. Данная трактовка содержания образования связана с рассмотрением его не как *предмета усвоения*, а как *внешнего компонента образования*, выполняющего функции среды для внутренних изменений личности. То есть содержание образования создается самой личностью и выступает как ее собственное. Разделяя мнение А. Хуторского о значимости

средового подхода к образованию, считаем, однако, нецелесообразным отождествлять понятие «содержание» и понятие «среда», или считать среду, составляющей содержания образования.

2. Ключевым аспектом содержания образования является *профессиональный опыт* и процесс его *интериоризации*. При этом правомерным, в соответствии с нашими подходами, является выделение *актуального опыта*, как опыта студентов, приобретающегося непосредственно в условиях образования, и *потенциального опыта*, как опыта будущей профессиональной деятельности, приобретение которого происходит под влиянием актуального опыта.

Отметим, что близкой к этим позициям является трактовка содержания образования в *теории контекстного обучения*, сущностью которой является подход к проектированию содержания образования в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности и проблемного подхода к обучению (Н. Борисова, А. Вербицкий, О. Ларионова).

Подводя итог вышесказанному, сделаем вывод о том, что изложенные нами положения воспроизводят логику процесса перехода от «знаниевого» к средоориентированному, а также направленному на интериоризацию профессионального опыта содержания образования.

Таким образом, учитывая указанные подходы, а также наши научные интересы, мы определяем *содержание образования в формате технологии контекстного обучения как систему знаний, умений и навыков, синтезирующихся в определенном опыте, интериоризация которого приводит к формированию профессионально-личностных качеств, адекватных будущей профессиональной деятельности*.

Исходя из целей данной статьи, важным для нас является вопрос выяснения *детерминант содержания* технологии контекстного обучения. При решении этой проблемы мы опираемся на научные позиции В. Сластёнина [10] и считаем детерминантами *факторы, обуславливающие структурные составляющие содержания образования и их взаимосвязи*.

Таким образом, исходя из раскрытых выше положений, мы считаем, что значимой *детерминантой* определения *содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов* является его *цель*. Такой подход представляется логичным, поскольку деятельность является активностью, руководствующейся *сознательно поставленной целью* [4]. Это положение А. Леонтьева является существенным относительно технологии контекстного обучения, праксиологические корни которого очевидны.

В процессе *целеполагания* в данной технологии мы базируемся на понимании *цели* как «осознанного образа предполагаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [9, с. 440], а *целеполагания* – как процесса формирования образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно), и принятием этого образа как основы практических или умственных действий [11]. При этом процесс *целеполагания* в технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов мы связываем с определением *результативной цели* (дефиниция представлена выше), а также с выяснением промежуточных *процессуальных целей*, которые заключаются в создании условий для достижения конечной цели.

*Результативной целью* технологии контекстного обучения является формирование совокупности рефлексивных конструктов учителя начальных классов, основанной на *контекстной рефлексии* и состоящей из *самостоятельного рефлексивного конструкта* (таковой, в нашем случае, является *рефлексивная компетентность*) и *рефлексивно детерминированных конструктов* (представлены *мотивационной, смысловой сферой личности и ее профессиональной субъектностью*).

*Процессуальная цель* технологии контекстного обучения связана с *моделированием различных типов профессионального контекста* будущего учителя начальных классов, сущность которых заключается в создании системы внешних и внутренних условий обучения, определяющих смысл и значение конкретной ситуации, как в целом, так и входящих в нее компонентов.

Следовательно, указанные *цели технологии контекстного обучения*, а также *ее принципы* дают основание считать, что в зоне первичного внимания в указанной технологии находятся личность будущего специалиста, формирование его *педагогической рефлексии* (в нашем случае «контекстной рефлексии»), мотивации, а также смысловой и субъектной сферы. При этом целостное представление о содержании образования можно получить в том случае, если личность будет рассматриваться в *динамике* (В. Леднев). *Динамикой личности*, по мнению В. Сластенина, является процесс ее становления, представляющий собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что и составляет суть онтогенетического развития человека, осуществляющегося в деятельности [10, с. 218]. Считаем в этой связи уместным заострить внимание на вопросе различия понятий «становление личности» и «развитие личности».

В процессе «разведения» указанных феноменов мы базируемся на психологическом *принципе развития* (Л. Выготский, А. Запорожец, И. Зимняя, А. Леонтьев и др.), который постулирует последовательные, прогрессивные в общем виде количественные и качественные изменения определенного явления. Мы разделяем позицию, согласно которой категория «становление» является более общей, поскольку «становление» происходит и в «наращивании» и в «убывании» [5, с. 115], иначе говоря, «становление личности» может разворачиваться и в восходящем, и в нисходящем режиме. Понятие «развитие» подчеркивает направленный характер изменений, указывает на рост, увеличение и на достижение нового [3]. То есть *развитие личности* в психолого-педагогической трактовке является процессом количественных и качественных ее изменений. Именно такое понимание развития личности является для нас базовым при рассмотрении *динамических детерминант содержания технологии контекстного обучения*, которые представлены следующими процессами: *трансформация познавательных мотивов в профессиональные, рефлексигенез, смыслогенез, субъектогенез*.

Рассмотрим их более подробно. *Трансформация познавательных мотивов в профессиональные.* Для исследования этого процесса в теории контекстного обучения используются такие объяснительные конструкты, как «*мотивационный синдром*» (Н. Бакшаева) и «*побочный продукт*» (Я. Пономарев).

Сущность «*мотивационного синдрома*» заключается в том, что он является *системой мотивационных проявлений личности* (собственно мотивов, целей, ценностей, интересов, желаний, стремлений и др.), и процесса их взаимодействия в ходе трансформации *познавательных и профессиональных мотивов* студентов в контекстном обучении. Ведущими *формами «мотивационного синдрома»* являются *познавательные и профессиональные мотивы*, соответственно составляющие «*познавательный мотивационный синдром*» и «*профессиональный мотивационный синдром*», которые проявляются и формируются в учебной деятельности субъекта; с одной стороны, как относительно независимые системы мотивов, а с другой – как взаимосвязанные в своем развитии составляющие «*общего мотивационного синдрома*» обучения.

«*Побочный продукт*» возникает вне осознанного намерения под влиянием качеств предметов и явлений, которые включены в действия, но не являются значимыми с точки зрения поставленной цели. Если «*побочный продукт*» вместе со способом его использования проникает во внутренний, осознаваемый план, он превращается в прямой, при этом дифференцируется способ действия, который приводит к данному трансформированному продукту.

В рамках контекстного обучения взаимные трансформации познавательных и профессиональных мотивов происходят вследствие того, что именно в этой образовательной системе создаются возможности появления «*побочных продуктов*» собственно *учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности*. Происходит перенос предмета познания как основной цели и мотива учебной деятельности студента на предмет

профессиональной деятельности, который представлен в модельной форме. Этот предмет и является *«побочным продуктом»*.

Таким образом, мы трактуем процесс трансформации познавательных мотивов в профессиональные в формате технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов как *процесс постепенного замещения познавательных мотивов профессиональными в рамках «общего мотивационного синдрома» на основании сдвига предмета актуальной деятельности на ее «побочный продукт»*.

Относительно следующих динамических процессов обратим внимание на то, что морфология понятий *рефлексиогенез, смыслогенез, субъектогенез* имеет общее „генез” (от греческого «genesis» – происхождение, зарождение, возникновение). Семантически близки к ним уже укоренившиеся в науке понятия «персоногенез» (А. Асмолов), «профессиогенез» (А. Деркач).

Выясним сущность процесса *рефлексиогенеза будущего учителя начальных классов*. Феномен рефлексии является одним из основных в технологии контекстного обучения и связан с его целевыми ориентирами. В формате реализации идей *рефлексивно-контекстного научного подхода* мы обосновываем понятие *контекстной рефлексии*, являющееся *синтезом рефлексивного мышления, рефлексивной деятельности и рефлексивного сознания, которые направлены на самоанализ, самоосознание, переосмысление себя, своей и совместной деятельности, а также взгляда на себя «глазами других», соответственно предметному и социальному контексту будущей профессиональной деятельности во всей ее многоаспектности*. Итак, основываясь на приведенной дефиниции, можно считать, что *контекстная рефлексия* синтезирует ведущие типы педагогической рефлексии и является основой рефлексивной компетентности.

Авторская трактовка *рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов* базируется на понимании ее как *метакомпетентности, являющейся интегрированной характеристикой личности, представленной совокупностью компонентов, адекватных рефлексивной деятельности,*

*которая реализуется в эффективном осуществлении рефлексивных процессов, и обуславливает успешное овладение профессиональной деятельностью.*

Наше понимание *структуры рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов* основывается на двух позициях. Основой первой позиции является *структурно-деятельностный признак*, обоснованный в психологической структуре деятельности, разработанной А. Леонтьевым и определенный им как единство и взаимодействие категорий потребности, цели, мотивов, действий (операций) [4], а также на положении А. Бодалева [2], согласно которому в структуре рефлексивной компетентности целесообразно выделить две группы личностных образований, а именно, те, которые выступают как *побудители* деятельности и поведения, и те, которые составляют их *исполнительный* компонент.

В этой плоскости *структура рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов* представлена *мотивационно-ценностным, когнитивным, операционно-деятельностным компонентами*. То есть *побудительной* составляющей *рефлексивной компетентности* является ее *мотивационно-ценностный компонент*; *исполнительной* – когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Основой второй позиции является выделение определенных *типов педагогической рефлексии*. Согласно этому подходу, структура указанного феномена содержит такие типы рефлексии: *личностную, интеллектуальную, кооперативную, коммуникативную, контекстную*.

Таким образом, обоснованная в представленном исследовании *структура рефлексивной компетентности* является *синтезом* указанных научных позиций. Это умозаключение подтверждает факт связи *когнитивного и операционно-деятельностного* компонентов рефлексивной компетентности, представленных определенными *знаниями и умениями*, с названными выше *типами рефлексии*.

На основании вышеизложенного представляется возможным выделить определенные направления *рефлексиогенеза*, которые соответствуют ведущим составляющим рефлексивной компетентности.

Так, *мотивационные* аспекты данного феномена будут трансформироваться следующим образом: мотивы, потребность в рефлексивной деятельности, рефлексивная установка, ценностное отношение к контекстной рефлексии.

Развитие *когнитивного и операционно-деятельностного* компонентов рефлексии связано с изменением *знаний и умений*, которые отражают личностный, интеллектуальный тип рефлексии – к знаниям и умениям, касающимся *кооперативной и коммуникативной рефлексии*. То есть рефлексия, направленная «на себя», расширяется рефлексией, направленной «на других».

Наконец, по *временному признаку* рефлексия развивается в направлении от *ретроспективной* – к *ситуативной* – к *перспективной*, связанной с *антиципационными процессами*. При этом заметим, что *рефлексивно-антиципационные* процессы являются основополагающими в системе контекстного обучения.

Таким образом, *рефлексиогенез учителя начальных классов является процессом постепенного развития составляющих рефлексивной компетентности в направлении их усложнения и расширения диапазона реализации различных типов педагогической рефлексии, синтезирующихся в контекстной рефлексии*.

Рассмотрим сущность смыслогенеза будущего учителя начальных классов в технологии контекстного обучения. *Смыслогенез* – относительно новое понятие, пришедшее в педагогику и психологию из философии (А. Пелипенко). Его психолого-педагогическая интерпретация представлена в исследовании И. Колесниковой [3]. Отметим значимость этого процесса, поскольку именно *смыслы* подчиняют себе другие жизненные проявления личности (А. Леонтьев) [4]. Соответственно, *смыслогенез* является внутренним механизмом развития личности, тем *внутренним стержнем*, вокруг которого

возникает новая упорядоченность как внутреннего мира, так и окружающей действительности, с которой связан человек [3].

Авторская трактовка *смысловой сферы будущего учителя начальных классов* базируется на понимании ее как совокупности смысловых образований и связей между ними, обеспечивающих смысловую регуляцию профессиональной деятельности. При этом смысловая сфера будущего учителя начальных классов рассматривается как *рефлексивно детерминированный конструкт* в формате *структурно-функционального* и *динамического* подходов. В соответствии с положениями *структурно-функционального* подхода в смысловой сфере будущего учителя начальных классов значимы как *ситуативные*, так и *устойчивые смысловые образования личности*, а именно: *смысловая установка, смысловая диспозиция и личностные ценности*. Важно отметить, что между ними происходит взаимодействие. Согласно идеям *динамического* подхода, смысловая сфера будущего учителя начальных классов связана с процессами смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства в «малой» динамике смыслов.

Заметим, что процесс *смыслогенеза* основывается на синтезе этих подходов, поскольку речь идет о «малой» динамике возникновения и развития определенных смысловых образований, составляющих смысловую сферу будущего специалиста. Мы, основываясь на положениях И. Колесниковой [3], трактуем *смыслогенез учителя начальных классов* как *ряд последовательных трансформаций составляющих смысловой сферы, связанных с восхождением по иерархии внутриличностных структур*. Онтологически этот процесс представляет собой *трансцендирование*, т.е. постоянное порождение и обновление смысловой сферы.

Развитие смысловой сферы носит *циклический характер*, при этом каждый цикл смыслогенеза характеризуется двумя этапами: *эволюционным* и *критическим*, которые соответственно сопровождаются процессами *иерархизации* и *денерархизации* элементов смысловой структуры. К тому же процесс смыслогенеза связан с динамическими смысловыми процессами

*смыслообразования, смыслоосознания, смыслостроительства.*

Конкретизируем, что *смыслообразование* отождествляется нами с появлением смысловых новообразований. При этом мы обращаемся к классическим «зонам развития» (Л. Выготский) и известному психологическому алгоритму развития: «вхождение в зону развития – зона актуального развития – зона ближайшего развития – зона саморазвития», который является детерминирующим в тенденциях смыслообразования. *Смыслоосознание* и *смыслостроительство* учителя начальных классов является *вербализацией смысла* и его *рефлексией*.

Обратим внимание на то, что в процессе смыслогенеза проявляется *диадность смысла*, который реализуется в его *континуумной динамике* от минимального до максимального насыщения, а именно: от неопределенного смысла – к определенному, кристаллизированному в форме ценностного отношения, от смысла, что постигается – к тому, что постигнут [1]. При этом динамика смыслового развития порождает постоянное взаимодействие между ситуативными смысловыми проявлениями и теми смысловыми структурами, которые претендуют на устойчивый уровень. Смысловое развитие личности соответствует логике от *единичного к общему*.

Таким образом, *смыслогенез* учителя начальных классов осуществляется в нескольких направлениях, а именно:

- *трансформация ситуативных смысловых структур* (личностный смысл, смысловая установка, смыслообразующие мотивы) в устойчивые смысловые конструкты, смысловые диспозиции, личностные ценности;
- «*смыслонасыщение*» от минимального до максимального состояния на основании «*уточнения и расширения*» (В. Зинченко);
- *иерархизация смыслов*, их «*кристаллизация*» (А. Леонтьев);
- изменение динамических смысловых процессов в последовательности: *смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство*.

Таким образом, рассмотренные положения смыслогенеза являются базовыми в определении смысловых аспектов содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

*Субъектогенез.* Этот феномен еще не имеет устоявшейся дефиниции. В современной науке известно несколько его авторских интерпретаций. Так, В. Петровский считает, что *субъектогенез* является стремлением человека обладать одной из самых больших его ценностей – самим собой. По мнению ученого, *субъектогенез* проявляется в способности свободно определять последствия своих действий. В. Петровский настаивает, что именно готовность отвечать перед собой за неадаптивные последствия собственных действий, позволяет человеку состояться в качестве субъекта [8]. А. Огнев связывает *субъектогенез* с самоценной активностью и определяет его как порождение человеком себя как субъекта, становление способности к самодетерминации, т.е. становиться «причиной себя» [6].

В нашем исследовании использование понятия «*субъектогенез*» связано с процессом развития *профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов* как рефлексивно детерминированного конструкта, отражающего активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к явлениям профессионально-педагогической деятельности, к самому себе, к миру и жизни в целом. *Профессиональную субъектность будущего учителя начальных классов мы рассматриваем как интегрированное профессионально-важное качество личности, обеспечивающее целенаправленную и оптимальную реализацию своих личностных ресурсов для решения профессиональных и жизненных задач, проявляющееся в стремлении к самореализации.*

Учитывая эти позиции, мы определяем *субъектогенез учителя начальных классов* как процесс последовательной трансформации составляющих профессиональной субъектности будущего специалиста, а именно субъектной профессиональной позиции, педагогической активности, субъектного опыта, способности к рефлексии, антиципации.

Принимая во внимание указанные выше подходы относительно характеристики структурных составляющих субъектной сферы будущего учителя начальных классов, а также критериев их сформированности,

определим их *трансформационные особенности*, то есть, как они изменяются в пределах субъектогенеза.

*Субъектная профессиональная позиция* трансформируется от ориентации «на результат» к ориентации «на процесс», на средства осуществления учебно-профессиональной деятельности, от приоритета личностных ценностей в их координации с профессиональными к приоритету профессиональных ценностей, от неосознанного усвоения социальных норм и эталонов безотносительно к профессиональной деятельности к осознанному усвоению социальных норм и эталонов, когда субъект уже определяет свою позицию к ним, от непроявления инициативности и ответственности к инициативно-ответственному отношению студента к образованию. В целом развитие субъектной позиции проходит этап ориентации, обогащения, реализации.

*Педагогическая активность* видоизменяется от неосознанной к осознанной, от ситуативной к надситуативной, неадаптированной (В. Петровский) интегративной активности (К. Абульханова-Славская).

*Субъектный опыт* развивается по линии: ценностный опыт, операциональный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активации, опыт сотрудничества.

*Антиципация* трансформируется от умения прогнозировать и предвидеть результаты своей активности к умению прогнозировать и предвидеть действия других, а также к умению предвидеть последствия взаимодействия с учащимися.

Кроме этого, отметим, что *субъектогенез* связан с ведущими формами профессионального самоосуществления, а именно, с процессом *самопознания, самореализации и самоактуализации*.

Таким образом, рассмотренные динамические процессы отражают определенные изменения в развитии *мотивационной, рефлексивной, смысловой и субъектной сферы будущего учителя начальных классов*.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что детерминантами содержания технологии контекстного обучения являются *цель*, которая заключается в

формировании рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов, а также *динамические процессы*, а именно: *трансформация познавательных мотивов в профессиональные, рефлексигенез, смыслогенез, субъектогенез*.

Принимая во внимание указанные выше позиции относительно трактовки содержания образования и его детерминант, а также исходя из определения категории «*содержание*» (безотносительно его парадигмального наполнения) как совокупности элементов и процессов, составляющих основу объектов и обуславливающих существование, развитие и изменение их формы, есть основания считать, что *содержание технологии контекстного обучения* содержит *структурные* (по «вертикали») и *динамические* (по «горизонтали») составляющие, и представляет собой целостный опыт профессиональной деятельности учителя начальных классов, интериоризация которого происходит в процессе трансформации мотивов, а также рефлексигенеза, смыслогенеза, субъектогенеза, что приводит к формированию совокупности *рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов*.

Как известно из диалектической теории, всякое содержание приобретает ту или иную *форму*, которая является способом его существования и реализации. То есть они являются сторонами определенного целого, а именно, содержание – динамичной, а форма – устойчивой системой связей предметов. Несоответствие содержания и формы, противоречия между ними, возникающие в ходе развития, преодолеваются отвержением старой и возникновением другой формы, адекватной новому содержанию. Логично, что реализация данного подхода к пониманию содержания образования в технологии контекстного обучения предусматривает внедрение определенных форм организации обучения. Решение этой проблемы будет следующим шагом нашего исследования.

## Литература

1. **Абакумова И. В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. **Бодалев А. А.** Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.
3. **Колесникова И. Е.** Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. **Лосев А. Ф.** Дерзание духа / А. Ф. Лосев ; послесл. Ю. А. Ростовцева. – М. : Политиздат, 1988. – 364 с.
6. **Огнев А. С.** Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности / А. С. Огнев. – М. : МГГУ, 2009. – 188 с.
7. **Педагогика** / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
8. **Петровский В. А.** Личность в психологи: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 324 с.
9. **Психология** : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. **Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 376 с.
11. **Тихомиров О. К.** Понятие „цель” и „целеобразование” в психологии / О. К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М., 1977. – С. 5 – 20.

12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

**Желанова В. В. Детерминанты змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів**

У запропонованій статті обґрунтовано й визначено феномен змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, розглянуто його детермінанти, якими є мета зазначеної технології та її динамічні складники. Результативною метою технології контекстного навчання автор вважає формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, процесуальною – створення умов для досягнення кінцевої мети. Динамічними детермінантами змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових є процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні в межах «загального мотиваційного синдрому», а також процеси рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу.

*Ключові слова:* зміст освіти, зміст технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, детермінанти змісту освіти, мета технології контекстного навчання, трансформація пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез.

**Желанова В. В. Детерминанты содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов**

В представленной статье обоснован и определен феномен содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рассмотрены его детерминанты, которыми является цель рассматриваемой технологии и ее динамические составляющие. Результативной целью контекстного обучения автор считает формирование рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов, процессуальной целью – создание условий для достижения конечной цели. Динамическими детерминантами содержания технологии контекстного обучения будущего

учителя начальных классов являются процесс трансформации познавательных мотивов в профессиональные в рамках «общего мотивационного синдрома», а также процессы рефлексигенеза, смыслогенеза, субъектогенеза.

*Ключевые слова:* содержание образования, содержание технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, детерминанты содержания образования, цель технологии контекстного обучения, трансформация познавательных мотивов в профессиональные, рефлексигенез, смыслогенез, субъектогенез.

### **Zhelanova V. V. The Determinants of the Content of the Context-based Training of Primary School Teachers**

The article substantiates and defines the phenomenon of the content of the context-based training of prospective primary school teachers; it also examines the determinants of this instructional technique: its goal and dynamic components.

The goal of the context-based training in terms of its outcomes is the formation of reflective constructs in prospective primary school teachers; in terms of its process, the goal of the context-based training is to create the conditions to achieve the ultimate goal. The dynamic determinants of the content of the context-based training of prospective primary school teachers is the process of transforming cognitive motives into professional ones within the «general motivational syndrome», as well as the processes of the genesis of self-reflection, the genesis of sense, and the genesis of the subject.

The content of training, therefore, has both structural and dynamic elements and is a comprehensive experience of the professional activity of the primary school teacher, the interiorization of which takes place as a result of the transformation of motives and the geneses of self-reflection, sense, and the subject leading to the formation of prospective primary school teachers' reflective constructs.

*Key words:* content of training, content of context-based training of prospective primary school teachers, determinants of the content of training, goal of context-

based training, transformation of cognitive motives into professional ones, genesis of self-reflection, genesis of sense, genesis of the subject.

*Статья поступила в редакцию 27.09.2013 г.*

*Принята к печати 01.11.2013 г.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.*