



# ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.01>  
УДК 37.091.39(100)

**Євтух В. Б.**

## **КОНТЕКСТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ: НАУКОВИЙ ДИСКУРС В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

*У статті аналізується зарубіжний дискурс стосовно феномена “контекстуальне навчання” (КН). Зазначається, що він активізується у контексті пошуку альтернатив конвенційним формам навчання з метою поліпшення якості освітнього процесу у царині соціогуманітаристики й ефективного застосування професійних знань у повсякденному житті. Прослідковуються витоки та еволюція контекстуального навчання, відтворюються теоретичні засади його розвитку й поширення у країнах Північної Америки, Європи та азійських країнах.*

*Подається кілька визначень поняття “контекстуальне навчання”, на основі яких пропонується узагальнене його розуміння. Розглядаються стратегії, принципи та компоненти контекстуального навчання, що творять атмосферу результативного засвоєння нових знань, які необхідні для успішної взаємодії з довкіллям.*

*У статті міститься шкід курсу контекстуального навчання з етносоціології можливої освітньої програми магістерського рівня “Етнічні студії”.*

**Ключові слова:** *конструктивізм, контекстуальне навчання, компоненти контекстуального навчання, принципи контекстуального навчання, стратегії контекстуального навчання, типи освіти.*

### **ЗАВВАГА**

Обрати тему статті мене спонукали такі обставини: 1) зарубіжний досвід стосовно контекстуального навчання (КН), яке, на мій погляд, дає позитивні результати не лише у багатьох країнах, але й є перспективним для України, за винятком поодиноких випадків [3] практично не вивчався вітчизняними дослідниками; 2) обізнаність з таким досвідом дозволить українським науковцям і практикам більш активно включатися у міжнародний дискурс з цієї проблематики; 3) критичне засвоєння тих чи тих елементів зарубіжного досвіду підвищуватиме компетентності випускників навчальних закладів і відкриватиме додаткові можливості інтеграції українців у світовий освітній простір.

Використовуючи термін “контекстуальне навчання”, у цій статті я залишаю поза межами дискусії термінологічну розбіжність між зарубіжними і українськими дослідниками (для останніх у більшості випадків це “контекстне навчання”) в означенні одного і того ж феномена, принаймні, якщо йти за

назвами публікацій.

Зверну увагу на траєкторію поширення укорінення феномена “контекстуальне навчання” як об’єкта дослідження, так і практичної реалізації його ідей: засади КН інтенсивно почали розроблятися й втілюватися у Сполучених Штатах Америки, далі вони поширюються у країнах європейського континенту, а нині вони досить інтенсивно експлуатуються в азійських і почасти арабських та африканських країнах. Останній факт, на моє переконання, пов’язаний не лише з бажанням поліпшити якість підготовки фахівців у тамтешніх університетах, але й з прагненням адаптуватися до сучасних трендів в освітньому процесі, почасти з тим, щоб розширити можливості здобуття освіти поза межами своїх країн, передовсім у США.

### ПОШУКИ ОСВІТНІХ АЛЬТЕРНАТИВ

Питання удосконалення структурування і наповнення ефективним змістом освітнього процесу не втрачає своєї актуальності у будь-які часи. Це пов’язано передусім з тим, що освіта покликана забезпечувати прогресивний розвиток суспільств, імплементуючи у життєві практики свої позитивні надбання. Оскільки суспільний розвиток – явище динамічне, а особливо у теперішній час, то освіта має відповідно реагувати на зміни та виклики, які несе з собою ця динаміка, зокрема стосовно форматування навчального процесу, який є серцевиною освіти. Особлива потреба у адекватній реакції на зміни відчувається у турбулентних соціальних ситуаціях. Сьогодні як український, так і зарубіжний освітні простори характеризуються інтенсивними пошуками можливостей найбільш адекватної відповіді на запити різного роду секторів суспільств. Освітній дискурс наповнений нині розмаїттям ідей, концепцій, теорій: дистанційне навчання (remote learning, e-learning), змішане навчання (blended learning), соціально орієнтоване навчання (social learning – SL), соціоемоційне навчання (social emotional learning – SEL), парасолькове навчання (umbrella education), місцева освіта (place-based education), малоінвазивна освіта (minimally invasive education) пояснювально-проблемне, проблемно-програмоване, пояснювально-ілюстративне, проблемно-комп’ютерне навчання тощо. Згідно даних Інтернет-повідомлень, мені вдалося нарахувати понад сорок варіантів назв альтернативних (конвенційній системі) форм (типів) навчального процесу, які практикуються у зарубіжних країнах [12].

Пошуки альтернатив (а ще більш точно можливостей поліпшення якості освітніх послуг й наближення змісту освітнього процесу до практичних активностей) відбувається у парадигмі “формальна”-“інформальна”-, “неформальна” освіта. У контексті цих пошуків освіта, принаймні серед західних науковців і практиків, розглядається як “процес набуття знань шляхом навчання або передачі (трансляції) знань за допомогою інструкцій чи іншої практичної процедури” [37].

Не занурюючись у деталі названих трьох форм освіти, подам їхнє визначення, поширене у зарубіжному освітньому дискурсі, врахування яких, до речі, допомагає його структуруванню:

а) *формальна освіта або формальне навчання* (formal education)

зазвичай проходить у приміщенні навчального закладу, де людина може навчитися базовим, академічним або іншим навичкам; часто формальне навчання починається у дошкільних закладах, далі йде початкова школа, продовжується у середній школі; після середньої освіти значна частина молоді навчається в коледжах чи університетах, а за тим бажаючі ще можуть отримувати науковий ступінь. Такого типу навчання ієрархічно структуроване і забезпечується за певним набором норм та правил;

б) *інформальна освіта* (informal education) – це коли ви чомусь навчаєтесь не структуровано поза межами закладів освіти і не використовуєте жодного конкретного методу навчання; тут немає встановленої навчальної програми; інформальна освіта складається з досвіду та фактичного життя у сім'ї чи громаді;

в) *неформальна освіта* (unformal education) включає базову освіту дорослих або підготовку до шкільної еквівалентності; у неформальній освіті хтось (хто не навчається) може навчитися писемності, іншим основним інтелектуальним навичкам чи робочим навичкам; за цієї форми навчання ті чи ті знання отримуються у домашньому довіллі, індивідуально завдяки дистанційному навчанню за допомогою різного роду застосунків [37]. До цього типу освіти я би відніс і здобування знань та інформації, що не завжди співпадає з такою, які ми отримуємо у межах формальної освіти, на різного роду курсах, дискусіях, наукових зібраннях. Це стосується передовсім трансверсальних та технічних навичок, які набуваються зазвичай саме поза межами формальної освіти, однак наявність яких допомагає у ефективній реалізації професійних знань. Про це зокрема йшлося у доповіді професора Рудіте Андерсоне (Rudīte Andersone) з Латвійського університету “Трансверсальні та технічні навички” на Міжнародному науково-практичному семінарі “Компетенції та компетентності: Наукові теорії та практики (латвійський і український досвіди). Київ, 11 листопада 2019” у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова [1].

Подавши точку зору західних фахівців, я не вступаю у дискусії з фахівцями вітчизняними щодо деталізації змісту названих форм освіти, оскільки мета цієї статті – відтворити зарубіжний досвід у царині контекстуального навчання. Принагідно висловлю застереження, що трактування наповненості форм освіти у зарубіжних теоріях і практиках в основному співпадають з вітчизняними підходами до їхньої інтерпретації [4]. І ще одне, у контексті форм освіти вважаю за необхідне наголосити на важливості формування навчального довілля в освітньому середовищі (освітньому просторі), яким переймаються як зарубіжні, так і вітчизняні фахівці, щоправда, переважно у закладах освіти [2, 7, 24].

Виокремлюючи із наведеного переліку форм пошуку організації навчального процесу контекстуальне навчання, вважаю, що воно у певній частині відповідає нинішнім суспільним запитам щодо підвищення ефективності забезпечення соціально орієнтованими (соціально затребуваними) знаннями тих, хто навчається на різних освітніх рівнях. *Зафіксована теза є своєрідною гіпотезою цієї статті, яку я спробую*

підтвердити аналізом матеріалу, накопиченого зарубіжними дослідниками і практиками.

Наголошу, у цій статті основна увага приділяється реалізації концепції контекстуального навчання в університетах, в основному на соціальних та гуманітарних напрямках.

## ВИТОКИ ТА РОЗВИТОК КОНТЕКСТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

З'ясовуючи обставини витоків формування контекстуального навчання як феномена, варто мати на увазі два аспекти: 1) терміни його появи; 2) методолого-теоретичні засади.

Згідно з даними, що містяться у працях зарубіжних дослідників (Джінан Карамех Шайя – Jinan Karameh Shaya), концепція контекстуального навчання почала розроблятися на зламі XIX-го – XX-го століть. Її інвенторами були відомий американський філософ і психолог, реформатор освіти Джон Дьюї – John Dewey (1859–1952 рр.), швейцарський філософ і психолог Жан Піаже – Jean Piaget (1896–1980 рр.) та радянський психолог Лев Виготський – Lev Vygotsky (1896–1934 рр.). Власне, зарубіжні дослідники пов'язують ці три особистості із зародженням концепції контекстуального навчання передусім тому, що вони на той час були чи не найяскравішими прихильниками конструктивізму в освітньому процесові [14, 2]. Нагадаю, що саме конструктивізм ліг в основу концептуалізації КН. Згідно з даними, практичне втілення ідеї контекстуального навчання було започатковане американськими дослідниками з Університету Баулінг-Грін (США) Робертом Бернзом (Robert Berns) та Патріцією Еріксон (Patricia Erickson) [9] як спосіб збереження здобутих знань та осмислення студентами того, чому вони навчаються [13]. Значний вклад у розуміння контекстуального навчання зробили експериментування вже згаданого Джона Дьюї, німецько-американського психолога Курта Левіна (Kurt Lewin, 1890–1947 рр.), американського теоретика освіти Девіда Колба (David Kolb) та відомого американського фахівця з організації вищої освіти Петера Івелла (Peter Ewell) [12].

Аналіз значної кількості праць зарубіжних дослідників контекстуального навчання однозначно свідчить, що у його основі у якості методолого-теоретичних засад знаходиться конструктивізм. Однак, дослідники наполягають на тому, що не варто ігнорувати роль біхевіоризму, який дав теоретичні імпульси конструктивізму і на сьогодні має своїх прихильників; власне, йдеться про змагання між двома теоріями щодо результативності навчання. Нагадаю, що за американським психологом і педагогом Едвардом Торндайком (Edward Thorndike, 1874–1949 рр.), навчання є результат зв'язків між стимулами та винагородами, які застосовуються згідно з біхевіористським підходом до навчального процесу, у якому наголос робиться на “зазубрюванні” та запам'ятовуванні [38]. На противагу, конструктивістський підхід, згідно з Р. Бернзом і П. Еріксон, дає можливість студентам самим вибудовувати систему знань, перевіряючи їхню валідність на основі попередніх знань та досвіду, застосовуючи ці ідеї до нової ситуації та інтегруючи нові знання, отримані з уже існуючою інтелектуальною конструкцією. У цьому випадку

конструктивізм як теорія навчання підкреслює роль тих, хто навчається, а не лише тих, хто навчає; у такій ситуації пошуку вирішення питання потребується критичне мислення [38].

Важливість таких тверджень вимагає подай короткого розкриття змісту поняття конструктивізму, задля адекватного осмислення феномена контекстуального навчання. Серед кількох видів конструктивізму для цього дослідження найбільш релевантним є *соціальний конструктивізм*, соціологічна теорія знання, згідно з якою розвиток людини соціально обумовлений, а знання конструюються завдяки взаємодії з іншими [34].

Коли мова йде про роль конструктивізму в освіті, то тут, звичайно, передусім дослідники наголошують на його *соціально-когнітивному аспектові*. Однак, щоб використати переваги конструктивізму в освітньому процесові, варто докладати зусиль до його розуміння (особливо тими, хто навчає). У цьому я погоджуюсь з думкою доктора Меттью Лінча (Matthew Lynch), довголітнього декана Школи освіти, психології та міждисциплінарних студій у Вірджинському університеті (США) про те, щоб застосовувати теорії соціального конструктивізму на освітній арені, вчителям та керівникам шкіл потрібно переглянути свої ролі; вони мусять перейти від ролі акторів, які вчать, до ролі “фасилітаторів навчання”. “Хороший учитель-конструктивіст – це той, хто ставить під сумнів відповіді учнів, попри те, праві вони чи помиляються, задля того, щоб переконатися, що учень добре розуміє презентовану концепцію. Соціальний конструктивізм вчить, що всі знання розвиваються у результаті соціальної взаємодії та використання мови, і тому є спільним, а не індивідуальним досвідом. Крім того, знання не є результатом спостереження за світом, вони є результатом багатьох соціальних процесів та взаємодій. Тому ми виявляємо, що конструктивістське навчання надає процесу навчання стільки ж значення, скільки і отриманню нових знань. Інакше кажучи, подорож так само важлива, як і пункт призначення” [28]. До цього варто додати думку Майкла Крауфорда (Michael Crawford), експерта із Центру професійних досліджень та розвитку (США): “Ті, хто навчає, можуть використовувати конструктивізм, щоб навчити того, чому студенти вчаться найкраще. Яким чином “конструктивістський” клас відрізняється від традиційного класу? Простіше кажучи, вчителі в конструктивістських класах активно залучають тих, хто навчається, до навчального процесу. У цих класах студенти частіше обговорюють з іншими студентами свої стратегії розв’язання проблеми замість того, щоб викладач розповідав їм правильну стратегію. Вони частіше співпрацюють у невеликих групах, оскільки так вони формують і переформулюють свої концепції, а не мовчки відпрацьовують навички на своїх місцях. Вони частіше займаються практичною діяльністю, ніж слуханням лекцій. В конструктивістських класах ті, хто навчає, формують у студентів почуття зацікавленості та впевненості і потреби у розумінні того, що вони вивчають” [14, 2].

Щоб зрозуміти, на мій погляд, концентрацію уваги зарубіжних теоретиків і практиків, які пов’язані з освітою, на контекстуальному навчанні варто нагадати про доведений факт, що воно, за Джоном Томасом (John Thomas),

дослідником проектного навчання (США), спирається на найновіші досягнення когнітивної науки [35], а також те, що контекстуальне навчання є комплексним і багатограним процесом, який, за Анжелою Байєрз-Вінстон (Angela Byars-Winston) та Надею Фуад (Nadya Fouad) з Вінконсінського університету (США), виходить далеко за межі орієнтованого на методологію “зазубрювання” та парадигми “стимули-відповіді” [16].

Інтенсивний розвиток теорії контекстуального навчання й його міцне укорінення в освітніх практиках, передусім у Сполучених Штатах Америки та країнах Європейського Союзу, відбувається великою мірою завдяки діяльності різного роду науково-дослідницьких центрів, громадських асоціацій і товариств. Власне, дослідницька робота у цій сфері здійснюється практично у кожному університеті, оскільки університетами у західному світі вважаються ті, де ведеться наукова робота, висліди якої серед іншого забезпечують формування контенту освітніх програм. Що ж до громадських об'єднань, то поміж них своєю активністю виокремлюється Міжнародна асоціація мобільного навчання (IAmLearn), “яка сприяє вдосконаленню досліджень, розробок та застосування мобільного та контекстуального навчання”. Вона організовує щорічні конференції, присвячені зокрема і проблематиці, яка розглядається у цій статті. Скажімо, Міжнародна конференція з мобільного і контекстуального навчання (2016 р.) [29], Міжнародна конференція з мобільного, змішаного і безперервного навчання (2020 р.) [6]. Асоціація активно співпрацює з “Міжнародним журналом мобільного та змішаного навчання (IJMBL)”, проіндексованим у Scopus та PsycINFO та включеним до цифрової бібліотеки ACM (ACM Digital Library). Могутньо на ринку освітніх послуг у сегменті КН з 1979 року працює “Центр професійних досліджень та розвитку” (The Center for Occupational Research and Development – CORD), який створює освітні інструменти та інноваційні програми, призначені для розширення можливостей викладачів та підготовки студентів до більших успіхів у кар'єрі та у здобутті вищої освіти, допомагає освітянам по усьому світу формувати дизайн навчальних програм, програм індивідуальної підготовки вчителів, готувати публікації і забезпечувати ресурсом [5; 11]. Плідною є діяльність в освітньому просторі США Консорціуму контекстуального викладання та навчання штату Вашингтон (The Washington State Consortium for Contextual Teaching and Learning).

Саме такого роду розмірковування можна покласти у пошуки адекватного осмислення поняття “контекстуальне навчання”.

### **ПОНЯТТЯ “КОНТЕКСТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ” У ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Науковий дискурс стосовно контенту контекстуального навчання розпочався, власне, від згадуваних вище Джона Дьюї, Жана Піаже та Льва Виготського й інтенсифікувався наприкінці ХХ-го століття. Його активними акторами стали дослідники з американських та деяких європейських університетів, а також корпорацій, які опікуються науковими розробками, зокрема в освітній сфері. З значною часткою праць зарубіжних дослідників КН

можна ознайомитися в огляді професора психології і педагогіки Колумбійського університету (США) Долорес Перін (Dolores Perin) [31]. У цьому розділі статті будуть наведені й проаналізовані визначення та інтерпретації поняття “контекстуальне навчання”, яке міститься у працях відомих зарубіжних дослідників феномена, та запропоноване узагальнене (певною мірою універсальне) його розуміння.

*Контекстуальне навчання (1)* – це заснований на реальності досвід, здобутий поза класом, у конкретному контексті, що служить каталізатором для використання студентами своїх знань з дисциплін, якими вони оволодівають, і який (досвід) представляє форум для подальшого формування їхніх особистих цінностей, віри та професійних навичок розвитку. Окрім виклику прямого, значущого досвіду, контекстуальне навчання вимагає роздумів для побудови стійких когнітивних зв'язків [12].

*Контекстуальне навчання (2)* – це концепція викладання та навчання, яка допомагає викладачам співвідносити зміст предмета з реальною ситуацією та його застосуванням у житті як члена сім'ї, громадянина та на робочому місці й брати участь у наполегливій праці як того вимагає процес навчання [20]. Важливим у цьому контексті є зацікавленість та досвід студентів, а мета підходу КН полягає у тому, щоб мотивувати тих, хто навчається, взяти на себе відповідальність за своє навчання та встановити взаємозв'язок між знаннями та їхнім застосуванням у різних контекстах їхнього життя [32]. *Контекстуальне навчання (3)* – за Р. Бернзом і П. Еріксоном, це навчальні активності, що прагнуть пов'язати теоретичні конструкції, які викладаються під час навчання, з практичним контекстом реального світу [9]. Такого роду навчання вибудовується на концепції академічної діяльності, яка у перспективі забезпечує найкращі результати на шляху до досягнення успіху.

*Контекстуальне навчання (4)* – це система, що стимулює мозок студента ткати зразки, які відтворюють значення об'єкта пізнання. Це сумісна з мозком система навчання, яка породжує сенс, пов'язуючи академічний зміст із контекстом повсякденного життя студента. Це навчальний процес, який має на меті допомогти студентам побачити значення у навчальній дисципліні у контексті їхнього повсякдення, власне, у контексті їхніх особистих, соціальних і культурницьких обставин [22]. Важливим моментом у цьому процесові є те, що ті, хто навчаються, перебирають на себе відповідальність за своє навчання й шукають можливості застосування набутих знань у різних ситуаціях свого життя.

*Контекстуальне навчання (5)* – це такого роду навчання, яке дає змогу студентам зміцнювати, розширювати та застосовувати свої академічні знання та навички у різних навчальних закладах та поза ними з метою розв'язання уявно конструйованих або реальних проблем. НК – це концепція навчання, яка допомагає викладачеві та студентам пов'язувати предмет, який вивчається, з реальною життєвою ситуацією та мотивувати учнів до пов'язання й застосування усіх аспектів того, що вивчається, з роллю студентів у їхньому реальному житті [31].

Особливі нюанси виникають з впровадженням КН в ісламських країнах, де

освітній процес тісно пов'язаний з релігійним фактором, власне, з фікгом (фікхом), ісламською доктриною про правила поведінки мусульман, ісламським комплексом соціальних норм [18]. На переконання науковців із Університету Даруссалам Гонтор – University of Darussalam Gontor (Індонезія), “розвиток ісламської освіти потребує змін у системі навчання, що вимагає застосування конструктивістсько-орієнтованої моделі навчання, за якої при вибудовуванні знання фікху більш логічним та раціональним шляхом є аналіз контексту життя людей. Це дослідження спрямоване на розробку моделі *прямого контекстуального навчання* (DCL) шляхом інтеграції характеристик прямого навчання та контекстуального навчання, спрямованого на покращення результатів навчання порівняльного фікху у вищій освіті” [10]. Тут, на їхню думку, доречним є систематичний підхід з використанням моделі Діка та Кері [26].

Отже, наведені визначення контекстуального навчання, як, і до речі, й інші, дають підстави стверджувати, що тут важко зафіксувати принципові розбіжності, вони можуть відрізнятися певними деталями залежно від того, на яких аспектах КН дослідники акцентують увагу. Очевидним фактом є те, що у цих визначеннях сформований пул ключових характеристик контекстуального навчання, які розкривають його сутність. Вони такі: 1) центральним актором навчального процесу є студент, який значною мірою перебирає на себе процес здобуття знання; 2) той, хто вчить, є своєрідним модератором процесу у сенсі забезпечення якісних каналів здобуття і трансляції знання; 3) пов'язання академічної підготовки з практиками повсякденного життя студентів; 4) усвідомлена відповідальність студента за процес здобування знань; 5) важливість заснованого на реальності досвіду, здобутого поза межами навчального закладу, який слугує своєрідним каталізатором для подальшого формування їхніх особистих цінностей, віри та професійних навичок розвитку; 6) спільна участь тих, хто навчає, і тих, хто навчається, у формуванні просторів (довкіль) здобуття знань та у творенні атмосфери, яка сприяє засвоєнню цих знань; тут варто наголосити на важливості індивідуальної взаємодії з довкіллям, власне, з тим полем, у якому особі доводиться здійснювати різного роду діяльність [19]; 7) на основі здобутих знань та інформації формування механізму ефективного застосування професійних та трансверсальних навичок у практичних активностях.

### **ПРИНЦИПИ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

На думку американських дослідників, головними принципами побудови системи контекстуального навчання є: *принцип взаємозалежності* (взаємопов'язаність студентів у процесі оволодіння знаннями стосовно того чи того предмета, об'єкта, процесу; цей принцип якнайкраще забезпечує обмін інформацією та обговорення); *принцип диференціації* (на основі того, що студенти відрізняються своєю творчістю, вони можуть вільно досліджувати свої індивідуальні таланти, культивувати власні стилі навчання та прогресувати у своєму власному темпі (Елейн Джонсон – Elaine Johnson)). Це означає, що контекстуальний підхід можна застосовувати у ході навчального



процесу студентам з різними характерами, талантами та здібностями); *принцип саморегуляції* (означає, що все ви налаштовуєте, підтримуєте та визнаєте самі. Цей принцип спонукає студентів виявляти усі свої можливості) [38]. Вибудовуючи систему контекстуального навчання на вказаних принципах, важливо мати на увазі й характерні риси контекстуального навчання, серед яких Е. Джонсон виділяє вісім найбільш важливих [32]: 1) встановлення значущого зв'язку; студенти вивчають матеріал, який має для них сенс і пов'язується з контекстами їхнього реального життя; 2) виконання важливої роботи по порівнянню матеріалів, з якими вони працюють у навчальному закладі, та з тими, з якими вони стикаються у реальному довкіллі; 3) саморегульоване навчання, мета якого полягає у підготовці студентів до отримання ними якомога більше корисних і необхідних для соціальної й професійної діяльності знань у процесі опрацювання різного роду матеріалів; 4) співпраця, яка передбачає групову дискусію й обмін досвідом з аналізу здобутих матеріалів; 5) критичне та творче мислення, яке допомагає віднаходити найбільш адекватне й ефективне розв'язання проблеми; 6) участь тих, хто навчає, у вихованні особистості, оскільки молоді люди все ще потребують наставників з достатнім життєвим досвідом; 7) досягнення високого стандарту мотивує тих, хто навчається, до навчання, і у перспективі також; 8) використання автентичного оцінювання з метою виокремлення корисного змісту для досягнення поставленої мети.

Можна погодитися з думкою індонезійської дослідниці з Університету Мурія Кудус Діни Віджаянті (Dina Wijayanti), яка базується на результатах практичного застосування принципів і характеристик контекстуального навчання, що вони не тільки вимагають активного залучення студентів до навчального процесу, але й вчать їх критично мислити, відбирати адекватний матеріал для досягнення мети, сприяють вихованню соціальної корпоративної відповідальності й творенню такої атмосфери, у якій найбільш ефективно виявляються індивідуальні здібності й стимули групової співпраці у результатах професійної діяльності [38].

### КОМПОНЕНТИ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Дослідники, і особливо ті, хто прагне застосовувати контекстуальне навчання на практиці, виокремлюють сім його компонентів, які, на їхню думку, допомагають досягти успіху у навчанні й професійній зайнятості [23; 32]: 1) *конструктивізм* – теорія про спосіб побудови студентами власних знань, включаючи їхнє активне набуття, їхнє розуміння та застосування; 2) *запит (Inquiry)* відтворює те, яким чином здійснюється навчання, включаючи зокрема стимулювання студентів до віднаходження власного матеріалу у реальному контексті; 3) у *парадигмі “питання-відповідь”* студенти ставлять питання з метою глибшого проникнення у сутність об'єкта пізнання; на допомогу тут приходять ті, хто навчає; 4) *груповий контекст* (навчання у групі), мета якого полягає у тому, щоб студенти мали можливість обмінюватися знаннями і інформацією одним з одним та обговорювати їх без втручання ззовні (мається на увазі тих, хто навчає); 5) *моделювання* означає, що той, хто навчає,

моделює (як приклад) розв'язання складної проблеми, у разі виникнення з цим труднощів у студентів; 6) *рефлексія* як спосіб пізнання, який дозволяє встановити, що студенти дізналися у процесі навчання у співставленні з минулим досвідом; 7) *автентичність засвоєння матеріалів* здійснюється з метою перевірки рівня осмислення матеріалу і оволодіння ним студентами; при цьому встановлюється факт запозичення ("списування", копіювання результатів інших студентів) й рівень гідного виконання завдання. Ефективною у цьому контексті, на мій погляд, може виявитися чотирьохрівнева модель евалюації результатів участі у тому чи тому навчальному курсі, яку свого часу розробив колишній президент Американського товариства навчання та розвитку Дональд Кірпатрік (Donald Kirpatrick, 1924–2014 рр.) [27].

### СТРАТЕГІЇ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У працях багатьох зарубіжних дослідників міститься матеріал про стратегії контекстуального навчання, які активно застосовуються у практиках освітнього простору різних країн [14; 15; 16; 21; 23; 38]. Аналіз цих праць дає підстави виокремити сім основних стратегій:

*Зв'язок між знанням із досвіду і новим знанням (Relating)* – вважається найбільш впливовою стратегією контекстуального навчання; вона передбачає навчання у контексті власного життєвого досвіду або попередніх знань. Основне завдання тих, хто навчає, полягає у забезпеченні зв'язку між накопиченою інформацією про об'єкт пізнання з новою інформацією про нього.

*Набуття досвіду (Experiencing)* – навчання, пов'язане з вибудовуванням адекватного розуміння досвіду за його відсутності. Конструювання й систематизація цього досвіду відбувається під час занять у класі за допомогою того, хто навчає.

*Застосування знань (Applying)* – навчання шляхом використання понять й застосування концепцій контекстуального навчання на практиці. При цьому студенти включені в активності по розв'язанню проблем й виконанню проєктів. Ті, хто навчає, мотивують студентів до розуміння концепцій через постановку реальних, або дотичних до реальних, завдань.

*Співпраця (Cooperating)* – навчання в контексті обміну, реагування та спілкування з іншими студентами. Ця стратегія вимагає зазвичай праці у групах задля спільного розв'язання проблем. У цій ситуації викладач виконує роль модератора.

*Передача знань (Transferring)* – використання знань у новому контексті чи у новій ситуації – у такій, про яку не йшлося під час навчання у класі. Роль викладача тут полягає у залученні до обговорення різноманітного досвіду з акцентуванням уваги на розумінні сутності об'єкта, а не на запам'ятовуванні тих чи тих його деталей.

Що дає застосування перелічених стратегій? Передусім є можливість вибудувати таку систему засвоєння і передачі знань та інформації, у якій однаково важливими акторами є і ті, хто навчає, і ті, хто навчається. Принагідно зауважу, що у концепціях зарубіжних дослідників і ті, і ті розглядаються як рівноцінні компоненти одного цілого. Тому теоретичні публікації і обговорення

практичних результатів у більшості випадків інкорпують у назвах ці складові “learning and teaching”. За таких умов твориться атмосфера креативного і критичного мислення, у якій ключову роль відіграють мотивація, комунікація, включеність у процес, прагнення досягти найбільш ефективного результату осмислення об’єкту пізнання й виокремлення соціально важливих компонентів стабільного суспільного розвитку й зосередження зусиль на розв’язанні проблем, які цей розвиток стимулюють. Практики показують, що завдяки КН студенти можуть досягати надзвичайно ефективних результатів [8], зокрема і у дистанційному навчанні [25] та у вивченні мов [17]. Щоправда, за зізнанням дослідників й практиків контекстуального навчання, перебудова зі звичних (конвенційних) методів навчання у напрямку застосування нових методів і стратегій – справа не з легких, особливо для тих, хто узвичаївся навчати за старими (звичними, конвенційними) методами. Для полегшення цього переходу згадуваний Центр професійних досліджень та розвитку (CORD) розробив спеціальну тринадцяти тижневу програму REACT (від перших літер п’яти стратегій контекстуального навчання) [30], яка є своєрідною комбінацією принципів довгострокового професійного розвитку, наставництва та новацій контекстуального навчання [14].

## **ЗАМІСТЬ ВИСНОВКІВ: ШКІЦИ ДО КУРСУ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ “ЕТНОСОЦІОЛОГІЯ” (пропозиція для освітньої програми магістерського рівня “Етнічні студії”)**

### **СТРАТЕГІЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ “ЕТНІЧНІ СТУДІЇ”**

Етнічна диверсифікація, мультикультурність, поліетнічність, міжетнічна толерантність.

#### **Визначення (узагальнене) контекстуального навчання.**

*Контекстуальне навчання* – це освітній процес, мета якого допомогти студентам віднаходити смисл та значення дисциплін, які вивчаються, власне, у контексті їхніх особистих, соціальних та культурницьких обставин.

#### **Особливості контекстуального навчання:**

- виокремлення проблем для подальшого їхнього розв’язання;
- викладання і навчання має багатоаспектний характер;
- допомога студентам у навчанні, моніторинг їхнього навчання та формування у них саморегуляційної культури;
- викладання у контексті різноманітного життєвого досвіду студентів;
- заохочення студентів навчатися одне у одного;
- застосування адекватного оцінювання;

#### **Основні компоненти контекстуального навчання:**

- ситуативне пізнання – навчання носить практичний характер;
- соціальне пізнання – внутрішньо особистісні конструкції;
- розповсюджене пізнання – конструкції, що постійно формуються іншими людьми та позаіндивідуальні досвіди.

#### **Компоненти структури курсу:**

- Лекція.

- Консультація (skype, google groups, e-mail).
- Просемінар (магістри можуть пропонувати теми).
- Семінар (можливе запрошення контекстуальних експертів).
- Колоквіум.
- Мікроконференція (магістри вибирають тему для доповіді, мультимедійний супровід).
- Екзамен (за результатами мікроконференції, есею, домашнього завдання).

*Примітка:* лекції читає професор, доцент; практичні заняття проводить асистент-дослідник (доцент, Ph.D)

#### **Рейтингування інформації до лекції (за участю студентів):**

- інформація першої необхідності (теоретичні)
- інформація другої необхідності (до методології вирішення проблеми)
- інформація третьої необхідності (ситуативна, вирішення конфліктів)
- “шпайхер”: відкладена інформація (архіви, мультмедіа, інфографіки, бази даних)

#### **Висліди навчання**

У висліді навчання студенти мають:

*Ознайомитися* з різними теоріями, які пояснюють етнічність.

*Отримати* розуміння відмінностей між поняттями *етнічність, раса і нація*, а також основних концептуальних припущень щодо даних категорій.

*Навчитися* розглядати етнічність, расу і націю у соціально-політичному та природно-біологічному ракурсах.

*Поглибити* своє розуміння теорій етнічності, вивчаючи широке поле етнографічних прикладів у контексті дослідження специфічних спільнот.

*Опанувати* різні базиси, на яких етнічність конструюється, формується і реформується з плином часу. Пропонована базосистема включає, зокрема, релігію, місце (топос), мову, різнокомбінації останніх тощо.

*Отримати* знання про історію, міфи походження різних етнічних груп і розуміння того, як відбувається конструювання ідентичності під впливом культурних, соціальних та політико-економічних факторів.

*Піддавати* рефлексії власну етнічну ідентичність.

*Чітко артикулювати* свої власні погляди стосовно етнічності/раси/нації, комбінуючи критичне мислення, первинні і вторинні дані, дані письмових джерел, дані та результати польових досліджень і практично-навчальних завдань.

*Застосовувати* на практиці знання, які вони отримують у процесі навчання, зокрема у контексті пошуків розуміння етнічної диверсифікації власного суспільства, особливо його мультикультурності та поліетнічності та впливу цих чинників на суспільний розвиток й міжетнічні відносини зокрема.

*Формувати* атмосферу міжетнічної толерантності, сприяти вирішенню конфліктів, які виникають на етнічній основі.

#### **Оцінювання результатів участі магістрів у курсі**

*Підсумкова оцінка* з даного курсу складається із міксу наступних активностей магістра: участь у структурних компонентах курсу, здатність

синтезувати концептоутворення, застосування критичного мислення, участь у польових дослідженнях, вирішення практично-навчальних завдань, письмова і усна артикуляція ідей та концептів.

*Пропонуються 4 основні оціночні компоненти:*

- аудиторна/семінарська участь;
- усна презентація;
- взятий додому екзамен;
- дослідницький есей.

*Примітка:* для здачі курсу студенти повинні виконати вимоги щодо даних оціночних компонентів.

### **Робота на лекціях та семінарах і усна презентація**

Передбачає присутність на лекціях, активна участь на семінарах (презентація; участь у дискусіях з асистентом-дослідником, з іншими магістрами; подача одного-двох епізодів із практики чи безпосереднього спостереження магістра; розв'язання проблеми, яка виникає у міжетнічній взаємодії (теоретично), чи тієї, свідком або учасником був магістр; моделювання ситуацій на базі теоретичного курсу).

### **Структура презентації**

Кожен магістр повинен зробити 10-хвилинну презентацію (використовуючи Power Point тощо) базуючись на текстах заданої для опрацювання на тиждень наукової літератури. Презентації мають супроводжуватися загальною дискусією, у якій повинні брати участь усі студенти.

Резюме змісту текстів опрацьованої літератури на семінар (власними словами).

Синтез основних ідей авторів у кількох реченнях.

Ідентифікація положень (ідей) автора, з якими погоджується магістр і чому.

Ідентифікація положень (ідей) автора, з якими не погоджується магістр і чому.

Співставлення текстів 2-3-х літературних джерел (заданих для опрацювання на семінар) – якою мірою вони пов'язані з конкретними ситуаціями у взаємодії носіїв різноманітних етнічностей і культур, наскільки співпадають/не співпадають ідеї їхніх авторів?

Наскільки ідеї, думки, інтерпретації авторів корисні для вирішення питань чи розв'язання проблем, які виникають у міжетнічній взаємодії.

## **НАПОВНЕНІСТЬ СТРУКТУРИ КУРСУ**

Вступ до етносоціології.

(1 лекція)

### **Теоретичний бокс 1**

(2 лекції, 2 просемінари, 2 семінари, 1 консультація, 3 есеї, 1 колоквиум)

#### **Лекція 1. Етносоціологія як галузь соціологічного знання**

Визначення етносоціології.

Стадії розвитку етносоціології.

Концептуальний та термінологічно-поняттєвий апарат етносоціології.  
Методологія етносоціології.

### **Лекція 2. Етнічна різноманітність сучасного світу**

Етнічний склад світу (мови, етноси).

Типи етнічних спільнот: нації, етноси, етнічні меншини.

Джерела поліетнічності.

Етнічна динаміка у соціальному просторі.

Етнокультурний та етнорелігійний простори: Україна та світ.

Візуалізація етнічної диверсифікації сучасного світу (картографія, інфографіка, таблиці, фото, звуки, відео).

*Тема колективного дослідження:* Етносоціологія як інструмент набуття знання про етнічну диверсифікацію сучасного світу.

Питання опрацьовуються колективно, висновки та результати обговорюються. 10 хвилин – обговорення процесу, запрошення зовнішніх спікерів та контекстуальних експертів, надання завдань, 20 питань, спільна підготовка опитувальника.

### **Теоретичний бокс 2**

(3 лекції, 2 просемінари, 2 майстер-класи, 1 консультація, 1 колоквиум)

#### **Ідентичності, міжетнічні конфлікти, етнополітичний менеджмент**

*Лекція 1.* Роль ідентичностей у закономірностях та особливостях етнонаціонального розвитку сучасних суспільств.

*Лекція 2.* Міжетнічні конфлікти: причини, перебіг, можливості компромісів.

*Лекція 3.* Етнополітичний менеджмент – ефективний інструмент управління етнонаціональними процесами.

### **Теоретичний бокс 3**

(1 лекція, 1 мікроконференція)

#### **Етнічні діаспори у сучасному світі.**

### **Теоретичний бокс 4**

(1 лекція, 2 майстер-класи, 3 есеї, 1 консультація)

#### **Етнічна динаміка українського суспільства.**

### **Практичний бокс**

(участь у польових дослідженнях, аналіз етносоціологічних опитувань останніх п'яти років, підготовка проєктів етносоціологічних досліджень, підготовка проєктів на гранти, організація і менеджментування дискусій з етнічної проблематики).

### **Евалюація курсу**

(за моделлю Дональда Кірпатріка)

*Участь беруть:* лектор-професор (лектор-доцент), асистент-дослідник, магістри, запрошені контекстуальні експерти, представники соціологічних служб, представники етнокультурних товариств.

**Використана література:**

1. Андерсоне Рудіте. Трансверсальні та технічні навички. Програма. Міжнародний науково-практичний семінар Компетенції та компетентності: Наукові теорії та практики (латвійський і український досвіди). Київ, 11 листопада 2019.
2. Лобач Наталя. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/handle/umsa/2022>
3. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*. 2018. Вип. 13. С. 95-101.
4. Ніколенко Н. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. URL: [umo.edu.ua/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/НИКОЛЕНКО](http://umo.edu.ua/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/НИКОЛЕНКО)
5. About CORD. CORD. Leading Change in Education. Center for Occupational Research and Development. URL: <https://www.cord.org/>
6. About mLearn. mLearn 2020 19th World Conference on Mobile, Blended and Seamless Learning. URL: <https://www.iamlearn.org/mlearn/>
7. Andersone Rudite. The learning environment in today's school in the context of content reform of curriculum. *Rural Environment. Education. Personality*. Jelgava, 12-13 May. 2017. Pp. 17-22.
8. Andriotis Nikos. Contextualized learning: Teaching made highly effective! URL: <https://www.efrontlearning.com/blog/2017/06/contextualized-learning-effective-elearning.html>
9. Berns Robert G., Erickson Patricia M. Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. *The Highlight Zone: Research Work* № 5. 2001. 10 pp. URL: <http://www.nccte.com/publications/infosynthesis/index.asp#HZ>
10. Budiman Agus, Samani Muchlas, Rusijono Rusijono, Setyawan Wawan Hery, Nurdyansych Nurdyansych. The development of direct-contextual learning: A new model on higher education. *International Journal of Higher Education*. 2021. Volume 10. № 2. Pp. 15-26. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285597.pdf>
11. Center for Occupational Research and Development: CORD. URL: [www.cord.org](http://www.cord.org)
12. Contextual Learning | K12 Academics. URL: <https://www.k12academics.com/alternative-education/contextual-learning>
13. Contextual Learning: The method to ensure corporate training success. URL: <https://www.continu.co/blog/contextual-learning>
14. Crawford Michael. *Teaching contextually. Research, rationale and teaching for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco, Texas: CCI Publishing, Inc., 2001. V+18 pp.
15. CTL - Contextual Teaching and Learning. URL: <https://renaln.wordpress.com/2013/01/05/1/>
16. Davtyan Ruzanna. Contextual learning. URL: [www.asee.org/documents/zones/zone1/2014/Student/PDFs/56.pdf](http://www.asee.org/documents/zones/zone1/2014/Student/PDFs/56.pdf)
17. Dewi Marsela. The effect of the application of contextual teaching and learning (CTL) on the student's vocabulary mastery at grade seven of SMP Gajah Mada Bandar Lampung in academic year 2013-2014. *The Second International Conference on Education and Language (2th ICEL) 2014*. Bandar Lampung University (UBL), Indonesia. URL: <http://artikel.ubl.ac.id/index.php/icel/article/view/299>
18. Fiqh. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Fiqh>
19. Field theory (psychology). From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Field\\_theory\\_\(psychology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Field_theory_(psychology))
20. Hudson C. C., Whisler V. R. Contextual teaching and learning for practitioners. *Journal of Systemetics, Cybernetics and Informatics*. 2007. Volume 6. № 4. Pp. 54-58. URL: <https://doaj.org/article/bcea16a3e5564bd5b56707b6ba62d841>
21. Hull D. *Who are you calling stupid?: The revolution that's chancing education*. Texas: CORD, 1995.
22. Johnson E. B. *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*: Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. 208 p.
23. Kharisma Cleverian. (CTL) Contextual teaching and contextual learning. URL: <https://kharismaclleverian89.wordpress.com/2012/12/11/ctl-contextual-teaching-and-learning/>
24. Kolb A. Y., Kolb D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*. 2005. Volume 4. № 2. Pp. 193-212. URL: [https://www.jstor.org/stable/40214287?seq=4#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40214287?seq=4#metadata_info_tab_contents)
25. Kosassy Siti Osa, Gistituati Nurhizrah, Jama Jalius, Montessori Maria. The implementation of contextual learning approach in E-learning based on Weblog toward students learning achievements. *Journal of*

- Counseling and Educational Technology. 2018. Volume 1. № 2. Pp. 59-64. URL: <https://journal.redwhitepress.com/index.php/jcet/article/view/15>
26. Kurt S. Dick and Carey instructional model. Educational Technology. 2015. November 2. URL: <https://educationaltechnology.net/dick-and-carey-instructional-model/>
27. Kurt S. Kirkpatrick model: Four levels of learning evaluation. Educational Technology, October 24, 2016. URL: <https://educationaltechnology.net/kirkpatrick-model-four-levels-learning-evaluation/>
28. Lynch Matthew. Social constructivism in education. URL: <https://www.theedadvocate.org/social-constructivism-in-education/>
29. mLearn 2017: Proceedings of the 16th World Conference on Mobile and Contextual Learning. URL: <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/3136907>
30. Nawas Abu. Contextual teaching and learning (CNL) approach through REACT strategies on improving the student's critical thinking in writing. International Journal of Management and Applied Science. 2018. Volume 4. Issue 7. Pp. 46-49. URL: [Nawas Abu scholar.google.com/citations](https://www.researchgate.net/publication/324111111)
31. Perin Dolores. Facilitating student learning through contextualization. CCRC Working Paper. February 2011. № 29. 58 pp. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/facilitating-learning-contextualization-working-paper.pdf>
32. Satriani, I., Emilia, E. & Gunawan, M. H. 2012. Contextual teaching and learning approach to teaching writing. Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2012. Volume 2. № 1. Pp. 10-22. URL: [https://www.researchgate.net/publication/276406255\\_Contextual\\_teaching\\_and\\_learning\\_approach\\_to\\_teaching\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/276406255_Contextual_teaching_and_learning_approach_to_teaching_writing)
33. Shayya Jinan Karameh. Contextual teaching and learning; A successful process for engaging students. URL: <https://jinankaramehshayya.medium.com/contextual-teaching-and-learning-a-successful-process-for-engaging-students-6fac28157bb4>
34. Social constructivism. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_constructivism](https://en.wikipedia.org/wiki/Social_constructivism)
35. Thomas J. W. A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.
36. Transversal skills. URL: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>
37. Types of education: Formal, informal & non-formal (2018). URL: <https://www.passionineducation.com/types-of-education-formal-informal-non-formal/>
38. Wijayanti Dina Novita. Contextual teaching and learning | mydreamarea. 2013. URL: [mydreamarea/contextual-teaching-and-learning](https://mydreamarea.com/contextual-teaching-and-learning).

### References:

- [1] Andersone Rudite. Transversalni ta tehnicni navychky. Prohrama. Mizhnarodnyi naukovo-praktychnyi seminar Kompetensii ta kompetentnosti: Naukovi teorii ta praktyky (latviiskyi i ukrainskyi dosvidy). Kyiv, 11 lystopada 2019.
- [2] Lobach Nataliia. Osvitnie seredovyshche yak zasib formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti studentiv. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/handle/umsa/2022>
- [3] Myronchuk N. M. Kontekstnyi pidkhid u pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti u zarubizhnii pedahohichnii teorii. *Kreatyvna pedahohika*. 2018. Vyp. 13. S. 95-101.
- [4] Nikolenko N. Naukovo-metodychnyi suprovod formalnoi, neformalnoi ta informalnoi osvity doroslykh. URL: [umo.edu.ua/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/NYKOLENKO](http://umo.edu.ua/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/NYKOLENKO)

### **ЕВТУХ В. Б. Контекстуальное обучение: научный дискурс в образовательном пространстве зарубежных стран.**

*В статье анализируется зарубежный дискурс касательно феномена “контекстуальное обучение” (КО). Отмечается, что он активизируется в контексте поиска альтернатив конвенционным формам обучения с целью улучшения качества образовательного процесса в области социогуманитаристики и эффективного применения профессиональных знаний в повседневной жизни. Отслеживаются истоки и эволюция контекстуального обучения, воспроизводятся теоретические принципы его развития и распространения в странах Северной Америки, Европы и азиатских странах.*

*Подается несколько определений понятия “контекстуальное обучение”, на основе которых предлагается обобщенное его понимание. Рассматриваются стратегии, принципы и*



компоненты контекстуального обучения, условия результативного усвоения новых знаний, которые необходимы для успешного взаимодействия с окружающей средой.

В статье содержится очерк курса контекстуального обучения по этносоциологии возможной образовательной программы магистерского уровня “Этнические студии”.

**Ключевые слова:** конструктивизм, контекстуальное обучение, компоненты контекстуального обучения, принципы контекстуального обучения, стратегии контекстуального обучения, типы образования.

**ЄВТУКН VLADYMYR. Contextual learning: scientific discourse in educational space of foreign countries.**

The article analyzes the foreign discourse on the phenomenon of “contextual learning” (CTL). It is noted that it is intensifying in the context of searching for alternatives to conventional forms of education in order to improve the quality of the educational process in the field of socio-humanities and the effective application of professional knowledge in everyday life. The origins and evolution of contextual learning are traced, the theoretical bases of its development and distribution in the countries of North America, Europe and Asian countries are reproduced.

There are several definitions of contextual learning, based on which a generalized understanding is proposed. Strategies, principles and components of contextual learning, which create an atmosphere of effective acquisition of new knowledge which is necessary for successful interaction with the environment, are considered.

The article contains a sketch of a course of contextual education in ethnosociology within a possible educational program of the master’s level “Ethnic Studies”.

**Keywords:** constructivism, contextual learning, components of contextual learning, principles of contextual learning, strategies of contextual learning, types of education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.02>

УДК 378.147.091:78]:004-047.22

**Барановська І. Г., Мозгальова Н. Г.,  
Барановський Д. М., Бордюк О. М.**

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті розглянуто можливості використання ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційну компетентність визначено провідним вектором якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Встановлено, що комп’ютерна грамотність – підґрунтя професійної компетентності. Зазначено, що в умовах дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва інформаційно-комунікаційні технології використовуються як: електронний дидактичний ресурс, мережеві технології освітнього призначення та технології створення освітнього середовища. Представлено аналіз змісту безкоштовних освітніх платформ та сервісів, (Prometheus, Ed Era, WiseCow), на вміст необхідного освітнього концепту для вивчення музичних дисциплін. Встановлено, що на початку пандемії Covid-19 учасники освітнього процесу, маючи низький рівень комп’ютерної грамотності, намагалися знайти оптимальний спосіб, який дозволив здобувачам продовжити навчання в дистанційному