Министерство образования и науки Республики Бурятия
МБОУ Загустайская средняя общеобразовательная школа

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

у. Тохой
2019

Редакционная коллегия
М.Н. Бальчинова, директор МБОУ Загустайская СОШ;
Б.Ц. Дамбаева, зам.директора по УВР;
Е.Н. Бузаева, учитель начальных классов.
Т.Б.Цырендоржиева, учитель математики

Технология контекстного обучения в социализации школьников: сборник методических рекомендаций– Тохой, 2019.-96с.

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Сборник методических рекомендаций

671182, Республика Бурятия, Селенгинский район,
улус Тохой, ул. Ленина, 5
E-mail: zagustai@selruo.ru

Содержание

1. Сущность технологии контекстного образования……4

2. Технология контекстного обучения…….15

3. Методы активного обучения…….17

4. Групповая работа как технология активного обучения…….....24

5. Опыт использования технологии контекстного обучения в образовательном процессе…….44

6. Программа освоения технологии контекстного обучения в МБОУ Загустайская СОШ……...56

7. Глоссарий понятий и терминов контекстного обучения…….....72

8. Литература……..……95

1. Сущность технологии контекстного образования

Новый взгляд на педагогические традиции, не утратившие актуальности, и переосмысление накопленного опыта с его достоинствами и недостатками – требование времени. Педагог сегодня должен не только учить, но понимать и чувствовать, как ребенок учится, и, более того, предполагать, какие знания и

умения, приобретаемые учениками на уроках и в ходе внеурочной деятельности, могут быть полезными и реально использоваться в будущем. Это задача и личностно ориентированной педагогики и компетентностного подхода к организации образовательного процесса. Еще в XVI веке Я.А. Коменский разработал классно-урочную систему обучения, которая довольно успешно соседствует в современной массовой школе с инновационными образовательными технологиями, такими как педагогика сотрудничества, технология коммуникативного обучения иностранным языкам, технология уровневой дифференциации обучения, технология индивидуализации обучения, и конечно, многочисленные и разнообразные технологии открытого образования. Но классно-урочная организация обучения как системообразующий фактор современного российского образования, увы, далеко не всегда позволяет в полной мере использовать новейшие достижения педагогической науки. И, прежде всего это касается одного из важнейших принципов современного образования – принципа открытости. Реализация принципа открытости, заключающегося в том, что субъект образовательной деятельности из своего индивидуального потенциала создает образовательный ресурс, способствует достижению такой цели образования, как развитие и самоактуализация личности школьника и студента.

Рассмотрение основных положений открытого образования дает основание полагать, что представляемая в данном материале **технология контекстного образования** (ТКО) концептуально и содержательно в полной мере отвечает главной идее открытого образования, и, прежде всего в том его аспекте, который касается векторов расширения. Если взять антропологический вектор, то мы имеем возможность использовать такую составляющую ТКО, как ролево-игровое проектирование в различных ситуациях социального взаимодействия обучающихся, предполагающее моделирование ролевого поведения, основанного на знаниях, умениях, навыках и социально-личностных характеристиках, в той или иной степени сформированных у человека в зависимости от его возраста, и, соответственно, жизненного опыта. Хотя ни в коей мере нельзя оценивать людей в возрасте, например, 12 или 16 лет как не имеющих жизненного опыта и поэтому неспособных принять правильное в данной ситуации решение. Здесь речь

идет о сформированной способности применять знания и умения в реальных жизненных ситуациях. Технология контекстного образования (ТКО) позволяет проектировать и реализовывать в ролевых играх именно такие ситуации. Исполняя различные социальные роли, которые рассматриваются в том или ином ролево-игровом проекте, учащиеся различного возраста получают возможность ответить на вопросы «Кто я в этой жизни?», «Что помогает или мешает мне достичь желаемого?» и определить свою позицию, исходя из социального контекста. В отношении вектора социального расширения следует сказать, что контекстное образование основано на возможности социального взаимодействия в условиях развития образовательного сообщества.

В **технологии контекстного образования** мы рассматриваем пять **основных условий**, необходимых для формирования и развития в современной школе для того, чтобы стало максимально возможным обучение и воспитание социально компетентных, то есть готовых к жизни и деятельности в социуме выпускников. Это такие условия, как:

-моделирование контекста социальной жизни в образовательном пространстве школы;

-использование мотивационных стимулов, побуждающих школьников овладевать способами социально ориентированных действий и поступков;

-социально-личностно ориентированная школьная культура;

-развитая личность учителя и его гуманистическое отношение к личности школьника педагогов.

Бесспорно, каждое из этих условий важно, и важно именно в комплексе с остальными. Но мы остановимся подробнее на двух: непрерывное профессиональное саморазвитие педагогов и социально-личностно ориентированная школьная культура. Под школьной культурой, вслед за Е. Беляковым, Н. Воскресенской, А. Иоффе, мы понимаем комплекс норм, ценностей и принципов деятельности, разделяемый большинством представителей того или иного образовательного сообщества. Поскольку любая школа, вернее, любое образовательное учреждение – это самобытный микромир со сложившимися традициями, нормами и ценностями, постольку все события и явления, происходящие здесь, индивидуальны и неповторимы. Это касается и

организации образовательного процесса, и организации профессиональной подготовки учителей и отношения к проблеме формирования и развития социальной и иных компетентностей учащихся. Образовательное учреждение, школа существует и функционирует не в безвоздушном пространстве, она – составляющая, причем, главная составляющая образовательного сообщества. Это сообщество представлено внутренним (учащиеся, учителя, работники школы) и внешним (родители, живущие рядом со школой люди, работники различных подразделений социальной инфраструктуры, представители различных структур образования, представители институтов государственной власти и т.д.) уровнями. Школьная культура как особый стиль взаимодействия всех ее участников складывается под воздействием многочисленных факторов, но уровень ее развития во многом определяет успешность процесса обучения и воспитания социально-компетентного выпускника средней школы, готового стать полноправным, деятельным и инициативным участником общественных отношений. Именно это позволяет нам говорить о социальном расширении в процессе реализации рассматриваемой нами технологии контекстного образования. Проектируя ситуации жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия, разрабатывая ролевые игры, в которых учащиеся играют различные социальные роли, мы рассматриваем возможности привлечения к решению проблем, возникающих в этих ситуациях, как можно большего количества представителей образовательного сообщества, относящегося к данной школьной культуре, а также и выходящих за границы рассматриваемого сообщества. Вектор предметного расширения в технологии контекстного образования представлен стиранием границ между учебными предметами. Проходя все этапы работы над ролево-игровым проектом, школьники сталкиваются с необходимостью проведения различного вида исследований и всесторонней работы с информацией. Естественно, знания, получаемые в ходе изучения различных школьных предметов, равно как и умения, здесь как нельзя более востребованы. К примеру, ролево-игровой проект «Имею право! Ситуации правоотношений подростков в повседневной жизни», потребовал от ребят хорошего знания правоустанавливающих документов, умения

устанавливать коммуникации с различными взрослыми людьми, умения хорошо ориентироваться в районе, где они живут. Немаловажным можно считать и то, что участники проектной группы познакомились с историей становления службы неотложной медицинской помощи, и с историей возникновения института участковых милиционеров. Думается, что приведенный пример свидетельствует о наличии предметного расширения, так как здесь мы имеем дело с такими школьными предметами, как история, география, обществознание, и, естественно, информатика, так как работа с информацией, ее оформление и представление результатов непосредственно связаны с требованиями к освоению содержания этого учебного предмета.

Итак, даже столь краткое рассмотрение возможностей использования технологии контекстного образования (ТКО) в русле открытого образования позволяет сделать следующий вывод: развитие образования в контексте проектирования ситуаций социального взаимодействия способствует достижению одной из важных целей образования в целом – подготовке социально-компетентного, готового к гармоничному развитию учащегося средней школы и студента среднего или высшего учреждения профессионального образования.

Перейдем к более детальному рассмотрению собственно технологии контекстного образования. Прежде всего, отметим, что в целом мы согласны с определением педагогической (образовательной) технологии, приводимым в «Словаре по образованию и педагогике». Это определение звучит следующим образом: «Педагогическая технология – система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников». То есть, рассматривая ту или иную образовательную технологию, следует определить те приемы, формы и методы, реализация которых в образовательном процессе учреждения образования или в профессиональной деятельности учителя способствует достижению поставленной цели посредством решения целесообразных задач. В нашей практике мы предприняли попытку объединить основные характеристики таких понятий, как метод, форма и прием

обучения (преподавания) и на этом основании разработали основные положения проектно-контекстного подхода к образованию. При этом под методом мы, вслед за И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, понимаем «систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения». Мы согласны с таким определением терминов «форма преподавания – это внешнее проявление выбранных стратегий и методов, например аудиторная форма, индивидуальная, групповая и т.д.» и «прием преподавания – это конкретные элементы деятельности на занятии, например, работа с документом, использование вопросов, задание с избыточным условием, мозговой штурм, использование технических средств, взаимоконтроль и взаимообучение и т.д.», которое дает А.Н. Иоффе в книге «Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации». Синтез этих научных понятий позволяет сформулировать определение проектно-контекстного подхода, который является методическим **ядром технологии контекстного образования.**

Проектно-контекстный подход – такой подход к обучению и воспитанию в средней школе, учреждениях среднего и высшего профессионального образования, который заключается в проектировании и использовании обучающих социальных ситуаций и ролевых игр как форм контекстного обучения старшеклассников. А ее концептуальной основой является **теория контекстного обучения и воспитания,** разработанная в научно-педагогической школе **А.А. Вербицкого.** В соответствии с основными положениями этой теории контекстом является система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно

интерпретировать; прежде, чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. Без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленное поведение, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать. Таким образом, внутренний и внешний мир «дан» человеку не сам по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах. Поэтому моделирование предметного и социального (социо-культурного) контекстов в образовательном процессе придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания образования. Теория контекстного обучения разрабатывалась и успешно применяется в высших учебных заведениях. Но, исходя из практики преподавания в средней школе и проведенного нами исследования по проблеме развития социальной компетентности старшеклассников, мы полагаем, что процесс обучения и воспитания и в школе, и в колледже, и в ВУЗе по своей сути является контекстным на всех этапах. В связи с этим представляется необходимым дать более полную характеристику контекстного обучения. Отметим, что основными образовательными **целями контекстного обучения и воспитания являются развитие самоактуализирующейся и самореализующейся** личности обучающегося, его предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности, обеспечение условий для самоопределения в жизни и будущей профессиональной деятельности, развитие адаптивных способностей к жизни в динамично меняющемся, многонациональном и многоконфессиональном обществе, способности к непрерывному образованию и самообразованию. При этом важнейшим источником содержания обучения и воспитания в системе контекстного обучения является содержание реальной жизнедеятельности человека в виде системы востребованных жизнью его ключевых социально-профессиональных компетенций.

Контекстным является такое обучение, в котором в формах организации образовательной деятельности динамически моделируется общекультурное, духовное, предметное, социальное и образовательное содержание жизнедеятельности студента и школьника, осуществляется трансформация его

учебно-познавательной деятельности в социально-практическую.

Технология контекстного образования (ТКО) – система организации учебно-воспитательного процесса в средней школе, учреждениях среднего и высшего профессионального образования, основанная на игровом моделировании ситуаций жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия школьников и студентов, связанных с постановкой актуальной проблемы и проектированием этапов достижения цели и решения целесообразных задач, способствующих решению этой проблемы.

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики. В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности.

Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности; • использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);

• обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требовании дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника образовательного процесса, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики). Всякое содержание приобретает ту или иную форму, которая в марксистской диалектике трактуется как способ существования и выражения содержания. Оно представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается в конечном счете отбрасыванием старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Между тем в традиционной дидактике форма организации обучения как бы оторвалась от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его специфики, а по внешним по отношению к нему признакам: режиму занятий, составу учащихся, роли самостоятельной работы и т.п.

Отсюда — произвольность выбора форм организации учебной деятельности школьников или студентов, переоценка некоторых из них как ведущих (урок в школе, лекция в вузе), безуспешность попыток найти единое основание классификации этих форм. Содержание знаково-контекстного обучения, определяемое исходя из модели специалиста, выражается во множестве форм организации деятельности студентов — от лекции до подготовки и защиты дипломного проекта. В этих адекватных формах деятельности содержание воссоздается и усваивается. Зная содержание и формы его воссоздания, легко выбрать и соответствующие методы обучения, с помощью которых обучающиеся включаются в

совместную с преподавателем деятельность на уровне активности восприятия и памяти, мышления или социальной активности. Для разного содержания необходима разная «мощность» формы или метода обучения. В связи с этим понятие «активный метод обучения» достаточно условно, поскольку все формы и методы, если они выбраны правильно, побуждают тот уровень активности, который достаточен для усвоения нового содержания. В сменяющих друг друга формах деятельности, обучающихся в контекстном обучении постепенно воссоздается, как бы вырисовывается содержание будущей профессиональной деятельности, осуществляется общее и профессиональное развитие личности специалиста. Проходя через эти формы, человек продвигается от учебной деятельности к профессиональной. Принципиально важно то, что переход от одной формы организации деятельности к другой обусловлен не произволом или предпочтением преподавателя, привычкой или традицией, а логикой развертывания самого содержания обучения.

Нами выделено три базовые формы деятельности и множество переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым формам относятся:

- учебная деятельность академического типа,
- квазипрофессиональная деятельность,
- учебно-профессиональная деятельность.

В собственно учебной деятельности воспроизводится главным образом академическая форма обучения типа лекции или семинара. Однако уже здесь, особенно на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, намечается контекст профессиональной деятельности: моделируются, например, действия ученых, обсуждающих теоретические вопросы. Сущностью квазипрофессиональной деятельности обучающихся является воссоздание в аудиторных условиях и на языке соответствующих научных дисциплин условий и динамики производства, отношений и действий занятых в нем людей. Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности —

деловая игра и другие игровые формы. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст.

В системе научно-исследовательской работы обучающихся, трудовой практике и в проектной деятельности реализуются формы учебно-профессиональной деятельности, в которой контекст содержания обучения как бы сливается с самой профессиональной деятельностью. Участвуя в научных исследованиях, работая на производстве, обучающиеся в то же время реально создают духовные и материальные ценности, узнают новое и применяют полученные знания.

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы: лабораторно-практические занятия, трудовые практикумы, профессиональные пробы, имитационное моделирование, разбор конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары, проектирование.

А. А. Вербицкий сформулировал следующие **основные принципы контекстного обучения:**

• обеспечение личностного включения обучающегося в учебную деятельность;

• моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности;

• принцип проблемности содержания и процесса его усвоения обучающимися в учебной деятельности;

• адекватность форм организации целям и содержанию образования;

• принцип ведущей роли совместной деятельности;

• принцип открытости по отношению к педагогическим технологиям, предложенным в рамках других теорий и подходов;

• принцип преемственности традиционных и новых педагогических технологий;

• принцип единства обучения и воспитания профессионала.

Основная цель контекстного обучения – формирование в рамках учебной деятельности обучающегося его целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников: содержания изучаемых наук и содержания будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели деятельности специалиста – его функций, проблем, задач, компетенций. Содержание обучения задается в виде учебных текстов (знаково), однако содержащаяся в них информация задает предметный и социальный контексты (контекстное) будущей жизни и деятельности учащегося. В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности и множество переходных от одной базовой к другой.

Базовыми формами являются:

- **учебная деятельность** академического типа (информационная лекция и др.); но уже здесь на проблемной лекции, например, намечается контекст будущей профессиональной деятельности;
- **квазипрофессиональная деятельность:** имитационная, ролевая, деловая игра и другие игровые формы организации учебной деятельности. Хотя игра остается аудиторной формой занятий, но в ней воссоздается предметное, социальное и психологическое содержание профессионального труда специалиста – контекст профессиональной деятельности;
- **учебно-профессиональная деятельность**, в которой обучающийся выполняет функции специалиста: трудовая практика, профессиональные пробы, написание проектных работ и др. На этом этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

2. Технология контекстного обучения

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых)

последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Основоположник контекстного обучения ВербицкийА.А., доктор пед. наук. Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

В контекстном обучении:

* обучающийся с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;
* включается весь потенциал активности обучающегося — от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
* знания усваиваются в контексте разрешения обучающимися моделируемых профессиональных ситуаций, что обусловливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;
* используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы обучающихся; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;
* обучающийся накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты

профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в профессиональные компетенции/компетентности;

* логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;

* в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности;

* из объекта педагогических воздействий обучающийся превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;

* в отличие от «моноподходов» в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании их возможностей в достижении конкретных образовательных целей могут найти свою органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов — традиционные и новые.

Основные принципы контекстного обучения

Педагогический принцип — это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Исходя из вышеизложенного, основными принципами контекстного обучения являются:

1) **принцип психолого-педагогического обеспечения** 1личностного включения, обучающегося в образовательную деятельность;

2) **последовательного моделирования в учебной деятельности** обучающегося целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

3) **проблемности содержания обучения** и процесса его развертывания в образовательном процессе;

4) **адекватности форм организации образовательной деятельности** целям и содержанию образования;

5) **ведущей роли совместной деятельности**, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;

6) педагогически обоснованного **сочетания новых и традиционных педагогических технологий;**

7) **принцип открытости** — использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамах других теорий и подходов.

8) **единства обучения и воспитания** личности профессионала.

3. Методы активного обучения

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции,

игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование). Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является ТЕКСТ.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы будет – КОНТЕКСТ.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде.

Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, комплексном курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысляет свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит ПОДТЕКСТ.

В ТКО содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное – фоновым. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Имеется возможность использовать такую составляющую ТСКО (Технология социально-контекстного образования), как ролево-игровое проектирование в различных ситуациях социального взаимодействия обучающихся, предполагающее моделирование ролевого поведения, основанного на знаниях, умениях, навыках и социально-личностных характеристиках, в той или иной степени сформированных у человека в зависимости от его возраста, и, соответственно, жизненного опыта. Хотя ни в коей мере нельзя оценивать людей в возрасте, например, 12 или 16 лет как не имеющих жизненного опыта и поэтому неспособных принять правильное в данной ситуации решение. Здесь речь идет о сформированной способности применять знания и умения в реальных жизненных ситуациях.

Технология социально-контекстного образования (ТСКО) позволяет проектировать и реализовывать в

ролевых играх именно такие ситуации. Исполняя различные социальные роли, которые рассматриваются в том или ином ролево-игровом проекте, учащиеся различного возраста получают возможность ответить на вопросы «Кто я в этой жизни?», «Что помогает или мешает мне достичь желаемого?» и определить свою позицию, исходя из социального контекста.

Виды контекстного обучения.

Социальный	Предметный
1) ценностно-ориентационный	1) производственно-технологический
2) личностный	2) организационно-управленческий
	3) должностной
	4) учрежденческий

Для построения технологии контекстного обучения используется, как правило, следующая классификация видов контекста в обучении:

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики. Преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента; сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

А. А. Вербицкий сформулировал следующие основные принципы контекстного обучения:

• обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
• моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности;
• принцип проблемности содержания и процесса его усвоения студентами в учебной деятельности;
• адекватность форм организации целям и содержанию образования;

• принцип ведущей роли совместной деятельности;
• принцип открытости по отношению к педагогическим технологиям, предложенным в рамках других теорий и подходов;
• принцип преемственности традиционных и новых педагогических технологий;
• принцип единства обучения и воспитания профессионала.

Основная цель контекстного обучения – формирование в рамках учебной деятельности студента его целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников: содержания изучаемых наук и содержания будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели деятельности специалиста – его функций, проблем, задач, компетенций. Содержание обучения задается в виде учебных текстов (знаково -), однако содержащаяся в них информация задает предметный и социальный контексты (-контекстное) будущей жизни и деятельности учащегося.

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности и множество переходных от одной базовой к другой. Базовыми формами являются:

• учебная деятельность академического типа (информационная лекция и др.); но уже здесь на проблемной лекции, например, намечается контекст будущей профессиональной деятельности;

• квазипрофессиональная деятельность: имитационная, ролевая, деловая игра и другие игровые формы организации учебной деятельности.

Хотя игра остается аудиторной формой занятий, но в ней воссоздается

предметное, социальное и психологическое содержание профессионального

труда специалиста – контекст профессиональной деятельности;

• учебно-профессиональная деятельность, в которой студент выполняет функции специалиста: производственная практика, написание курсовых и дипломных работ и др. На этом этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обусловливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны профессиональной деятельности, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требовании дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

Таким образом, технология контекстного обучения предусматривает постоянный контроль и коррективы процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную, становления студента как молодого специалиста. Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему и личностно значимым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на личностную активность студента, порождение познавательной мотивации и ее превращение в профессиональную, на заинтересованное участие будущего специалиста в реализации процесса его перехода от учения к профессиональной деятельности.

4. Групповая работа как технология активного обучения

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, направленные на достижение учебно-воспитательных целей. Теория обучения (дидактика) выделяет три группы методов обучения:

1. организацию учебно-познавательной деятельности;
2. стимулирование этой деятельности;
3. контроль за ее эффективностью.

В числе основных факторов, побуждающих обучающихся к активности, можно назвать:

1. познавательный и профессиональный интерес;
2. творческий характер учебно-познавательной деятельности;
3. состязательность;

4. игровой характер проведения занятий;
5. эмоциональное воздействие вышеназванных факторов.

Познавательный интерес является ведущим фактором активизации обучающихся. Его необходимо учитывать уже при формировании содержания обучения и учебного материала, выносимого на занятия в активной форме. Учащийся не станет изучать конкретную ситуацию, если она надуманна и не отражает реальной действительности в области его профессии или не соответствует его интересам. И, напротив, интерес его резко возрастает, если материал содержит характерные проблемы, с которыми ему приходится встречаться, а порой и решать в повседневной жизни. В этом случае его познавательная активность будет обусловлена личной заинтересованностью в исследовании этой проблемы, изучении опыта ее решения, овладении более эффективными методами.

Творческий характер деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию не только в учебном процессе, но и в любой профессиональной области. Реализация принципов проблемного обучения и исследовательского характера учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у обучаемых творческий интерес, а это, в свою очередь, побуждает их к активному самостоятельному и групповому поиску новых знаний. Творческий поиск захватывает и вовлекает, требует проникновения в глубь изучаемых проблем и приводит к самостоятельному открытию того, что является объектом познания.

Состязательность – мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности. Однако в учебном процессе она отнюдь не сводится к соревнованию за лучшие оценки. Здесь могут действовать другие мотивы. Никому не хочется «ударить в грязь лицом» перед своими товарищами, каждый стремится показать, что и он «чего-то

стоит: он готов поделиться опытом, продемонстрировать свои способности аналитического мышления, знание проблем и т.д. Состязательность как стимулирующий фактор в открытом виде проявляет себя в активной форме даже при проведении обычных уроков (например, в процессе дискуссии). В наибольшей степени она проявляет себя на занятиях, проводимых в игровой форме.

Игровой характер учебно-познавательной деятельности включает в себя и фактор познавательного интереса, и фактор состязательности, однако, наряду с этим, и сам по себе выступает как эффективный мотивационный механизм мыслительной активности обучаемого. Хорошо организованное занятие должно содержать в себе стимулы для саморазвития. Каждый очередной шаг в учебной деятельности должен быть производным от предыдущего шага и побудительной причиной для последующего. Игра имеет внутренний конфликт, свою драматургию, что и побуждает участника к действию.

Эмоциональное воздействие на слушателя оказывают и игра, и состязательность, и творческий характер деятельности, и «учебно-познавательный» интерес. Однако следует иметь ввиду, что чрезмерная эмоциональность может захлестнуть страсть к познанию и вылиться в негативные, нежелательные формы.

Формирование умений и навыков целесообразнее реализовать путем:

- анализа и обсуждения конкретных ситуаций;
- решения ситуационных задач;
- рассмотрения инцидентов (конфликтов, событий);
- разбора документации и др.

Совершенствование навыков и умений более эффективно осуществляется посредством:

- разыгрывания ролей (инсценировки);
- имитационных игр;
- игрового проектирования и других игровых форм занятий.

Активные групповые методы традиционно объединяются в три основных блока:

- дискуссионные методы;
- игровые методы;
- сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятие себя как психофизического единства).

Дискуссионные методы

Благодаря механизму дискуссии со сверстниками ребёнок отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого. Дискуссия даёт эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, что в свою очередь реализуется в их конкретных действиях.

Метод группового обсуждения способствует уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и умения.

Игровые методы

Говоря об игровых методах обучения, целесообразно подразделить их на операционные и ролевые. Операционные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т.е. обучаемый видит то воздействие, которое

оказали его решения на будущие события. Операционные игры применяются как средство обучения специалистов и формирование их личностных и деловых качеств, в частности профессиональной компетентности.

Ещё больший интерес для совершенствования личности представляют ролевые игры. В условиях ролевой игры индивида сталкивают с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки. Тогда создаются условия для формирования новых, более эффективных, коммуникативных навыков.

Сензитивный тренинг

Особенностью этого метода является стремление к максимальной самостоятельности участников. Основным средством стимуляции группового взаимодействия здесь выступает феномен отсутствия структуры. Трудность описания тренинга состоит в том, что метод основан на актуализации чувств и эмоций, а не интеллекта.

Группа тренинга сензитивности не имеет очевидной цели. В ходе сензитивного тренинга участники включаются в совершенно для них новую сферу социального опыта, благодаря которой они узнают, как они воспринимаются другими членами группы, и получают возможность сравнивать эти перцепции с самовосприятием[Мелибурда 1986].

Таким образом, групповая работа – это технология активного обучения.

Основные принципы групповой работы

Интерес к групповым формам работы проявился в 1970-80-е гг. XX века после серии публикаций Э. Коен, Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана и других исследователей, выполненных преимущественно в США. Используя результаты фундаментальных работ по теории

кооперации и конкуренции в малых группах, а также материалы из других областей психологии, проведя свои многочисленные эксперименты, исследователи и их коллеги сформировали основы современной педагогической техники групповой работы. Сегодня этой техникой успешно пользуются миллионы педагогов во всех странах мира.

В основе данной техники (или совокупности взаимодополняющих техник) лежат психологические теории, рассматривающие групповую работу учащихся с трех точек зрения:

- социально-психологической (представление о взаимозависимости членов группы);
- когнитивной психологической теории (представление о развитии познавательных функций человека);
- бихевиористской теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

В мировой школе используются три организационные формы обучения: индивидуальная, групповая и фронтальная. На разных исторических этапах предпочтение отдавалось то одной, то другой из них.

В современной российской школе преобладает фронтальная форма, которая характерна для классно-урочной системы. А обучающие и воспитательные возможности групповой работы явно недооцениваются. Тем более, что она строится на совсем других принципах. Принципы кооперации в обучении – это набор теоретически обоснованных и практически проверенных утверждений, описывающих условия, которые необходимо соблюдать, чтобы группа совместно работающих учащихся становилась эффективной группой. А.Ю. Уваров относит к ним следующие:

- позитивная взаимозависимость;
- индивидуальная оценка результатов учения;
- максимизация непосредственного взаимодействия учащихся;
- целенаправленное обучение навыкам групповой работы, этикету кооперации и их обязательное использование;
- систематическая процедура рефлексии хода учебной работы;
- сознательное использование эффективных структур взаимодействия учащихся.

Некоторые авторы дополняют этот перечень принципом равноправного участия всех школьников в коммуникации.

Эстонский ученый Х.И. Лийметс определяет правила организации групповой работы:

- класс делится на несколько небольших групп – от трех до шести человек;
- каждая гуппа получает свое задание. Задания могут быть одинаковыми или дифференцированными;
- внутри каждой группы между ее участниками распределяются роли;
- процесс выполнения задания в группе осуществляется на основе обмена мнениями, оценками;
- выработанные в группе решения обсуждаются всем классом.

Для такой работы характерно непосредственное сотрудничество между учащимися, которые становятся активными субъектами собственного учения. Это принципиально меняет в их глазах смысл и значение

учебной деятельности: они учатся творчески подходить к решаемой проблеме, взаимодействовать друг с другом, выслушивать мнение другого члена группы и высказывать свое, отстаивать свою точку зрения и принимать критику на нее, а также умение защитить групповую работу перед классом. Данные учебные действия позволяют развивать в личности ученика уверенность в себе, независимость, общительность, умение отстаивать свою точку зрения и легко взаимодействовать с другими людьми.

Доказано, что работа в условиях кооперации – весьма эффективный режим учебной деятельности. И дело не только в том, что кооперация в обучении позволяет лучше освоить материал и дольше его помнить. Как показывают многочисленные эксперименты, учение в условиях кооперации демонстрирует и другие важные преимущества по сравнению с обучением в условиях конкуренции.

1. Повышение уровня осмысления материала. Работы, выполненные в условиях кооперации, отличаются большей логичностью, обоснованностью, их положения глубже и серьезнее аргументированы, чем аналогичные работы, выполняемые индивидуально или в условиях конкуренции. Это относится не только к устным сообщениям членов групп, но и к письменным работам.
2. Рост числа нестандартных решений. В условиях кооперации члены группы существенно чаще выдвигают новые идеи, предлагают неожиданные варианты решения стоящих перед ними задач. Как показывают эксперименты, кооперация членов группы порождает больше «познавательных» ситуаций по сравнению с индивидуальной работой или работой в условиях конкуренции.

3. Перенос. Знаменитое высказывание Л.С. Выготского: «То, что дети могут сегодня сделать только вместе, завтра они в состоянии сделать самостоятельно» – хорошо подтверждают эксперименты по проверке переноса знаний и умений, приобретенных в группах, в ситуацию индивидуальной работы школьников.

4. Позитивное отношение к изучаемому материалу. Школьники лучше относятся к материалу, который они изучали в условиях кооперации, чем к материалу, который им приходится осваивать индивидуально или в условиях конкуренции. Они с большей готовностью возвращаются к предшествующим темам, углубляют и расширяют полученные знания. Это положительное отношение в равной мере распространяется как на саму предметную область, так и на весь учебный процесс.

5. Готовность не отвлекаться от решаемой задачи. В условиях кооперации школьники реже отвлекаются от учебной задачи и в среднем занимаются ею в отведенный промежуток времени больше, чем школьники, работающие самостоятельно или в условиях конкуренции.

   При отборе учебного материала необходимо уточнить, какие виды знаний будут представлены в предлагаемом для совместного выполнения задании (понятия, факты, законы, методические знания, оценочные знания и т.д.). Не всякий учебный материал подходит для групповой работы, он должен соответствовать особым требованиям:

1. по своей структуре задание должно быть таким, чтобы его можно было бы расчленить на отдельные подзадачи и подпункты, что обеспечивало бы решение проблемы поэтапно, то есть от частного к общему;

2. задание должно быть достаточно трудным, желательно проблемным, допускать разные точки зрения, предполагать несовпадение позиций;

3. «трудность» задания должна быть высокой: чем больше информации необходимо для его правильного выполнения, тем интенсивнее идет взаимодействие между участниками группы.

Итак, преимущество групповой работы в том, что ученик учится высказывать и отстаивать собственное мнение, прислушиваться к мнению других, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других. Вырабатываются навыки контроля за действиями других и самоконтроля, формируется критическое мышление. Групповое обсуждение, дискуссия оживляют учебно-познавательную и поисковую активность учащихся.

Комплектование групп

Одно из главных условий эффективной организации групповой работы – правильное, продуманное комплектование групп.

З. Абасов отмечает, как непродуманно комплектуют педагоги группы во время лабораторных и практических работ. Если работа парная, то в эту пару, как правило, включают учащихся, сидящих за одним столом. Если рассчитана на четыре человека, то впереди сидящие поворачиваются к сидящим сзади и совместно выполняют задание. Такое произвольное комплектование снижает эффективность совместной работы.

При комплектовании групп в расчет надо брать два следующих признака: уровень учебных успехов учащихся и характер межличностных отношений. Школьников можно объединить в группы или по однородности (гомогенная группа), или по разнородности (гетерогенная группа) учебных успехов.

Гомогенные группы могут состоять либо из сильных, либо из средних, и даже из слабых учеников. Необходимо отметить, что группа, состоящая из слабых учеников, себя не оправдывает. Низкий уровень обученности, пробелы в знаниях, слабо развитые коммуникативные способности,

несформированность познавательного интереса, отсутствие лидера – все это не приведет к каким-либо положительным результатам.

Решение обучающих и воспитательных задач лучше всего осуществлять в гетерогенной группе, где создаются более благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества. Сильный ученик, являющийся лидером, ведет за собой остальных. Но существует опасность в том, что лидер подменит всю группу, сведя участие остальных к минимуму.

Поэтому при комплектовании групп важно учитывать характер межличностных отношений учащихся. Психолог Ю. Кулюткин по этому поводу пишет: «В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снижается тревожность и страх».

Если учитель хорошо знает, как относятся друг к другу его ученики, то он сам должен формировать группы. Если такой информации у него нет, то можно обратиться к учащимся с вопросом: «С кем бы вы хотели работать в одной группе?» Также можно перед работой провести социометрическое исследование класса и по его данным сформировать группы. Доказано, что результаты совместной деятельности сильно зависят от межличностных отношений. Если в группу входят учащиеся, которые испытывают неприязнь, то результативность работы будет крайне минимальной. Но иногда случается, что общая цель, необходимость согласованных действий, ответственность друг перед другом отодвигают антипатии на второй план, и между участниками устанавливаются дружеские отношения.

Такую групповую работу можно считать эффективным средством решения воспитательных задач.

Изучался вопрос о количественном составе групп и как он влияет на психологический климат в группе, на ее работоспособность. Выяснилось, что группа из четырех человек в большей мере склонна к обсуждению проблемы, чем группа из восьми человек. Деятельность группы из четырех человек более продуктивна, чем работа пары. Но важен еще один факт – пары сменного состава по методу В.К. Дьяченко. Он говорит о коллективном способе обучения, хотя форма организации учебной деятельности – групповая работа, только группа состоит всегда из двух человек, и ее состав постоянно меняется в течение урока, то есть один ученик решает заданные ему проблемы с несколькими учениками по очереди, а также сам помогает другим найти верный ответ, предлагая свои решения. Считается, что группа даже из трех человек слушает далеко не каждого участника, то есть чье-то мнение не учитывается.

На парной работе настаивает и А.Ю. Уваров, который доказывает, что в паре каждый участник гораздо чаще говорит, чем в группе с большим количеством человек.

В количественном составе группы важным еще является то, «количественно» четной или нечетной является группа. Группа с четным составом учащихся при обсуждении сложной и спорной проблемы распадается на равные подгруппы и с трудом приходит к общему решению. Целесообразнее создавать группу с нечетным составом. Вообще для «школьного уровня» кооперации считается, что группа из пяти человек является самой оптимальной.

При определении количественного состава надо помнить, что с увеличением численного состава снижается ее работоспособность, соответственно – и результативность.

А.Ю. Уваров выделяет еще один принцип эффективной работы в группах – это позитивная взамозависмимость. Различают три уровня позитивной взаимозависимости в группе. Пример слабой взаимозависимости – совместное выполнение лабораторной работы, когда сильный участник группы в состоянии сделать всю работу сам, ответить на вопросы преподавателя и получить высокую оценку без помощи партнеров по группе. В этих условиях не стоит удивляться отсутствию стремления членов группы к кооперации. При сильной взаимозависимости группа обречена на совместную работу ее участников. «Общая беда» или «желанная для всех цель» объединяют.

Различные структуры группового взаимодействия могут включать в себя одновременно или порознь различные формы взаимозависимости:

- по результату (продукту групповой работы);
- по успеху (оценке);
- по задаче («все мы в одной лодке»);
- по ресурсу («у тебя есть то, чего нет у меня, и наоборот»);
- ролевую («из пьесы роли не выкинешь»).

Создание условий для формирования позитивной взаимозависимости начинается с четкого понимания всеми общей задачи, с ясных и понятно измеряемых результатов совместной работы. Члены группы должны знать, что им предстоит сделать.

Следующий шаг – задать взаимозависимость по результату, чтобы каждый знал, что он достигнет своей цели лишь тогда, когда и все другие также успешно достигнут своих собственных целей. Например: «выучи предложенный материал и убедись, что каждый тоже выучил этот материал!». Другой известный способ задать позитивную взаимозависимость по результату – использовать в качестве оценки групповой работы сумму отметок, полученных каждым из ее членов. Существенно и то, что чем более значима цель, стоящая перед членами группы, тем больше усилий они готовы затратить для ее достижения, тем больше ощущают ответственность за успех своих товарищей, тем с большей готовностью приходят на помощь друг другу, тем лучше их взаимопонимание. Позитивная взаимозависимость по результату способствует объединению усилий.

Итак, ясно сформулированная и значимая цель плюс позитивная взаимозависимость по результату – основа реализации принципа позитивной взаимозависимости. На этой основе, дополняя и укрепляя ее, выстраиваются другие виды взаимозависимости между членами группы.

Ролевая взаимозависимость – разделение ответственности между членами группы путем закрепления за каждым специфических обязанностей (ролей). Приняв на себя ту или иную роль, каждый тем самым показывает, какого поведения могут от него ожидать другие и какой реакции, в свою очередь, он ожидает с их стороны.

В эффективных группах удобно различать два типа ролей:

- академические, которые связаны с характером академического задания (они необходимы для эффективного распределения работы межчленами группы:

секретарь – ответственный за ведение групповых записей, дизайнер – ответственный за оформление и т.п.);

- социальные, которые помогают членам группы выстраивать эффективные рабочие отношения друг с другом (капитан – организует деятельность, докладчик – берет на себя функцию сообщения результатов и др.)

Взаимозависимость по ресурсу возникает каждый раз, когда возникает необходимость делиться своими ресурсами для достижения общей цели.

Взаимозависимость по успеху возникает в ситуации, когда в случае успеха группы каждый ученик получает единую для всех награду. Это может быть общее торжество по поводу получения высокой групповой оценки или удачного выступления одного из членов группы, вручение группе почетной грамоты и пр. Ситуации, в которых каждый член группы чувствует, что его усилия замечены и оценены, а лично он признан и уважаем своими товарищами, создают благоприятные условия для развития кооперации в обучении.

Чтобы спровоцировать общение, учащихся объединяют в группы. А.А. Леонтьев, опираясь на исследования Л. Фестингера, говорит о существовании трех факторов, определяющих, когда группа будет общаться на заданную тему:

1. когда очень велико осознаваемое различие в мнениях членов группы о данном вопросе;
2. когда вопрос очень существенен для функционирования группы;
3. когда очень высоко стремление поддерживать целостность группы.

Три других фактора детерминируют, кто будет адресатом коммуникации:

1. величина различий между позициями;
2. насколько важно добиться успеха коммуникации;
3. мера, в какой адресат коммуникации желателен как член группы.

Чтобы группа работала как целое, в ней должна сложиться позитивная взаимозависимость. Чтобы каждый член группы достиг желаемых результатов обучения, эти результаты надо оценивать.

В ходе групповой работы создается единый «групповой продукт», и учителю непросто оценивать индивидуальный вклад каждого ученика. Вместе с тем индивидуальная оценка на основе общего группового результата также недопустима. Это приводит к тому, что один или несколько членов группы делают всю работу, а положительную оценку получают все, в том числе и те, кто не участвовал активно в работе.

Существует много способов индивидуализировать оценки участников. Например, после завершения работы каждый учащийся выполняет индивидуальное контрольное задание. Затем оценки всех членов группы суммируются, а полученная сумма объявляется общей оценкой. Эта процедура позволяет проявить вклад каждого. В некоторых случаях учитель может выделить в общей работе отдельные задачи, которые являются индивидуальными задачами участников. Каждый ученик получает оценку за свою часть, а группа – за общий результат. Учитель может ввести правило, по которому группа не должна переходить к следующей учебной задаче, пока каждый ее член не справился с предыдущей, и т.п.

Вне зависимости от принятого способа индивидуальной оценки следует выполнять два обязательных условия:

- каждый член группы знает о принятом способе оценки заранее;
- вклад каждого известен всем членам группы.

Процедура индивидуальной оценки может служить инструментом и для определения академической успеваемости, и для выяснения уровня овладения навыками групповой работы, и для формирования этих навыков, и для улучшения работы в целом.

Итак, любая групповая работа должна включать в себя индивидуальную оценку. Индивидуальные результаты могут демонстрироваться для оценки учителю или товарищам по группе. Такая оценка не обязательно должна проставляться в школьном журнале. Признание товарищей по группе, их критические замечания, одобрение или содержательная поправка со стороны учителя порой не менее значимы, чем отметки в дневнике.

Чтобы организовать успешную работу в группах, надо целенаправленно учить школьников навыкам групповой работы, формировать мотивы к систематическому использованию этих навыков, развивать привычку сознательно придерживаться этикета, принятого для работы в условиях кооперации. Навыки работы в группе – основа успешной работы, необходимое условие формирования эффективной группы.

Лучший способ учиться – периодически анализировать свою работу, отмечать продвижение, выявлять затруднения, реагировать на неудачи, планировать меры по совершенствованию работы группы в целом и каждого из ее членов в отдельности. Этой цели служит процедура

рефлексии учебной работы. Принцип систематической рефлексии хода учебной работы гласит: всякий цикл работы в группе должен завершаться рефлексией. Групповая рефлексия – это организованный и сознательно направляемый процесс, в ходе которого члены группы обсуждают, насколько им удалось достичь поставленных целей и сформировать хорошие групповые отношения. При этом учащиеся выявляют, какие из действий группы и ее участников были эффективны, а какие неудачны, принимают решение, какие из этих действий стоит активно использовать в будущей работе, какие усовершенствовать, а от каких отказаться. Задача рефлексии – вносить возможные упрощения в рабочие процедуры, устранять неэффективные действия, способствовать совершенствованию навыков совместной работы всех членов группы. Одно из главных условий успешного проведения рефлексии групповой работы – доброжелательность, концентрация внимания на положительных аспектах деятельности всех и каждого.

Рефлексия – мощный инструмент, который легко использовать во вред. Специально разработанная процедура проведения рефлексии групповой работы позволяет повысить эффективность кооперации в обучении. Строгое следование этой процедуре предохраняет от многих неприятных недоразумений, защищает членов группы от излишних напряжений. Процедура проведения рефлексии:

1. Сформулируйте стоявшую перед группой цель. Убедитесь, что все члены группы согласны с этой формулировкой.
2. Составьте перечень действий группы (в чем они состояли). Вспоминая действия, воздерживайтесь от их оценки и обсуждения.

3. Вспомните и обсудите (собственно рефлексия, или постнаблюдение) действия каждого члена группы и укажите (анализ), какие из них помогали достижению цели, а какие – нет. Акцентируйте внимание на положительном. Говоря о недостатках, будьте конструктивны, концентрируйтесь на возможных путях их преодоления.
4. Решите (планирование будущей работы), какие из действий можно продолжать по-прежнему, а какие желательно изменить. Убедитесь, что назначен ответственный за реализацию каждого пункта плана (адресность).

Задачи групповой рефлексии:

- концентрировать внимание группы на построении хороших отношений между ее членами;
- помогать каждому осваивать навыки групповой работы;
- предоставлять каждому возможность обратной связи со всеми членами группы;
- служить средством фиксации успехов группы в целом и ее отдельных членов;
- поощрять положительные тенденции в работе и поведении.

Чтобы эта процедура прошла успешно, учителю надо обеспечить выполнение четырех ключевых условий:

- не спешить, выделять на рефлексию достаточно времени;
- ясно и полно формулировать свои ожидания относительно результатов рефлексии;
- напоминать о необходимости использовать навыки групповой работы;

- обращать внимание на положительные изменения в работе группы и ее членов.

Виды групповой работы учащихся

При всех имеющихся очевидных преимуществах групповая форма обучения не имеет абсолютного значения. Для разных учащихся фронтальная, групповая и индивидуальная формы имеют неодинаковое значение. Учащиеся со средними способностями хорошо усваивают материал как при фронтальной, так и при групповой формах учебной работы. Этот контингент составляет основную массу школьников, и обучение ориентировано именно на их познавательные возможности.

У сильных учащихся на первом месте по продуктивности стоит индивидуальная работа, у слабых – групповая. По данным И.М. Чередова, слабые учащиеся при групповой работе выполняют объем любых упражнений на 20-30% больше, чем при фронтальной форме.

Но, к сожалению, в школе сегодня преобладает фронтальная форма обучения. Желая подтянуть «отстающих», учитель должен работать с ними индивидуально. Но исследования показывают, что в индивидуальной форме работы нуждаются и сильные учащиеся, опережающие своих одноклассников. А для слабоуспевающих часто предпочтительнее групповая форма работы: часто такие ученики лучше учатся друг у друга, чем у учителя. Это можно объяснить тем, что дети все-таки ближе друг к другу и при непосредственном межличностном контакте они узнают что-то новое, не расценивая это как «обучение».

Итак, организация групповой работы меняет функции учителя. Если на традиционном уроке он передает готовые знания, то здесь должен быть организатором и режиссером

урока, соучастником коллективной деятельности. Его действия должны сводиться к следующему:

- объяснение цели предстоящей работы;
- разделение учащихся на группы;
- раздача заданий для групп (в парах сменного состава каждый участник получает индивидуальное задание на карточке, но решает его с напарниками);
- контроль за ходом групповой работы;
- попеременное участие в работе групп, но без навязывания своей точки зрения как единственно возможной, а побуждая к активному поиску (если группа сделает ошибки, то правильный ответ будет найден уже на общеклассном обсуждении);
- формулировка выводов и подведение итогов (после отчета групп о выполненном задании обращает внимание на типичные ошибки, дает оценку работе учащихся и др.).

А.Ю. Уваров выделяет следующие организационные формы кооперации в обучении: базовые группы, формальные и неформальные группы. Чтобы успешно организовывать групповую работу в классе, учителю надо уметь в зависимости от обстоятельств использовать каждую из перечисленных организационных форм. Формальные группы – основной элемент педагогической техники кооперации в обучении. Время работы учащихся в формальной группе может варьироваться от одного до нескольких уроков. В результате каждый школьник должен убедиться в том, что он и его товарищи успешно справились со стоящей перед ними задачей. Неформальные (виртуальные) группы создаются, как правило, без специальной подготовки для решения текущей учебной задачи на период от нескольких минут до одного урока. Обычно их используют вместе с другими

организационными формами: демонстрацией, лекцией, просмотром учебного фильма. Временные, «виртуальные», группы используются с целью привлечь внимание учащихся к специфическим элементам изучаемого материала, помочь им сформировать требуемые ожидания от проходящего занятия и осознать применяемые учебные процедуры, подвести итог изучения материала. В отличие от пассивной работы при прослушивании лекции, неформальные группы позволяют вовлечь учащихся в активную работу с материалом Достаточно провести в течение двух-трех минут групповые обсуждения перед началом и в конце лекции и, возможно, включить одно обсуждение в середину лекции, чтобы резко повысить педагогическую эффективность рассказа или демонстрации. Базовые группы, в отличие от виртуальных неформальных групп, создаются, как правило, на длительный период времени. Их главная задача – обеспечить взаимопомощь, моральную и интеллектуальную взаимную поддержку членов группы для достижения высоких учебных результатов. Базовая группа обеспечивает каждому чувство постоянной принадлежности к микроколлективу, ощущение защищенности, включенности в команду. Базовые группы обычно гетерогенны и формируются на постоянной основе. Одна из традиционных задач базовой группы – помочь в освоении материала тем, кто по различным причинам пропустил занятия. Как показывают исследования, создание в классе базовых групп помогает школьникам повысить объем и глубину освоения учебного материала, индивидуализировать обучение. Базовые группы особенно полезны, если изучаемый материал для большинства школьников достаточно сложен, а количество школьников в классе велико.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, касающиеся процедуры разработки и проведения групповой работы на уроках.

1. При подготовке к уроку спланировать:
- как организовать рабочее пространство в учебной комнате;
- какое количество учеников должно быть в группе;
- кто должен входить в каждую группу;
- как распределить роли участников;
- как обеспечить условие положительной взаимозависимости;
- какие материалы подготовить и когда раздать.
2. Дать задание учащимся:
- объяснить содержание и цель работы;
- описать способ индивидуальной оценки работы;
- задать условия для возникновения эффективных групп;
- задать условия успешного выполнения работы;
- описать ожидаемое поведение участников.
3. Контролировать ход работы групп:
- оперативно помогать группам и участникам по мере необходимости;
- вести оперативный учет работы членов;
- следить за соблюдением трудовой и производственной дисциплины.
4. Организовать рефлексию, в ходе которой члены групп:
- вспоминают выполнявшиеся в группе действия;

- определяют, что в следующий раз надо сделать так же, а что изменить;
- принимают план совершенствования работы группы и ее членов.

5. Опыт использования технологии контекстного обучения в образовательном процессе

Сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, освоению новых сфер деятельности, расширению арсенала навыков и умений и их творческого применения в профессиональной деятельности. Во многих странах пришли к осознанию того, что знания не ведут автоматически к пониманию смысла жизни. Поэтому в цент новой образовательной парадигмы учёные стали выдвигать духовность и творческую сущность человеческой деятельности. А под главной задачей образования подразумевать не только познание законов природы и общества, но и овладение гуманистической методологией творческого преобразования мира, гармонизация системы “человек – природа – общество”. В связи с этим задачу педагога мы видим в том, чтобы формировать у учащихся не только систему знаний, умений и навыков, но и “сделать” из каждого – личность творческую, индивидуальную.

Творчество связано со способностями человека, особенно со способностью нестандартно мыслить. Основой творчества является внутренняя мотивация (интерес и даже любовь к делу), воображение ума, дивергентное мышление, воля и трудолюбие. “Нужно любить то, что

делаешь, тогда труд возвышается до творчества”, - говорил М. Горький.

Особую роль в развитии творческих способностей учащихся выполняет контекстное обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию познавательной деятельности в профессиональную с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Такое обучение придаёт целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям.

Разработка модели контекстного личностно-ориентированного образования базируется на гносеологических основах моделирования как метода научного исследования (Н.М. Амосов, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин, В.А. Штоф и др.); идеях системного подхода (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, Э.Г. Юдин и др.); психолого-педагогической концепции знаково-контекстного обучения (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, Т.М. Сорокина, А.А. Федорова и др.); теоретических и технологических основах личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков, И.Я. Якиманская и др.).

Учитель в контекстном обучении не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует учащихся к развитию, создаёт условия для их самовыдвижения на базе использования эмоционально-ценностного опыта учителя и учащихся. Тогда возникает приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным обучением, необходимость диагностики личностного развития, использования смыслопоискового диалога, включения учебных задач в контекст жизненных проблем. В таком случае объектом работы учащихся становится не “порция информации”, а ситуация во всей своей предметной и социальной неопределённости и противоречивости. Моделируя предметное и социальное

содержание настоящей и будущей жизни ученика, включая обучение в их реальный контекст, мы стараемся решать проблему социальной защиты детей.

Контекстное обучение включает в себя целый ряд форм и методов, позволяющих развивать творческий потенциал учащихся (таблица № 1).

Таблица № 1

Формы и методы контекстного обучения

Не имитационная группа	Имитационная группа
1. Методы проблемного обучения: • частично-поисковый, • исследовательский, • проблемное изложение.	1. Неигровые: • анализ конкретных ситуаций, • анализ классических ситуаций, • имитационный тренинг, • действие по инструкции, • инцидент, разбор документов.
2. Диалог, полилог, дискуссия.	2. Игровые: • деловая игра, • разыгрывание ролей (социальных, позиционных, профессиональных), • ОДИ (организационно-деятельностная игра), • инновационная игра, • игровое проектирование, • стажировка с выполнением должностной роли.

3. Мозговой штурм.	
4. Метод активного социологического анализа и контроля.	
5. Стажировка без выполнения должностной роли.	

Технология проведения мозгового штурма в 5 классе по теме “Мифы о сотворении мира”

Данный мозговой штурм предваряет изучение мифов о сотворении мира.

Цель данного мозгового штурма:

- создание условий для развития умений мыслить логически, работать в группе, видеть позитивные продуманные идей одноклассников.

Правила проведения мозгового штурма:

1. Должно участвовать не менее 12 человек. Среди них должны быть “дилетанты” и “специалисты по проблеме” = 5 + 7, “специалисты” заранее готовятся к уроку.
2. Роль ведущего лучше взять на себя учителю или “специалисту по проблеме”.
3. На этапе генерирования идей запрещается любая критика (И вербальная, и невербальная).
4. Продолжительность мозгового штурма не должна превышать 10 минут.

Этапы блиц мозгового штурма:

1этап. Генерирование идей – создание каждым учащимся собственного мифа о сотворении мира.

2 этап. Анализ идей – класс делится на группы по 4 человека, каждая группа раскладывает идеи по трём “корзинам”:

- “корзина А” - идеи ценные,
- “корзина Б” - идеи ценные, но плохо сформулированные,
- “корзина В” - бредовые идеи.

3 этап. Обсуждение идей.

4 этап. Систематизация идей по трём общим “корзинам”. От групп важно получить общую схему всех высказанных идей.

5 этап. Общий разбор ценных идей (мифов).

Приведём примеры созданных детьми мифов:

Ценный миф

Творец мира

Не было света, не было воды солёной и пресной, не было живности никакой, лишь огромные пауки прикрепляли свою паутину друг к другу. Скучно было Сверхсозданию в этой тьме и одиночестве. Создал Он из песчинки яркое оранжевое Солнце, из собственной слезинки солёное Море, свил сам из своего волоса гнёзда птицам прекрасным, вдохнул глубоко и выдохнул Ветер тёплый и мягкий. Но говорить по-прежнему было не с кем, и тогда Он создал Человека, похожего на себя самого. Так и появилась жизнь на Земле.

Миф, плохо сформулированный

Были горы, пустыни, скалы, обрывы. Не было ничего живого. Кто-то решил всё исправить. Этот кто-то создал сушу среди воды, появились животные. Пришлось вырастить растения, чтобы животные не погибли, но некоторые всё-таки вымерли.

Обсуждение мифов можно сопроводить следующими вопросами:

- Кто был создателем мира?
- Что было создано сначала, что потом?
- Есть ли что-то общее в созданных вами мифах?
- Как вы воспринимаете получившиеся мифы?
- Есть ли среди них такие, которые, на ваш взгляд, близки к истине о происхождении мира?
- Понятны ли вам получившиеся мифы?
- Сравните ваши мифы с египетскими и славянскими мифами о сотворении мира.

После мозгового штурма анализируются мифы о сотворении мира, предложенные авторами учебников по литературе.

Одна из интересных форм работы на уроках литературы – действие по инструкции.

Учащиеся выполняют задания, которые могут быть представлены учащимся на отдельных листочках или в устной форме учителем как пошаговая инструкция.

Приведём пример:

Тема: учимся писать стихотворения.

Цели:

- *Образовательная:* научить учащихся использовать теоретические знания о рифме при выполнении практических заданий.
- *Развивающая:* развивать познавательный интерес к сотворчеству, совершенствовать умение работать по группам.

- *Воспитательная:* привить любовь к поэзии, воспитывать уважительное отношение учащихся друг к другу.

Инструкция для работы в парах:

1 шаг: В первой паре каждый учащийся на отдельном листочке пишет сочиненную самостоятельно стихотворную строку, соблюдая мужскую рифму.

Во второй паре каждый учащийся на отдельном листочке пишет сочинённую самостоятельно стихотворную строку, соблюдая женскую рифму.

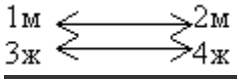
Результат:

1м 2м

3 4
ж ж

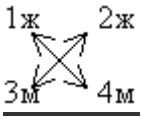
2 шаг: Учащиеся пар обмениваются между собой листочками, дописывают вторую строку, соблюдая ритм, сохраняя смысл, используя смежную рифмовку.

Результат:

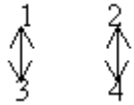


3 шаг: Учащиеся обмениваются листочками между парами, дописывают третью строку, соблюдая ритм, смысл, смежную рифмовку, обратив внимание на то, что сменяются мужские и женские рифмы.

Результат:



4 шаг: Учащиеся обмениваются листочками в следующей последовательности:



Результат: Трёхстишие получает тот, кто его начинал. Каждый учащийся дописывает стихотворение. Ученикам даётся 3-5 минут для анализа полученного стихотворения. Каждый ребёнок высказывается, что получилось наиболее удачно, что не получилось, почему (ритм, рифма, смысл).

Приведём примеры получившихся в ходе работы четверостиший (авторы – учащиеся пятого класса):

Снег

Тихо-тихо падает снег,
Снежные тучи не замедляют бег,
Хлопья снега как еловые лапы…
Сколько ещё они будут падать?

Родина

Бор, река… Я снова дома.
Каждая травинка мне знакома.
Это родина моя малая,
Развесёлая, разудалая.

Имитационная неигровая форма контекстного обучения – инцидент.

Тема: Жизнь и творчество М.Ю. Лермонтова.

Ситуация: Вы – исследователь жизни и творчества М.Ю. Лермонтова. Вам предстоит написание одной главы “лермонтовской энциклопедии”, для чего Вам потребуются

знания биографии поэта. Как известно, жизнь художников слова весьма насыщена событиями, интересными встречами, знакомствами, увлекательными путешествиями. Жизнь Лермонтова (несмотря на свою непродолжительность) является тому ярким примером.

Задание: установите правильную последовательность перечисленных событий биографии Лермонтова.

Наименование событий	Индивидуальная оценка	Индивидуальная ошибка	Правильный ответ
Паломничество с бабушкой и кузинами к Троице-Сергиеву лавру			2
Начало работы над романом “Княгиня Лиговская”			6
Начало болезни в Пятигорске			12
Покидает Московский университет по собственному прошению			4
Дуэль с Мартыновым			13
Зачислен в 4 класс благородного пансиона			1
Первая публикация в печати			3
Ссора и дуэль с сыном французского			10

посланника де Барантом			
Запрещение цензурой “Маскарада”			7
Отъезд на Кавказ			9
Зачислен в школу гвардейских прапорщиков			5
Участие в военных действиях на Кавказе			11
Создание стихотворения “Смерть поэта”			8
Сумма ошибок			

Работа по выполнению задания не должна длиться более 15 минут. Уместно использовать данную форму работы на заключительных уроках по теме.

Этапы работы:

1 этап. Учитель описывает ситуацию, сообщает задание, раздаёт форматы (без вариантов правильных ответов).

2 этап. Учащиеся индивидуально определяют последовательность событий биографии Лермонтова, присваивая каждому событию номер.

3 этап. Учащиеся объединяются в группы по 5-6 человек, прорабатывают своё решение в группе, находят оптимальный вариант.

Примечание: достичь согласия трудно. Рекомендуем озвучить для учащихся следующие правила:

- избегайте защищать свои индивидуальные суждения,
- избегайте менять своё мнение только ради достижения согласия,
- избегайте таких методов как голосование,
- рассматривайте различные мнения как помощь, а не как помеху.

4 этап. Учитель сообщает эталонный ответ, правильное расположение цифр.

5 этап. Учащиеся считают индивидуальную и групповую погрешности. Для этого по каждому событию считается разница между собственным и эталонным номером, потом разницы по всем событиям суммируются – это индивидуальная и групповая погрешности.

Считается, если погрешность до 24 баллов: Вы – лучший исследователь творчества Лермонтова.

Маленькая групповая ошибка говорит о продуктивной работе команды исследователей, о высокой степени согласованности.

6 этап. Проводится обсуждение и анализ работы.

Важным моментом урока, построенного по принципам технологии контекстного обучения, является рефлексия, анализ работы на уроке. Можно предложить учащимся ряд вопросов и посоветовать им отвечать на них в конце каждого урока. Мы рекомендуем воспользоваться методом “пяти пальцев”:

М *(мизинец)* – мыслительный процесс. Какие знания, опыт я сегодня получил?

Б *(безымянный палец)* – близость цели. Что я сегодня сделал и чего достиг?

С *(средний палец)* – состояние духа. Каким было сегодня моё преобладающее настроение, состояние духа?

У *(указательный палец)* – услуга, помощь. Чем я сегодня помог и кому? Чем и кого порадовал?

Б *(большой палец)* – бодрость, физическая форма. Каким было моё физическое состояние сегодня? Что я сделал для своего здоровья?

Таким образом, учащийся анализирует урок, его значение для себя. С такого самоконтроля и начинается духовная работа, достижение личных перспектив.

Контекстное обучение способствует развитию творческих способностей школьников. Перечислим видимые положительные результаты уроков литературы с элементами контекстного обучения.

Внутренний опыт – контекст обучения. Использование фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств.

Интуитивность поощряется, рассматривается в качестве части творческого процесса.

Методы и формы контекстного обучения позволяют равномерно развивать оба полушария (сочетание “левополушарного” рационализма и целостного, ассоциативного, интуитивного мышления).

Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными.

Использование различных форм и методов организации обучения в системе контекстной технологии направлено на одну и главную цель – это формирование деятельностного пространства, способствующего развитию творческих способностей учащихся, умения применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях.

Программа освоения технологии контекстного обучения

в МБОУ Загустайская СОШ

Разработчики:
Бальчинова М.Н., директор школы
Дамбаева Б.Ц.,зам. директора по УВР

у.Тохой

2019г

Паспорт программы

Название Программы	Программа освоения технологии контекстного обучения
Дата принятия решения о разработке Программы	Решение педагогического совета (протокол № 1 от 29.08.2019)
Основание для разработки Программы	Реализация проекта « Агрошкола-пространство SOFT SKILLS»
Основные разработчики Программы	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Загустайская средняя общеобразовательная школа (Директор школы-Бальчинова М.Н.,зам.директоа по УВР- Дамбаева Б.Ц.)
Исполнители Программы	Педагогический коллектив МБОУ Загустайская СОШ
Цель	Повышение профессиональной

Программы	компетентности педагогов в вопросах использования технологии контекстного обучения в процессе практической деятельности.
Задачи Программы	• Исследование профессионального потенциала коллектива; • Рациональное использование условий ОУ для повышения квалификации педагогических кадров; • Развитие инновационного поведения педагогов и их нового педагогического мышления; • Развитие и повышение уровня научно-исследовательской и методической культуры учителей.
Сроки реализации Программы	2019–2021 г.г.
Ожидаемые конечные результаты реализации Программы	1.Повышение профессиональной компетентности персонала, соответствующей требованиям профессионального стандарта педагога и наращивание кадрового потенциала в школе; 2.Позитивные изменения качественных показателей труда педагогических работников и деятельности образовательной организации в целом; 3.Создание реестра

	методического обеспечения введения технологии контекстного обучения: • каталог электронных материалов, тезисов и докладов; • каталог электронных материалов по публикациям в СМИ, сайтах профессионального сообщества; • каталог методических рекомендаций; • каталог программы по тематике. 4.Апробирование авторских программ, курсов и т.д. 5. Создание «Информационного банка идей и проблем по техноголии контекстного обучения». 7. Установление сетевого взаимодействия с образовательными организациями по тематике программы. 8. Издание сборника информационно-методических материалов по теме программы.
Организация контроля за выполнением Программы	Администрация МБОУ Загустайская СОШ Управляющий совет МБОУ Загустайская СОШ

Пояснительная записка

Образование на современном этапе развивается в режиме системных преобразований. Это обусловлено введением основополагающих законодательных актов:

закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС общего образования, профессионального стандарта педагога и других. В этой связи особое значение приобретают вопросы повышения уровня подготовленности педагогов к решению профессиональных задач. Развитие самих образовательных организаций диктует необходимость освоения педагогами новых видов деятельности, основанных на принципах деятельностного подхода и знании современных образовательных технологий. Эффективность освоения новых технологий во многом будет обеспечена управленческой поддержкой администрации образовательного учреждения. Под управленческой поддержкой понимается создание условий для профессионального роста педагогов. Процесс непрерывного профессионального развития педагога неизбежно сопровождается преодолением возникающих в профессиональной деятельности препятствий. Если он испытывает затруднения в преодолении таковых, ему необходима управленческая поддержка. Управленческая поддержка – это система, включающая в себя комплекс взаимосвязанных необходимых и достаточных организационно-управленческих условий развития у учителей педагогических потребностей в освоении современных образовательных технологий. Теоретические исследования в области современных образовательных технологий принадлежат ряду известных ученых. Обратимся к определению понятия «образовательные технологии». В. П. Беспалько определяет интересующее нас понятие как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко видят образовательную технологию как процессную систему совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию

(планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам. По мнению В. В. Гузеева образовательная технология – это система, включающая некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий. Данные определения позволяют назвать компоненты образовательной технологии**:**

- Методологические и теоретические основы технологии;
- Определение целей, ориентированных на результат;
- Конкретизация цели в системе дидактических (воспитательных задач);
- Конструирование педагогического процесса (выбор алгоритма действий, определение методического обеспечения и педагогических средств);
- Прогнозирование результата;
- Отбор и структурирование материала. Определение ценностных компонентов изучаемого материала;
- Планирование контроля (текущий, рубежный, итоговый, операциональный, промежуточный). Оценка эффективности (критерии, показатели);
- Коррекция результатов;
- Формирование мотивационной готовности к использованию технологий педагогов, обучающихся, родителей;
- Обучение педагогов теории и практики образовательных технологий.

В исследованиях В.В.Гузеева обозначены основные проблемы внедрения новых технологий в работу образовательных учреждений:

– подготовка педагогов к новому типу деятельности, освоение образовательных технологий;

-внедрение технологий в практику;

-подготовка детей к работе в условиях новой технологии.

Рассмотренные нами теоретические основы данного вопроса заложены в основу процесса освоения педагогами новых технологий. Эффективное освоение образовательной технологии возможно только при обучении всего педагогического коллектива и при поддержке администрации образовательного учреждения. «Как всякое новое, гуманистически ориентированная педагогика прочно закрепляется только командным способом внедрения, – находим у Газмана О.С. – Он позволяет удерживать новый образец деятельности для всех за счет групповой солидарности, организационной и методической поддержки». В.В. Гузеев и А.С. Сиденко определяют значимость управленческой поддержки: «Поддержка администрации абсолютно необходима, поскольку освоение образовательной технологии сопровождается целой серией конфликтов. По большей части корни этих конфликтов лежат в сложившихся стереотипах, неоправданных социальных ожиданиях и вошедшей в отечественный менталитет привычке ждать, что жизнь мгновенно улучшится лишь от того, что кто-то заговорил про что-то новое». В теории управления функциями управленческой поддержки в рамках освоения новых образовательных технологий выступают:

- создание необходимой и адекватной помощи учителю в процессе профессионального и личностного самоопределения и самореализации на основе диагностики его профессиональных затруднений и готовности к освоению современных образовательных технологий;

- создание ситуации востребованности субъектной позиции педагога;

- преодоление психологических барьеров при освоении новых технологий.

Основной концептуальной идеей управленческой поддержки педагогического коллектива в освоении современных образовательных технологий является идея построения внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов.
Работа по повышению квалификации сопровождается практической направленностью и завершается продуктом, разработанным педагогом в ходе профессионального совершенствования. Оценка результата обучения включает в себя освоенные педагогом знания, сформированные компетентности и их реализация в конкретной деятельностной ситуации. Системная управленческая поддержка педагогов в освоении образовательных технологий направлена на наполнение специальным содержанием всех функций управления.

Информационно-аналитическая функция предполагает сбор и анализ запросов окружающего социума в модернизации образовательного процесса, создание банка данных об образовательных технологиях.

Мотивационно-целевая направлена на формирование готовности педагогов к освоению современных образовательных технологий.
Формирование модели «Я-концепция» в направлении освоения современных образовательных технологий
Формирование личностно-ориентированной образовательной среды.

Планово-прогностическая включает в себя разработку комплексно-целевых программ по освоению прогрессивных педагогических технологий и программ личностного профессионального роста.

В рамках организационно-исполнительской функции реализуются созданные программы по освоению технологий в образовательном процессе, изменяется структура и формы работы методической службы.

Контрольно-диагностическая функция предполагает диагностику по специальным показателям личностного профессионального развития учителей и результатов его профессиональной деятельности.

Регулятивно-коррекционная: внесение корректив в управленческую деятельность по эффективному освоению технологий для поддержания ее на установленном уровне. Процесс обучения новым технологиям должен найти свое продолжение в постоянной поддержке на протяжении нескольких лет. Необходимо видеть, как новые технологии прочно входят в повседневную практику. Брюс Джойс считает, что нужно постоянно контролировать и поддерживать введение новых образовательных технологий. Джойс предлагает несколько способов такой поддержки.

1. Группы поддержки.

Джойс предлагает растянуть начавшийся процесс освоения новых образовательных технологий во времени, организовать группы и проводить учебные сессии, помогающие учителям впитывать информацию порциями, возвращаться в классы для применения её на практике, а затем снова собираться вместе для обмена приобретённым опытом. Учителя регулярно обмениваются идеями

интеграции программ и техническими приёмами управления классом. Никто не имеет полномочий контролировать или указывать, как и когда использовать те или иные технологические процедуры. Учителя располагают профессиональной свободой и могут интегрировать технологию в свою деятельность так, как считают нужным.

2. Обучение равного равным.

Джойс показывает, что при обучении «равного – равным» участники быстрее включаются в процесс, чем когда они выступают как изолированные индивидуумы.

3. Группы обучения.

Создание таких групп позволяет проводить обучение педагогов в менее формальных ситуациях, чем обычно. Это эффективная стратегия обучения, судя по выделяемым ресурсам и получаемым результатам.

4.Развитие рефлексивной и креативной (изобретательской) практики.

Приоритетность развития навыков деятельности в рамках новой педагогической технологии приводит часто к нескончаемым тренингам, перегруженным из-за попыток охватить всё за короткий период времени. Джойс советует охватить лишь несколько элементов нового, зато оставить время для практики и рефлексии. Применение рефлексивной и креативной практики создаёт, таким образом, благоприятные условия для введения в образовательное пространство школы новых педагогических стратегий и технологий.

Целью данной программы является повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования технологии контекстного обучения в процессе практической деятельности.

Задачи:

- исследование профессионального потенциала коллектива;
- рациональное использование условий ОУ для повышения квалификации педагогических кадров;
- развитие инновационного поведения педагогов и их нового педагогического мышления;
- развитие и повышение уровня научно-исследовательской и методической культуры учителей.

В содержании программы определены **этапы деятельности по освоению современных технологий.**

На первом подготовительном этапе проводится диагностика уровня инновационного потенциала педагогического коллектива, создается информационное поле: банк инноваций образовательной организации; проводятся психолого-педагогические семинары по проблеме освоения образовательных технологий; организуется курсовая подготовка в БРИОП (Бурятский республиканский институт образовательной политики) согласно выявленным профессиональным затруднениям отдельных учителей и в целом педагогического коллектива образовательного учреждения. Реализация программы обеспечивается литературой и ИКТ-ресурсами. Происходит интеграция науки и практики в результате привлечения высокопрофессиональных специалистов в качестве научных руководителей и консультантов. На данном этапе организуется

исследовательская работа по выявлению потребностей в инновациях и организации их выбора педагогами в соответствии со своими потребностями и с учетом интересов и склонностей учащихся, определяются прогнозы возможных отклонений от цели, нежелательных препятствий и последствий. Работа на первом этапе реализации программы сопровождается созданием мотивации педагогического коллектива на успех и повышением профессионального мастерства административной команды. Теоретические знания, которые должен получить педагог о новой технологии: понятие о «педагогической технологии», ее отличие от дидактики и методики обучения; умение ориентироваться в широком спектре современных педагогических технологий; знание концептуальной основы той технологии, которую будет реализовать педагог.

Педагог должен знать назначение выбранной им образовательной технологии, историю ее создания, результаты, которые могут быть получены и проблемы, которые с ее помощью будут решены. Кроме этого, педагог должен знать, на какую научную теорию опирается данная образовательная технология, какими основаниями руководствовались ее создатели.

Таким образом, педагог, внедряющий новую технологию в образовательный процесс должен знать:

- сущность новой технологии (ее концептуальную основу, историю создания, авторов-разработчиков, проблемы, которые будут решены);

- теоретическое обоснование планируемых результатов;

- этапы освоения новой технологии;

- методы и приемы, которые используются педагогом в работе по новой технологии;

- методы и приемы работы обучающихся и формы организации их деятельности.

Второй этап – основной – включает в себя: Изменение структуры и форм методической работы: преобразование методического совета в научно-методический, создание временных творческих групп, обучение команд, определение индивидуальных траекторий профессионального развития. Пополнение и обновление учителями базовых научных и методических знаний (продолжение работы школьных психолого-педагогических семинаров). Развитие исследовательских умений учителей. Дополнение теоретических семинаров индивидуальными и групповыми консультациями специалистов по актуальным проблемам образования. Внесение изменений в положение о стимулировании труда педагогических работников школы.

Третий завершающий этап является ключевым в обеспечении практической готовности педагогического коллектива к освоению новых образовательных технологий. Проводится промежуточная диагностика уровня инновационного потенциала педагогов, констатируются произошедшие изменения. Совершенствуется система управленческой деятельности по освоению и применению современных образовательных технологий.

Система научно-методической работы организуется на трех уровнях: первый – традиционная деятельность методических объединений; второй – временные творческие коллективы; третий – творческие лаборатории в соответствии с требованиями профессионального

стандарта и уровнем подготовки педагогов. Создаются персонифицированные программы повышения квалификации педагогов, на основании которых формируется внутришкольная система повышения квалификации. Акцент в деятельности научно-методической службы делается на обучение учителей организации научно-методического эксперимента, совершенствование исследовательских умений и навыков. Мотивация и стимулирование деятельности учителей-новаторов и педагогов-исследователей: разработка авторских программ, учебных курсов, специальных семинаров; работа в составе творческих лабораторий; участие в работе научно-практических конференций; обобщение опыта своей работы в виде публикаций; участие в выставках материалов передового педагогического опыта. Совершенствование структуры управления в условиях работы в инновационном режиме, активное участие педагогов в принятии управленческих решений. На данном этапе проводится рефлексия, коррекция, определяются новые вызовы.

Реализация программы завершается выходной диагностикой и оценкой ее эффективности. Проводится оценка в системе показателей: восприимчивость педагогов к новому; подготовленность к освоению образовательных технологий; степень новаторства педагогического коллектива; степень творческой активности; развитость коммуникативных связей. Устанавливаются причины рассогласования между желаемыми и реальными уровнями инновационных потенциалов.

№	Мероприятие	Срок	Ответственный
	Подготовительный этап		
1	Диагностика уровня инновационного	Сентябрь2019	Директор ОУ

	потенциала педагогического коллектива		
2	Создание банка инноваций образовательной организации	Сентябрь 2019	Зам.директора по УВР
3	***Психолого-педагогические семинары***: «Формирование психолого-педагогической компетентности педагога в условиях реализации межпредметности и метапредметности»	Октябрь-ноябрь 2019г	Педагог-психолог
	Основной этап		
4	Повышение квалификации по теме «Методика преподавания по межпредметным технологиям» через ***курсовую подготовку*** в БРИОП	Ноябрь 2019г	Директор ОУ
5	***Проведение теоретических семинаров:***		Зам.директора по УВР
	Межпредметные технологии как инструмент формирования метапредметных	Октябрь 2019	Руководитель семинара

	способностей у обучающихся		
	Межпредметные технологии проектирования современного урока	Декабрь2019	Руководитель семинара
	Технология контекстного обучения	Январь2020	Руководитель семинара
	Технология проектирования современного урока	Март2020	Руководитель семинара
	Методика применения контекстных задач как средство мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся	Май2020	Руководитель семинара
6	***Проведение Методических Дней:***		
	Моделирование, проектирование и конструирование учебного процесса на основе использования новых образовательных технологий	2четверть 2019-20уч.год (декабрь)	Руководитель МО нач.классов
	Дидактическое проектирование как вид профессиональной деятельности педагога. Элементы проектировочной деятельности	3четверть 2019-20уч.год (февраль)	Руководитель МО ест-матем.цикла

	педагога		
	Технология управления методическим содержанием учебного процесса	4четверть 2019-20уч.год(май)	Руководитель МО гуманит.цикла
7	***Организация внутришкольного контроля:***		
	«Использование технологии контекстного обучения на уроках и внеурочной деятельности»	В течение 2020-2021гг	Администрация ОУ
	«Внесение корректив в рабочие программы учебных предметов и программы внеурочной деятельности»	Январь 2020г	Зам.директора по УВР
	Завершающий этап		
8	Промежуточная диагностика уровня инновационного потенциала педагогов	Май 2020	
9	***Создание системы научно-методической работы:*** 1-уровень Методические Объединения 2 уровень-Временные Творческие Группы 3уровень-Творческие	В течение 2019-20уч.года	Зам.директора по УВР

	лаборатории		
10	Создание персонифицированных программ повышения квалификации педагогов	В течение 2020-21уч.года	
11	Разработка авторских программ, учебных курсов, специальных семинаров	В течение 2020-21уч.года	Учителя
12	***Обобщение и распространение передового педагогического опыта:***	В течение 2020-21уч.года	Зам.директора по УВР
	Участие в научно-практических конференциях		
	Участие в Ярмарке инновационных идей		
	Подготовка публикаций		

Ожидаемые результаты:

1.Повышение профессиональной компетентности персонала, соответствующей требованиям профессионального стандарта педагога и наращивание кадрового потенциала в школе;

2.Позитивные изменения качественных показателей труда педагогических работников и деятельности образовательной организации в целом;

3.Создание реестра методического обеспечения введения технологии контекстного обучения:

- каталог электронных материалов, тезисов и докладов;
- каталог электронных материалов по публикациям в СМИ, сайтах профессионального сообщества;
- каталог методических рекомендаций;
- каталог программы по тематике.

4.Апробирование авторских программ, курсов и т.д.

5. Создание «Информационного банка идей и проблем по техноголии контекстного обучения».

7. Установление сетевого взаимодействия с образовательными организациями по тематике программы.

8. Издание сборника информационно-методических материалов по теме программы.

6. Глоссарий понятий и терминов контекстного обучения

Одним из основных показателей научной зрелости и практической применимости той или иной теории является наличие и обоснованность ее понятийно-категориального и терминологического аппарата. Ниже приводятся развернутые словарные статьи, раскрывающие концептуальный аппарат теории контекстного обучения. Наряду с принципиально новыми понятиями, появившимися в научном обиходе вместе с теорией контекстного обучения, в глоссарий включены понятия и термины, давно имеющие хождение в психолого-педагогической и методической литературе, но по-новому осмысленные автором… в контексте контекстного обучения.

Активное обучение: эмпирически закрепившийся в педагогическом обиходе термин для обозначения совокупности форм, методов и средств обучения, призванных активизировать работу учащихся. Термин возник как оппозиция традиционному обучению и его методам: все то, что к ним не относится, как бы по определению, причисляется к методам активного обучения. Однако неявно полагаемый тезис, что

в традиционном обучении школьники, студенты, пассивны, по определению, не выдерживает критики, поскольку даже процесс восприятия единичного предмета невозможен без включения определенного уровня психической активности. Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий того, что в результате использования тех или иных инноваций «пассивное» обучение превратилось в «активное». Поэтому теория активного обучения не может быть создана. Дидактический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного обучения, составляя один из трех его источников.

Активные методы обучения: термин, зачастую используемый для обозначения проблемных, игровых, имитационных, программированных методов. К ним некритически причисляют и организационные формы обучения, скажем, деловую игру. Однако этот термин не может быть признан научным, поскольку любой метод «запускает» определенный уровень активности обучающегося, который обеспечивает достижение тех или иных образовательных целей, иначе это попросту не метод. Так, метод показа ориентирован на активность восприятия и памяти студента, а проблемный — на его мыслительную и социальную активность. Считать первый пассивным, а второй активным неправомерно, просто с их помощью включаются разные уровни активности студента. Речь нужно вести о выборе методов, ориентированных на такие уровни активности студента, которые адекватны содержанию образования и обеспечивают достижение его целей.

Воспитание: 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т. ч. специально организованной целенаправленной деятельности

родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

В контекстной модели воспитание органично «склеено» с обучением. Они выступают разными сторонами одной и той же «медали»: следование нормам компетентных предметных действий имеет своим результатом обученность студента, а нормам морали и нравственности, принятым в обществе, профессиональном сообществе и в данной студенческой группе в ходе совместной деятельности — его воспитанность. Единицей деятельности студента в контекстном обучении является поэтому не предметное действие, а поступок, имеющий качества как предметности, так и социальности.

Деловая игра (ДИ): форма моделирования в образовательном процессе предметного и социального содержания осваиваемой студентами профессиональной деятельности; одна из базовых форм организации учебной деятельности студентов в контекстном обучении - квазипрофессиональной. В ДИ деятельность студентов разворачивается на имитационно-игровой модели, отражающей технологию, динамику и социальное содержание целостной профессиональной деятельности специалистов или ее крупных фрагментов. Достижение целей обучения и воспитания, развития личности будущего профессионала обусловлено принятием и следованием каждым участником ДИ двум типам норм: нормам компетентных предметных действий и **Диалог:** единица общения, исходная «клеточка» порождения и развития речи и мышления человека, Каждая реплика диалога (высказывание) — единица речи индивида — имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру), регулируются отношениями между партнерами; может осуществляться

также как обмен неречевыми «репликами» — поступками, действиями, бездействием, жестами, молчанием. Диалог предшествует монологу, внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру, а тем самым и на сознание в целом. Диалог в контекстном обучения — основная единица, «клеточка» общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса: обучающих и обучающихся. **Задача:** 1) отраженная в сознании или формализованная в знаковой модели («вырожденная») прошлая проблемная ситуация с полным набором известных условий и алгоритмом нахождения искомого; 2) в нестрогом смысле — синоним цели действия или деятельности, того, что нужно достигнуть; 4) требование, которое нужно выполнить по заранее заданному образцу. Задачный подход к содержанию обучения: представление содержания обучения в виде систем стандартных заданий и типовых задач по каждому учебному предмету, чему предшествует сообщение ученикам, студентам известной, с самого начала непротиворечивой информации,. Соответственно, процесс обучения организуется как выполнение школьниками этих заданий и решение задач «по образцу». с помощью заранее сообщаемых теоретических положений и способов (алгоритмов) действий. Такой подход присущ как основной традиционному, объяснительно-иллюстративному типу обучения и обусловливает репродуктивную, не творческую деятельность студентов (образование как «образцевание»). В контекстном обучении задачи и задания также используются, но как вспомогательные, для представления такого учебного материала, который не охватывается принципом проблемности.

Знание: адекватное отражение в сознании человека результата познания действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий; одна из подструктур личности. По своему генезису и способу функционирования знание является социальным феноменом и фиксируется в форме знаков естественных

и искусственных языков. Знание субъектно, поскольку принадлежит конкретному человеку, субъекту и иначе существовать не может. Поэтому неправомерно считать, что та или иная книга, учебник, учебное пособие или компьютерный файл содержат знание; там представлены только сведения, данные, информация. Причина смешения в педагогике понятий информации и знания состоит в том, что информация также фиксируется в виде знаков. Однако хранение, передача, прием информации техническим устройством, скажем, компьютером, не означают ее превращение в знание. Чтобы объективно заданная информация (значение) стала субъектным знанием (собственно знанием), она должна быть «пропущена» через интеллект, чувство и действие человека на основе этой информации. Только при этом условии информация становится осмысленной, значением «для него», личностным смыслом, и только тогда человек становится не только обученным, но и образованным. В контекстном обучении информация трансформируется в сознании обучающегося в знание в силу того, что она выступает не самоцелью (усвоить, чтобы знать, сдать экзамен), а средством совершения предметного действия и поступка, регуляции собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, жизнедеятельности вообще.

Значение: обобщенная форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, существующего в виде понятий, схем действий, социальных ролей, норм и ценностей. Посредством системы значений сознанию субъекта предстает образ мира, других людей, самого себя. Актуальна проблема соотношения значения и смысла.

Имитационная обучающая модель: моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности или ее крупные, законченные в смысловом отношении фрагменты, предполагающие практическое использование теоретической информации в процессе их анализа

и принятия соответствующих решений. Работа с такими моделями требует мыслительного и личностного включения в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смыслообразующих контекстов. Единицей работы студента становится «профессиональноподобное» предметное действие, основная цель которого — практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций и приведение их к виду, составляющему разрешение проблемы, решение задачи, реализацию той или иной должностной функции.

Информация: объективно существующая совокупность сообщений, данных, сведений, выраженных в знаковой, семиотической форме естественного или искусственного языка. Хранение, передача и прием информации могут осуществляться как человеком, так и техническим устройством. В педагогической и психологической литературе, в речевом обиходе педагогов полученную человеком учебную информацию часто неправомерно смешивают или отождествляют со знанием. Информация становится знанием только при определенных условиях: когда она адекватно отражает действительность и служит средством регуляции мышления и поведения человека в пространстве его жизни и деятельности (См. Знание, Значение, Смысл).

В контекстном обучении для этого создаются многообразные условия.

Источника контекстного обучения:

1) деятельностная теория учения, развитая в отечественной психологии и уточненная в теории контекстного обучения (См.: Общая структура деятельности человека, Поступок);

2) теоретическое обобщение многообразного опыта использования, форм и методов так называемого активного, в том числе проблемного обучения;

3) смыслообразующая категория «контекст», исходя из которой моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности

студента. Источники содержания контекстного обучения:научные дисциплины (классический источник) и будущая профессиональная деятельность, представленная в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Это «добавляет» в образовательный процесс целый ряд новых моментов: пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее»; системность и межпредметность знания; возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике; сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства; должностные функции и обязанности; ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков; должностные и личностные интересы будущих специалистов. Квазипрофессиональная деятельность:одна из трех базовых форморганизации учебно-познавательной деятельности студентов в контекстном обучении; названа так, поскольку ей присущи черты как собственно учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В форме квазипрофесиональной деятельности в студенческой аудитории и на языке учебной информации моделируются условия, содержание и динамика производственного процесса (система образования — сфера духовного производства), отношения занятых в нем людей Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре: оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности. Контекст: система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности

человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний — социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обусловливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации. Контекстное обучение: обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения — традиционных и новых — моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, организуемые с помощью семиотических, имитационных и игровых (социальных) обучающих моделей. Лекция вдвоем: форма контекстного обучения, сущность которой состоит в динамизации проблемного содержания лекции в живом диалогическом общении двух преподавателей, моделирующем реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций: представителями разных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического или педагогического решения и т. п. В процессе создания проблемной ситуации и совместного поиска путей ее разрешения оба лектора демонстрируют культуру и этику диалогического общения и профессионального теоретического мышления. Самой своей формой лекция вдвоем побуждает студентов активно включаться в процесс порождения мысли, сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них или вырабатывать свою. На такой лекции

ярко проявляются личностные качества обоих лекторов как специалистов в своей предметной области и как педагогов. Таким образом, равноправными целями лекция вдвоем являются развитие теоретического мышления студентов и воспитание личностей будущих специалистов. Лекция-визуализация: форма контекстного обучения, сущность которой состоит в связном, развернутом комментировании преподавателем визуальных материалов, полностью раскрывающих тему данной лекции. Подготовка лекции состоит в преобразовании содержания лекции в визуальную форму для предъявления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). Визуализации способствует развитию профессионального мышления будущих специалистов, навыков визуализации информации за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Лекцию-визуализацию целесообразно использовать на этапе введения слушателей в новый раздел, тему или дисциплину. Лекция с заранее запланированными ошибками:форма контекстного обучения, целью которой является развитие у будущих специалистов умений оперативно выявлять неверную или неточную информацию в той или иной профессиональной ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов. Преподаватель закладывает в содержание лекции определенное количество ошибок содержательного, методического, или поведенческого характера, о чем в начале лекции и объявляет студентам, не раскрывая сущность этих ошибок. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые чаще всего делают обучающиеся. В ходе изложения содержания лекции ошибки тщательно «маскируются». Студентов просят отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. В ходе совместного с о студентами разбора ошибок, на что отводится 10−15 минут, на обсуждаемые вопросы даются правильные ответы. Число

запланированных ошибок не превышает 5−7 и зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности аудитории и самого лектора.

Лекция — пресс-конференция: форма контекстного обучения, при которой в процессе связного раскрытия объявленной темы лекции преподаватель стремится дать ответ на заданные студентами вопросы. Каждого студента просят в течение 2−3 минут в письменном виде сформулировать свой вопрос и передать преподавателю, который за 3−5 минут сортирует их по смысловому содержанию и начинает лекцию. Из деперсонифицированного информирования она превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту. Основные цели лекции — пресс-конференция: в начале изучения темы или раздела — выявление круга интересов и потребностей студентов, степени их готовности к работе, отношения к предмету; в середине — систематизация знаний студентов, привлечение их внимания к узловым моментам содержания курса, оценка лектором степени усвоения ими материала; в конце темы, раздела или всего курса — подведение итогов лекционной работы, определение направлений развития усвоенного содержания в последующих разделах, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Моделирование: исследование объектов познания на их реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности, образовательных систем. Под «моделью» при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Моделирование в контекстном обучении: реализация в его процессе совокупности сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной обучающих моделей, которые обеспечивают динамическое движение

деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной. Каждая из них может состоять из некоторой совокупности подмоделей. Переходы от одной обучающей модели к другой достаточно размыты, составляя своего рода континуум. Посредством этих обучающих моделей задаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Конкретная обучающая модель состоит из изложенного на языке науки или наук блока учебной информации в виде текстов, описания проблем, ситуаций, задач (содержания обучения), а также совокупности форм, методов и способов организации и контроля взаимосвязанных деятельностей обучающих и обучающихся по развертыванию и усвоению студентами этого содержания.

Мотивационная основа деятельности в контекстном обучении: представляет собой общий мотивационный синдром учения, познавательный и профессиональный мотивационные синдромы. Они имеют общий источник — познавательную деятельность и выступают как лишь относительно независимые образования. Взаимосвязанное развитие познавательных и профессиональных мотивов обусловлено динамикой развертывания содержания деятельности — собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной; тем самым разрешается основное противоречие между мотивационной основой актуально осуществляемой учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельности.

Образование: 1)внутренне мотивированная, личностная активность человека как особая координата всей его жизнедеятельности, направленная на созидание образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры, формирования систем отношений к природе,

обществу, другим людям и к самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности человека. 2) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства 3) сфера социальной практики, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство духовной, интеллектуальной и материальной культуры.

Обучение: педагогические обоснованные формы общения и взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента (студентов), направленные на достижение целей обучения и воспитания (образования).

Общение: процесс установления и реализации контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности; включает три компонента — коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями), социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера), и две стороны — вербальную (речевую) и невербальную (интонация, мимика, жесты, телодвижения и др.). Общая структура деятельности человека: согласно А.Н.Леонтьеву, целостная деятельность состоит из следующих звеньев: «потребность-мотив-цель-условия достижения цели»; деятельность соотносится с мотивом, действие — с целью, а операции — с условиями достижения цели. Однако при таком представлении о структуре деятельности трудно, если вообще возможно, практически использовать эту модель. Поэтому в теории контекстного обучения структура деятельности выглядит иначе

В структуру деятельности можно войти со стороны любого звена, а поскольку все звенья взаимосвязаны, изменение хотя бы в одном из них влечет за собой «переналадку» и остальных, чем достигается системный эффект развития деятельности. Это позволяет преподавателю посредством

прямых или косвенных воздействий на то или иное звено или их совокупность помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью. Характерно, что в структуру деятельности не входит отдельный информационный блок, к передаче содержания которого и сводится процесс традиционного обучения. Информация содержится в каждом из структурных звеньев, составляя в своей системе ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления, что и делает информацию знанием.

Объект педагогического воздействия: в классической образовательной парадигме — ученик, студент, действующий в ответ на указания учителя, преподавателя, (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т. п.), занимающий «ответную» позицию и не имеющий реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения; обучаемый.

Основная единица содержания контекстного обучения: ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости; используется также «порция информации», типовые задания и стандартные задачи, но по принципу дополнительности. Основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату — учебной деятельности; делая одно, учась, нужно научиться принципиально иному — работать. Ни один из известных подходов или теорий не предлагает средства преодоления этого основного и целого ряда обусловленных им конкретных противоречий (см. «Противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностями»).

В контекстном обучении оно разрешается посредством организации динамического движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную

деятельности к деятельности собственно профессиональной с соответствующей трансформацией потребностей, мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результата. **Педагогический принцип:** система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов. Поступок: единица деятельности человека; форма его личностной активности, социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственных поведения и деятельности с учетом этого отклика. Таким образом, поступок обладает одновременно качеством предметности и социальности и в силу этого выступает единицей поведения и деятельности субъекта. Поступку присущи диалогичность, аксиологичность, ответственность, событийность (М.М.Бахтин), он воспринимается и осознается субъектом как общественный акт, как проявление человека, которое выражает его отношение к другим людям и к самому себе. Личность складывается из поступков, в них она проявляется и формируется (С.Л.Рубинштейн). В психологии проблема поступка практически не разработана. В теории деятельности место поступка заняло предметное действие, очищенное от социальности и, тем не менее, признающееся единицей деятельности человека, вопреки Л.С.Выготскому, утверждавшему, что каждая психическая функция (формирующаяся в деятельности) появляется на сцену дважды — сначала как явление интерпсихическое, и лишь затем — интрапсихическое. Не «повезло» поступку и в педагогике, где он сводится в основном к дисциплинарно-оценочной стороне поведения учащегося.

Этим во многом обусловлен разрыв в теории и на практике между обучением и воспитанием. Между тем, педагогическое общение и взаимодействие -- это обмен действиями-поступками, что предполагает не только технологически правильное выполнение предметного действия, но и демонстрацию каждым учащимся (тем самым усвоение) принятых в данном обществе, нравственных принципов и норм отношений людей, взаимный учет их позиций, интересов, нравственных ценностей и ожиданий. Разрыв между обучением и воспитанием преодолеваются в теории и практике контекстного обучения, поскольку поступок выступает здесь единицей анализа, организации и осуществления учебной деятельности студентов. Что бы человек ни делал, какое бы предметно-технологическое действие не совершал, он поступает всегда, поскольку входит в ткань человеческой культуры и общественных отношений, принятых между людьми.

Принципы деловой игры как формы контекстного обучения: 1) имитационного моделирования во времени и пространстве условий и технологии производства; 2) игрового моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов; 3) совместной деятельности участников, отражающих социальную сущность труда; 4) диалогического общения и взаимодействия участников игры; 5) проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой учебной деятельности; 6) принцип двуплановости. Предполагается системное использование всех этих принципов, каждый из которых дополняет и развивает другие; взятые в целом, они составляют концепцию деловой игры как формы контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов.

Принципы контекстного обучения:1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов

целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; 7) принцип открытости — использования педагогических технологий, отвечающих целям, содержанию и конкретным условиям обучения, независимо от их принадлежности к той или иной теории или подходу;8)принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Проблемный подход к содержанию контекстного обучения: представление его содержания в виде вероятностной информации, отражающей внутренне противоречивую, предметную и социальную природу профессиональной деятельности будущего специалиста, а также в виде проблемных ситуаций, ситуационных задач, программ и сценариев деловых игр, эвристических программ и т. п., что создает условия для диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, их творчества. Такое содержание обеспечивает включение не только внимания, восприятия, памяти и моторики студента, как в традиционном обучении, но и всех других психических функций, прежде всего мышления. Где это необходимо и дидактически обосновано содержание контекстного обучения представляется также в виде известной информации, стандартных заданий и типовых задач; ведущим, при этом, остается принцип проблемности содержания контекстного обучения. Такое содержание создает условия для диалогического общения

и взаимодействия субъектов образовательного процесса, их творчества.

Противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностями: 1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая — профессиональную; 2) предметом учения является знаковая система учебной информация, а деятельности педагога — психика ребенка или взрослого, инженера — металл и т. п.; 3) содержание обучения «рассыпано» по множеству по видимости не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; 4) у студента «эксплуатируется» в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души (психики) и духа; 5) студент занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на особые управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания, и т. п.), тогда как в работе от специалиста требуется активность и инициатива; 6) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом; 7) в обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе «присвоения» знаний, выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

Организационные формы контекстного обучения

Способы существования и процессуального выражения содержания образования, получающие свою определенность в структурах общения субъектов образовательного процесса — непосредственного и опосредованного.

Непосредственное общение осуществляется в следующих всеобщих формах:

а) парной — «один учит одного»;

б) групповой — «один учит всех»;

в) совместной или коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений («каждый учит каждого»).

Опосредованное общение осуществляется в форме индивидуальной работы учащегося с интерактивными печатными материалами, компьютерными программами, интернет-материалами и т. п.

Эти всеобщие формы могут получить свою определенность в комплексах конкретных форм: консультация (парная форма), информационная лекция (групповая), деловая игра (коллективная), подготовка проектной работы (индивидуальная форма) и т. п.

Ведущими в контекстном обучении выступают совместные, коллективные формы организации общения субъектов образовательного процесса.

Парадигма: разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных достижений (теорий, методов) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация в практике.

Парадигма образования: принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Педагогическая технология: структурно-процессуальное описание и реализованная на практике модель взаимосвязанных деятельностей обучающих и обучающихся, преподавателя и студентов, их общения

и взаимодействия, направленных на достижение целей образования. Прототипом этой модели выступают не какие-либо технические системы, а совместная и индивидуальная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, профессиональным и учебным опытом.

Педагогический принцип: система исходных теоретических положений и основных требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов. **Познавательный интерес:** форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на предмет познания; субъективно интерес обнаруживается в положительном эмоциональном тоне процесса познавательной деятельности, во внимании человека к познаваемому.

Пробуждение и поддержание интереса предполагает выполнение ряда взаимосвязанных условий:

1) у человека включается процесс мышления, а не только восприятия и памяти;

2) познаваемое становится ориентировочной основой его компетентного практического действия и поступка, человек осознает рост своих возможностей;

3) первично познание осуществляется в контексте общения и взаимодействия с другими и лишь вторично — как индивидуальный процесс;

4) результаты познания получают социальное признание и позитивную оценку (не путать с академической отметкой!). Поступок: форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие (или бездействие), имеющее как

предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственных поведения и деятельности с учетом этого отклика. Поступок является единицей поведения и деятельности человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, характеризуется ценностным содержанием, диалогичностью и ответственностью. Социальные обучающие модели в контекстном обучении предоставляют каждому студенту многообразные возможности для проявления своей индивидуальности и развития морально-нравственных качеств личности будущего профессионала.

Потребность: состояние индивида, обусловленное испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности. Предмет деятельности в контекстном обучении: трансформируемые друг в друга предмет собственно учебной деятельности, предмет квазипрофессиональной и предмет учебно-профессиональной деятельности, преобразование которых развивает деятельные способности обучающегося.

Проблема: 1) психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; 2) описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности прошлой проблемной ситуации, форма объективации «знания о незнании». Проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку первая требует включения продуктивного, а вторая — репродуктивного мышления. : такая лекция, в ходе которой организуется внешний или мысленный диалог со студентами на материале проблемных ситуаций, предварительно подготовленных преподавателем или возникающих в ходе лекции. Эти ситуации могут отражать как объективные противоречия в содержании учебного предмета, так

и субъективные противоречия на пути его познания. Проблемная ситуация: понятие, характеризующее процесс взаимодействия индивида или группы с вероятностной средой. Оценка человеком противоречивости этой среды обусловливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации и мыслительного взаимодействия с ситуацией и включенными в нее другими людьми. Следствием проверки выдвигаемых гипотез относительно неизвестного проблемной ситуации является ее преобразование либо в проблему, либо в задачу. Ролевая игра (разыгрывание ролей):игровая форма контекстного обучения, основная цель которой — развитие у будущих специалистов способностей межличностного общения и взаимодействия в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста. Семиотическая обучающая модель: вербальные или письменные учебные тексты (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.), содержащие, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие индивидуальное ее присвоение каждым студентом. Единицей работы студента является речевое действие. Ситуация:

1) побуждающая и опосредующая активность человека или группы совокупность объективных факторов, предметных условий вместе с субъективными состояниями включенных в нее людей;

2) описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах.

На этом основаны метод анализа конкретных производственных ситуаций или ситуационных задач; 3)

единица задания содержания контекстного обучения. Смысл: личностная значимость, «значение для меня» (А.Н.Леонтьев) предметов и явлений (значений) в их отношении к интересам, потребностям и деятельности конкретного человека. Значения, закрепленные в языке как результат социальной практики, приобретают тот или иной личностный смысл под влиянием контекста или контекстов, в котором они даны. Так, слово «ключ» (значение) будет иметь для человека разный смысл в зависимости от того, дано оно в контексте описания природного явления («бьющий из-под земли поток воды»), электронного устройства («транзисторный ключ»), поиска пути разрешения проблемы («ключ к решению») и т. п. Важным условием превращения объективно заданных значений (информации) в субъективные личностные смыслы (знания) человека является использование этих значений в качестве средства осуществления практического действия и поступка. Содержание и форма: взаимосвязанные (парные) категории, отражающие сущность предметов и явлений вместе со способами их внутренней организации и внешнего проявления. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону сущего, а форма означает его структурированность, определенность, организованность. Форма столь же зависит от содержания, сколько содержание от формы. При этом форма обладает относительной самостоятельностью и способна оказывать влияние на содержание: быть адекватной или неадекватной, органичной или неорганичной, способствующей проявлению содержанием своей сущности или не способствующей этому. В соответствии с теорией контекстного обучения каждое конкретное содержание обучения должно «отливаться» в адекватную его сути организационную форму, а вся их совокупность должна быть адекватной всему содержанию контекстного обучения. Социальная обучающая модель: включает типичные для

деятельности специалистов проблемные ситуации и их комплексы, которые получают свою динамическую развертку в совместных формах работы студентов. Как результат общих усилий в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический, технологический и социальный опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. В социальных обучающих моделях в полной мере задается предметно-технологический и социокультурный контексты будущей деятельности специалиста. Основной единицей активности студента являются поступки. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе. Субъект образовательной деятельности: лицо или группа лиц (преподаватель, студент, студенческая группа, администрация вуза, орган управления образованием) осуществляющих индивидуально, либо совместно с другими целеполагание и целереализацию в системе образования, вступающих в диалогическое общение и взаимодействие и имеющих равное право на интеллектуальную активность и инициативу. Сущность контекстного обучения: создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности студента. Для этого в формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст), реализуется движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа (собственно учебной деятельности)

через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной. Трансформация деятельности студента в контекстном обучении: движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа (собственно учебной деятельности) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности. Трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит, прежде всего, по линии смены ее предметов и мотивов (А.Н.Леонтьев). Практически во всех моделях общего и профессионального обучения это не обеспечивается, и предмет деятельности школьника или студента остается неизменным с начала и до конца обучения — это знаковая система учебной информации. Он ее воспринимает, закрепляет, отрабатывает, «сдает» на экзаменах и т. п. Не факт, что учебная информация получает при этом статус личного знания обучающегося, ориентировочной основы его практической деятельности. Предмет деятельности студента в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственно учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности, Это обеспечивает «естественное» вхождение молодого специалиста в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве. В соответствии с теорией деятельности трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит главным образом по линии смены ее предметов и мотивов (А.Н.Леонтьев). Практически во всех известных моделях профессионального обучения, не говоря уже о школьном,

предметом деятельности обучающегося с самого начала и до конца выступает прежде всего знаковая система учебной информации, исключая бихевиористические модели, где предмет — поведенческие реакции. Предмет деятельности студента в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственно учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности, Это обеспечивает «естественное» вхождение молодого специалиста в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

Учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность): деятельность студента, организуемая в форме информационной лекции, семинара по закреплению введенной на лекции информации, либо лабораторного занятия с отработкой заданий по заранее заданному образцу, алгоритму. Это одна из трех базовых форм контекстного обучения, в рамках которой воспроизводятся, главным образом, традиционные процедуры получения и закрепления учебной информации, овладения стандартными умениями и навыками, а основной единицей деятельности студента является речевое действие (слушание, чтение, письмо, говорение).

По сути, **собственно учебная деятельность** может по своим внешним признакам не отличаться от той, что организуется в объяснительно-иллюстративном типе обучения, который контекстное обучение преемственно вбирает в себя.

Однако уже здесь начинается ее трансформация в качественно иную — **квазипрофессиональную** посредством введения проблемной лекции, лекции вдвоем

или других контекстных форм лекций, семинара-дискуссии и т. п., где моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы. намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности:

Учебно-профессиональная деятельность: форма организации учебной деятельности, при которой студенты, принимая участие в научных исследованиях в рамках НИРС или НИР кафедры, работая на практике, готовя курсовые, дипломные работы остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам — в позиции специалистов. Студенты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения учебными навыками, а фактически реальную профессиональную деятельность, ориентировочной основой которой выступают ранее полученные знания. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Целеобразование (целеполагание): процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

Цель: осознанный субъективный образ, представление человека о будущем результате деятельности, образ «потребного будущего», определяющий целостность и направленность его действий и поступко

Литература

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате.- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.

2. Вербицкий А.А. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы,

результаты, перспективы // Вопросы психологии», 1981, № 3.- С. 17−21.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М.: Высшая школа, 1991.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении.- М.: ИЦ, 1999. — 8.9 п.л.
6. Вербицкий А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссий-ского съезда психологов 25−28 июня 2003 г. Том II.-В-Г, СПбУ, 2003.- С. 98−101.
7. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования: М.: РИЦ МГОПУ им. М.А.Шолохова. 2003.- 80 с.
8. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Автореф. дисс… доктора психол.наук.- М. 2004.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. — М.: Высшее образование сегодня, 2003, № 5.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
11. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара./Под ред. А.В.Великановой.- Самара, 2001.
12. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М., 1977.
13. Кун Т. Структура научных революций. — М., 1977.

14. Огай О.Н., Рыбакина Н.А., Самойлов Е.А. Компетентностно-ориентированное образование (Учебно-методические материалы). — Самара, 2003. — 52 с.
15. Пинский А.А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара./Под ред. А.В.Великановой.- Самара, 2001.
16. Н.А.Селезнева. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. -М.: ИЦ ПКПС, 2001.-79 с.
17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. — М.: Высшее образование сегодня, 2004, № 3.
18. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.
19. Ушинский К-Д. Избр. пед. соч. М., 1953. Т. 1. С. 143.
20. Холстед М. Ю Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара. /Под ред. А.В.Великановой.- Самара, 2001.
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос».