

## ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

**Ключевые слова:** педагогическая технология, контекстная технология, технология обучения, знаково-контекстное, обучение.

**Аннотация.** В статье автор обращается к анализу научных взглядов по проблеме технологизации педагогической деятельности, выбору технологий обучения, адекватных целям подготовки социально-педагогических кадров в вузе. На основе анализа научной литературы, раскрывает содержание контекстного обучения в подготовке социальных педагогов, и выделяет технологические механизмы в подготовке будущих социальных педагогов к деятельности на основе технологии контекстного обучения.

## TECHNOLOGY OF CONTEXTUAL LEARNING IN TRAINING SOCIAL TEACHERS IN HIGH SCHOOL

*Toisteva O.S.*

**Yekaterinburg**

**Keywords:** educational technology, contextual technology, technology training, sign-in-context training.

**Summary.** In the article the author refers to the analysis of scientific views on the issue of technologizing of pedagogical activity, the selection of learning technologies adequate to the purposes of the socio-pedagogical staff at the University. Based on the analysis of scientific literature, reveals the content of the context of learning in training social workers, and highlights the technological mechanisms in the development of future social teachers to activity-based contextual learning.

На сегодняшний день в арсенале отечественной педагогики имеется большое количество различных образовательных технологий. Но этот факт не упрощает, а скорее усложняет задачу выбора в соответствии с определенными образовательными целями.

Исследования по проблемам технологизации педагогической деятельности в отечественной и зарубежной педагогике активно ведутся уже на протяжении почти полувека.

К наиболее известным авторам-исследователям современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Т. Сакамото, С. Сполдинг, Ф. Янушкевич и др. Изучение феномена педагогической технологии позволило выделить ряд ее безусловных преимуществ, благодаря которым она реализуется как систематическая, целенаправленная, сознательно проектируемая деятельность, отличающаяся от неструкту-

рированного элементарного исполнения, поэтому служит достижению цели с наименьшими затратами [9].

Отечественная теория и практика применения технологического подхода к обучению отражена в научных трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, П.Я. Гальперина, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, Б.Т. Лихачева, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, Н.Ф. Тальзиной, Г.И. Щукиной, П.М. Эрдиева и др. При этом в отечественной педагогической литературе в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют существенные разночтения: одни исследователи рассматривают технологию как процесс, другие как средство, третьи включают в ее состав педагогические условия, четвертые отождествляют ее с самой педагогической деятельностью.

Так, В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [2].

Б.Т. Лихачев считает, что педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [5].

В целом в зарубежной и отечественной научной литературе на сегодняшний день предложено свыше трехсот различных дефиниций педагогической технологии.

Однако к настоящему времени достаточно четко обозначилось и смысловое ядро этого понятия. Под влиянием системного подхода, с позиций которого

учебный процесс рассматривается как целостная система, где нельзя ограничиться анализом отдельных составных ее частей, постепенно выделились и общие установки педагогической технологии, сущность которой Н.Ф. Тальзина определила как наиболее рациональные способы достижения поставленных учебных целей [9].

С этой точки зрения термин «технология обучения», который также широко применяется в педагогике, трактуется как системное конструирование учебного процесса в соответствии с заданными исходными образовательными ориентирами, целями и содержанием обучения.

Такая трактовка сближает педагогическую технологию с теорией оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского [1], в которой уделяется внимание не только и не столько средствам обучения, сколько самой организации процесса и, в определенной мере, деятельности его участников.

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизированы Г.К. Селевко, которым предложена их классификация по следующим основаниям: уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития, концепции усвоения, ориентации на личностные структуры, характеру содержания и структуры, организационным формам, типу управления познавательной деятельности, подходу к ребенку, преобладающему (доминирующему) методу, направлению модернизации существующей традиционной системы, категории обучающихся.

Определяющее влияние на выбор технологий обучения оказывает парадигмальный методологический подход, положенный в основу образования в качестве ведущего, – это может быть тра-

диционный (знаниевый), личностно-ориентированный, компетентностный и т.д. Хотя на сегодняшний день, как правило, в любых парадигмально ориентированных образовательных моделях применяются технологии, адаптивные к разным парадигмам.

Так или иначе, технологическая организация учебного процесса на сегодняшний день по общему признанию является наиболее результативной формой обучения. Так, по данным Психологического института РАО, когда вводятся новые образовательные программы, лишь 20% успешности их реализации связано с содержанием, а 80% – с технологией. Поэтому, несмотря на сложности внедрения технологического подхода, он постепенно становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса.

Поиски путей совершенствования технологического обеспечения образовательного процесса ведутся по разным направлениям.

Поиски по линии *репродуктивного обучения* направлены на максимально эффективное объяснение знания, они ставят целью добиться непосредственного понимания учащимися явлений и процессов, которые изучаются.

Поиски по линии *продуктивной познавательной деятельности* нацелены на то, чтобы обучающиеся от понимания общего для всех смысла того или иного научного факта, взаимосвязей, содержащихся в общепринятых научных определениях, переходили к более высокому уровню понимания – к пониманию как интерпретации, как осмыслению, то есть рождению своего индивидуального смысла.

Технологии, разрабатываемые и применяемые с целью развития познавательной деятельности обучающихся, способствуют освоению ими собственных пу-

тей к новому знанию, переживанию открытия знания, формированию потребности в постоянном, непрерывном познании. Технологии *активного, деятельностного обучения* опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

В деятельности студент приобретает опыт, который, актуализируясь, вызывает развертывание внутренних структур личности и придает тем самым профессиональной деятельности личностный смысл. В целом деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие потенциала личности и позволяет раскрыть индивидуальные и возрастные особенности каждого студента посредством включения в деятельность, способствует самореализации и личностному росту [6].

В последние годы в высшей школе все более широкое распространение получают модели *учебной дискуссии*, характерными чертами которой являются прежде всего обмен знаниями, сведениями; поощрение разных точек зрения и подходов; возможность критиковать или отвергать любое из высказываемых мнений; выработка коллективного, как правило, компромиссного решения, а также организация обучающей деятельности на основе *игровой модели*, предполагающей включение в учебный процесс имитационных игр, тренингов и упражнений при максимальной активности обучаемых.

Так называемые «интерактивные технологии» занимают важное место среди технологий деятельностного обучения.

К интерактивным (от англ. *interaction* – взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии, которые построены на целенаправленной и специально организованной для достижения

определенных целей групповой и межгрупповой деятельности. Взаимодействие между всеми его участниками при этом основывается на «обратной связи», способствующей достижению взаимопонимания и развитию индивидуального стиля общения, а также коррекции учебного и развивающего процесса, на рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас») [8].

Однако необходимо отметить, целесообразно также подкреплять интенсивные технологии дискуссиями, мониторингом, наблюдением, обратной связью, чтобы интегрировать всю совокупность теоретических и поведенческих компонентов в репертуар поведенческих и профессиональных техник. Наибольшего эффекта можно достичь при системном подходе к выбору технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении друг друга и при эффективном руководстве групповой и межгрупповой работой.

Выбор технологий обучения, адекватных целям подготовки социально-педагогических кадров в вузе, определяется ее спецификой.

Социально-педагогическая деятельность, как и любая профессиональная деятельность, ориентируется на определенную теорию и использует ее принципы и методы, содержание в реализации своих целей. Современные представления о социальной педагогике, выступающей научной базой данной деятельности, отличаются весьма широким спектром трактовок. И хотя за последние два десятилетия опубликовано довольно много работ, посвященных различным аспектам и проблемам социально-педагогической деятельности, ее сущность характеризуется недостаточной степенью определенности.

М.А. Галагузова определяет сущность социально-педагогической деятельности как способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой. Проблемы объекта социально-педагогической деятельности чаще всего имеют и внутренние (личностные) и внешние аспекты, в связи с чем М.А. Галагузова отмечает, что социально-педагогическая деятельность имеет две составляющие: непосредственную работу с ребенком; посредническую деятельность во взаимоотношениях ребенка со средой, способствующую его социально-культурному становлению и развитию.

Формирование готовности к успешной социально-педагогической деятельности обеспечивается развитием профессионального самосознания студентов как интегрирующий фактор, обеспечивающий личностное усвоение содержания профессиональной подготовки.

Технологическими механизмами развития профессионального самосознания будущих социальных педагогов выступают:

- 1) инициирование выхода студентов в рефлексивную позицию;
- 2) диалогизация педагогического процесса.

Эти цели достигаются применением **технологий исследовательского и активного обучения** (учебные и общественные дискуссии, учебные, имитационные, ролевые игры, проектная деятельность и др.).

Целостное погружение студентов в профессионально ориентированную социально-педагогическую деятельность,

как показал анализ различных образовательных технологий, которые используются сегодня в вузовской практике и достаточно хорошо разработаны, наиболее эффективно обеспечивается **интеграцией контекстной и задачной технологий**.

*Контекстным, или знаково-контекстным, обучением*, по А.А. Вербицкому, называется обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Главным в этой технологии является то, чтобы учение не замкнулось само на себе (учиться, чтобы получить знания), а выступило той формой личностной активности, которая обеспечивает становление необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности будущего специалиста [3].

В контекстном обучении, как и в традиционном, учебный материал предъявляется студентам в виде учебных текстов как знаковых систем (отсюда «знаковое обучение») и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. Но отличительная особенность контекстного обучения состоит в том, что за этой информацией просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности (отсюда знаково-контекстное обучение). В этом случае теоретические знания приобретают для студента личностный смысл, просматриваются в логике будущего профессионального использования [7].

Учеными предлагаются различные способы предъявления профессионально-ориентированной информации. На наш взгляд, наиболее эффективной является предъявление информации в виде ком-

плекса профессионально-ориентированных задач с поддерживающими их алгоритмами выполнения конкретных действий. Выделяя данный способ предъявления информации (теоретических знаний), мы исходили из того, что цель по источнику и способу образования может быть внутренней и внешней. Формирование у будущего специалиста готовности к социально-педагогической деятельности – это внешняя цель для деятельности студента. Поэтому в данном случае цель выбирает себе мотив деятельности, а это значит, что необходима такая система подготовки, которая побуждала бы студента к данной деятельности, трансформируя эту внешнюю цель во внутреннюю. Конкретной психологической формой изменения отношения к задаваемым целям обучения во многих случаях выступает профессионализация подготовки, практической формой реализации которой является включенность студентов в деятельность по решению конкретных профессионально-направленных задач и проблем [4].

Отметим, что развиваемая А.А. Вербицким концепция контекстного обучения ориентирована на последовательное, непрерывное и систематическое приближение учебной деятельности студента к профессиональной путем перехода на новую обучающую модель. Ученый выделяет три обучающие модели, задающие три формы активности студента: семиотическую, имитационную, социальную [3].

В семиотических обучающих моделях система заданий предполагает работу студента с текстом и переработку знаковой информации. Модели такого типа предметную область деятельности развертывают с помощью учебных форм, в рамках которых выполняются задачи и задания, не требующие личностного отношения к изу-

чаемому материалу, ибо единицей активности студента выступает учебное действие – слушание, чтение, говорение, письмо.

Имитационные обучающие модели включают учебные задания профессионально-ориентированного характера, предполагающие выход студента за рамки собственно текстов как знаковых систем путем соотнесения информации с будущей профессиональной деятельностью. Знания, представленные в форме профессионально-ориентированных задач, превращаются в смыслы, определяющие личностное включение студентов в осваиваемую предметную область деятельности. В этом случае единицей работы студента становится профессиональное действие.

В социальных обучающих моделях задания получают динамическую развертку в коллективных формах работы участников образовательного процесса (два и более), что обеспечивает формирование социальной компетентности у будущего специалиста. Единицей активности студента становятся поступки. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений к себе и окружающему миру.

Контекстное обучение, объединяющее эти три модели и усиливающее их позитивные стороны, в полной мере задает предметное (через систему профессионально-ориентированных задач и проблем) и социальное (через систему коллективных форм обучения) содержание, обеспечивая тем самым формирование профессиональной и социальной компетентности студентов.

Специфика использования контекстного обучения в педагогическом процессе состоит, прежде всего, в реализации его принципов: имитационного моделирования, единства содержательной и профессиональной стороны подготовки, про-

блемности, активности личности и совместной деятельности. Принцип имитационного моделирования требует, чтобы предметное и социальное содержание осваиваемой деятельности моделировалось с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств обучения. Принцип единства содержательной и процессуальной сторон подготовки требует, чтобы при проектировании содержания учебного материала в нем обозначалось не только содержание само по себе, но и способы его передачи и усвоения. Его конкретизирует принцип активности – представление содержания в виде системы профессионально-ориентированных задач (студент ставится в деятельностьную позицию) и принципа проблемности – введение такого стимулирующего звена, как профессионально-ориентированные проблемные ситуации. Принцип совместной деятельности определяет в качестве ведущих активные формы и методы подготовки студентов к профессиональной деятельности [3].

В технологии контекстного обучения, как известно, выделяются три базовые формы деятельности студентов, обеспечивающие целостное (т.е. на всех этапах подготовки) погружение студентов в профессионально-ориентированную деятельность:

- учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность – лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа);
- квазипрофессиональная деятельность (дискуссии, деловые игры, игровые формы занятий);
- учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование).

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают раз-

личные формы обучения: имитационное моделирование; анализ конкретных производственных ситуаций; разыгрывание ролей; спецкурсы и спецсеминары. Такая логика организации учебного процесса позволяет осуществить постепенный переход студента от наиболее абстрактных знаковых моделей ко все более конкретным, прикладным моделям, т.е. переход от учения к профессиональной деятельности.

Таким образом, вышеизложенное

позволяет выделить технологические механизмы в контекстного обучения: представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и профессионально-ориентированных задач; использование алгоритмов овладения студентами опытом социально-педагогической деятельности; подбор форм и методов обучения в зависимости от лидирующего вида деятельности студентов: учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной.

### Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Ларионова, И.А. Технология создания ситуации успеха в учебной деятельности / И.А. Ларионова // Образование периода детства: цели, ценности, содержание. – Екатеринбург, 2000. – С. 269–285.
5. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999. – 464 с.
6. Коротун, А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
7. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д : Март, 2002. – 320 с.
8. Современные технологии обучения : методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.Ю. Косовой. – СПб. : Полиграф-С, 2002. – 79 с.
9. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщений / Н.Ф. Талызина // Вопр. психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–16.
10. Факторович, А.А. Сущность педагогической технологии / А.А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

Статью рекомендует докт. пед. наук, профессор Галагузова М.А.