**Теоретические основы контекстного подхода в обучении**

**1.1 Понятие «контекст» и «контекстное обучение» как смыслообразующие категории**

Для определения понятия «контекстное обучение» рассмотрим вначале значения термина «контекст». Согласно «Новейшему философскому словарю», контекст (лат. contextus - соединение, тесная связь) представляет собой квазитекстовый феномен, порождаемый эффектом системности текста как экспрессивно-семантической целостности и состоящий в супераддитивности смысла и значения текста по отношению к смыслу и значению суммы составляющих его языковых единиц. В языкознании и логике под контекстом понимают относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов или предложений, как лингвистическое окружение определённой языковой единицы. Контекст также может определяться как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которые влияют на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение ей как целому и её отдельным компонентам. При этом следует различать внутренний и внешний контексты. Под внутренним контекстом понимают индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека. К внешнему контексту относят предметные, пространственно-временные и иные характеристики обстоятельств, в которых человек действует.

Согласно развивающемуся в последние десятилетия контекстному подходу в образовании (А.А. Вербицкий), процесс и содержание профессионального образования должны исходить из главной цели – подготовки высококвалифицированного специалиста. Таким образом, контекстный подход в обучении представляет собой подход к проектированию педагогических систем и реализации образовательного процесса, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаковых средств наложено на канву этой деятельности. В теории контекстного обучения понятие «контекст» выступает смыслообразующей категорией, а создание в образовательном процессе многообразных контекстов жизни и профессиональной деятельности обеспечивает личностное включение обучающегося в процессы познания, овладение будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, основной единицей содержания контекстного обучения является не блок информации, а система во всей её предметной и социальной неоднозначности и противоречивости.

Несмотря на то, что теория контекстного обучения изначально разрабатывалась применительно к проблемам профессионального образования, с появлением новых стандартов и требований в образовании, в частности, компетентностного подхода ее основные положения могут быть использованы и применительно к общеобразовательной школе.

**1.2 Суть теории и практики контекстного подхода в профессиональном обучении**

Образование представляет собой искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности – по содержанию и формам обучения, по той деятельности, которую студент выполняет для усвоения этого содержания, по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п. Из данного утверждения сформулируем основное противоречие профессионального образования – овладение профессиональной деятельности должно быть обеспечено в рамках качественно иной учебной деятельности. В ходе сравнительного анализа содержательного наполнении структуры учебной и профессиональной деятельности между ними были обнаружены существенные различия. В учебной деятельности преобладает потребность в учении, познавательный мотив, целью является общее и профессиональное развитие личности, предметом – учебная информация, средствами – психическое отражение реальности, результатом – деятельностные способности личности, система отношений к миру, людям, себе. В профессиональной деятельности ведущей считают потребность в труде, мотивом служит реализация интеллектуального и духовного потенциала, средствами – преобразование реальной действительности, предметом (для педагога) – сознание человека, и результатом – образованность людей. Поэтому для достижения целей формирования личности высококвалифицированного специалиста в вузе необходимо обучение, обеспечивающее трансформацию познавательной в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, средств, предметов и результатов. В отличие от студента в традиционном обучении специалистом в профессиональной деятельности сначала осуществляется анализ ситуации, обстановки, затем постановка задачи, её решение и доказательство истинности решения. Данная схема действий будущего специалиста служит обобщенной моделью познавательной деятельности студента в активном обучении контекстного типа.

В то же время, по мнению А.А. Вербицкого, часть студентов поступает в вуз с нейтральным и даже отрицательным отношением к профессиональной деятельности, которое может сохраниться до окончания института. Первоначальное положительное отношение к профессии в процессе учебы может смениться на нейтральное и даже отрицательное. В связи с этим, содержание и процесс обучения должны обеспечить не только предметную и социальную подготовку будущего специалиста, но и развивать профессиональную мотивацию. Одним из условий этого, по А.А. Вербицкому, является включение в учебный процесс различных элементов будущей профессиональной деятельности, которое может быть реализовано в ходе контекстного подхода в профессиональном обучении. Становление личности специалиста в контекстном обучении осуществляется в ходе последовательного включения студента в базовые формы деятельности:

например, информационная лекция. Уже на данном этапе обучения намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, ставятся имеющие теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;

· квазипрофессиональную – моделирование условий, содержания и динамику профессиональной деятельности, отношения занятых в ней людей (например, деловая, функционально-ролевая и имитационные игры);

· учебно-профессиональную деятельность, в ходе которой студент выполняет реальные исследовательские и практические функции, используя при этом интеллектуальные дидактические компоненты адаптивных образовательных систем в сочетании с традиционными формами совершенствования профессиональных компетенций. На данном этапе происходит процесс совершенствования профессиональных компетенций за счёт трансформации учебной деятельности в профессиональную.

А также промежуточные – любые, обеспечивающие поэтапную трансформацию одного вида деятельности в другой. Примерами могут служить проблемная лекция, семинар – дискуссия, групповое практическое занятие, тренинг, анализ деловых отношений, спецкурсы. Наличие данных условий придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям, умениям, навыкам. Общепрофессиональные дисциплины в теории контекстного обучения преподаются исходя из будущей профессии.

**1.3 Источники теории и технологий контекстного подхода**

Источники теории и технологии контекстного обучения включают в себя:

1. деятельностную теорию усвоения социального опыта, опирающуюся на понятия действия, задачи, проблемы. Учение с позиции данной теории трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путём его преобразования в систему некоторой задачи;

2. теоретическое обобщение практического опыта в методике преподавания учебной дтсциплины, использование форм и методов инновационного обучения;

3. смыслообразующую категорию «контекст», отражающую влияние предметного и социальных контекстов будущей профессиональной деятельности студента и результаты его учебной деятельности.

Источниками выбора содержания контекстного обучения служат:

1.дидактическое преобразование соответствующих научных дисциплин

2. будущая профессиональная деятельность студентов, представленная в виде моделей деятельности специалиста, включающая описании системы его основных функций, проблем, задач, предметных и социальных компетентностей, представляющих собой совокупность умений структурировать научные и практические знания для лучшего решения педагогических и воспитательных задач. **Под компетентностью понимают** специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Так, к критериям профессиональной компетентности учителя иностранного языка относятся умение развивать у учащихся коммуникативное и межличностное общение, компонентами которого выступают общекультурная и др., тематическая, социокультурная, учебно-познавательная компетенции.

К **базовым принципам контекстного обучения** относят:

1. психолого-педагогическая обеспеченность личностного включения студента в учебную деятельность;

2. последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

3. проблемность содержания обучения и его развёрнутость в образовательном процессе;

4. адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям, содержанию образования;

5. ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения в образовательном процессе;

6. педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;

7. открытость в использовании для достижения конкретных целей обучения и восприятие любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

8. учёт культурного, семейного, национального, религиозного и других контекстов обучения.

9. единство обучения и воспитания

**II.** **Формы и методы контекстного подхода в обучении**

**2.1 Ролевая игра как форма контекстного обучения**

По мнению Т. Д. Дубовицкой, включение студентов в квазирофессиональную и профессиональную деятельность лучше всего осуществляется в ходе ролевых и дидактических игр, диспутов, соревнований в знаниях и умениях. В ролевых играх студенты, инсценируя роль учителя, учащихся, родителей, коллег по работе, овладевают конкретными практическими умениями, необходимыми им в будущей профессиональной деятельности. Разбор возникающих в ходе игры различных педагогических ситуаций и проблем создаёт среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности, и способствует осмыслению студентами полученных теоретических знаний, формированию умения находить верное решение, развивает профессиональную мотивацию, познавательные интересы. При использовании ролевых игр действует принцип обратной связи: студент сразу получает от своих товарищей оценку действий. При этом опыт приобретается без страха за последствия возможных педагогических ошибок, так как студенты осознают, что это пока только игра.

Пример ролевой игры «*Иностранный язык в школе*» для студентов иностранного факультета: распределив роли, студенты проигрывают следующую ситуацию. «В класс пришёл новый ученик, который заявляет, что изучение иностранного языка является бесполезным занятием, а своим поведением постоянно мешает ходу уроков». Обсуждение представленной ситуации можно проводить с помощью следующих вопросов:

1. Как должна строиться работа с данным учеником?

2. Существуют ли способы изменить его отношение к изучению иностранному языку (какие именно?)?

3. Какую тактику следует использовать в беседе с родителями ученика? И т.д.

В обучении иностранному языку в школе применение ролевых игр также представляется целесообразным, поскольку они положительно влияют на формирование познавательных интересов школьников, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы; расширяет контекст деятельности; выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогическому общению. Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его. Практически все время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, т. к. он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, правильно отреагировать на нее. В структуре ролевой игры выделяются такие компоненты: роли, исходная ситуация, ролевые действия. Роли, которые исполняют учащиеся на уроке могут быть социальными и межличностными. Первые обусловлены местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональные, социально-демографические), вторые определяются местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, друг, соперник и др.) Подбор ролей в игре должен осуществляться таким образом, чтобы формировать у школьников активную жизненную позицию, лучшие человеческие качества личности. Второй компонент ролевой игры - исходная ситуация - выступает как способ ее организации. При создании ситуации необходимо учитывать и обстоятельства реальной действительности, и взаимоотношения коммуникантов.

Выделяются следующие **компоненты ситуации**:

1) субъект,

2) объект (предмет разговора),

3) отношение субъекта к предмету разговора, условия речевого акта.

Третий компонент ролевой игры - ролевые действия, которые выполняют учащиеся, играя определенную роль. Ролевые действия как разновидность игровых действий органически связаны с ролью - главным компонентом ролевой игры - и составляют основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры (Д.Б.Эльконин). Следует помнить, что ролевая игра-это не эпизодический прием, к которому время от времени прибегает преподаватель, а основная форма организации учебно-воспитательного процесса, охватывающая все этапы работы над учебным материалом: введение, тренировку в общении и практику в общении.

Существуют различные способы классификации ролей:

• статусные роли, которые могут быть заданы от рождения или приобретены в течение жизни: роль гражданина определенного государства.

• позиционные роли обычно кодированы правилами, определяющими некоторую позицию в обществе: профессиональная, семейная роли и т.д.

• ситуативные роли, представленные в виде фиксированных стандартов поведения и деятельности, для проигрывания которых достаточно быть кратковременным участником ситуации общения: роль гостя, туриста, пешехода и др.

**2.2 Деловая игра как форма контекстного обучения**

Деловая игра, по определению А. А. Вербицкого, является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая несёт в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов, в рамках деловой игры предоставляется возможность направленного обеспечения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности. Таким образом, деловая игра служит, прежде всего, «инструментом» развития теоретического и практического мышления специалиста. Игровой цикл состоит **из трех этапов**: разработка и подготовка игры, проведение игры и подведение итогов (анализ игры и ее результатов). Многими преподавателями иностранного языка в школе отмечается, что с помощью деловой игры усвояемость новых знаний достигает 90%. Поэтому обучение методике организации и проведения деловых игр представляется нам важным для студентов факультетов иностранных языков педагогических университетов. Следует отметить, что главной отличительной чертой деловой игры является выработка какого-либо решения на основе суммированных данных. Решение всегда вырабатывается коллегиально т.е. в ходе совместной групповой работы учащихся.

Наиболее характерные черты деловой игры:

1. Распределение ролей между участниками игры.

2. Различие ролевых целей при выработке решений.

3. Взаимодействие учащихся, исполняющих те или иные роли.

4. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.

5. Коллективная выработка решений участников игры.

6. Реализация в процессе «цепочки решений».

7. Альтернативность решений.

8. Наличие управляемого эмоционального напряжения.

9. Наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания участников игры.

Деловая игра рассматривается как динамическая система. Решение, принимаемое участниками игры на основе исходной информации, воздействует на модель объекта управления, вызывая изменение его исходного состояния. Это измененное состояние находит отражение в игровом комплексе и в деятельности учащихся. Рассмотрим примеры «цепочки решений»

Пример: все учащиеся представляют собой «школу стюардесс». Им необходимо найти оптимальную схему рассказа о любом городе мира. Уже пройдена тема «Moscow» и учащиеся в монологической форме рассказали о столицах англоязычных стран. Задача, стоящая перед учителем - научить учащихся пользоваться своими знаниями свободно и творчески. В решении данной задачи учителем четко прослеживаются **4 этапа:**

**I этап. Подготовка. Повторение.**

Учащиеся, работая в группах, определяют общие и наиболее характерные черты тех столиц, которые уже были пройдены, работая с текстами. Каждая группа составляет краткий отчет по каждой столице. В слабых классах учащимся предлагается готовый лист, из которого необходимо выбрать нужные черты той или иной столицы.

**II этап. Структурирование материала.**

После выполнения предыдущего задания каждая группа рисует, составляет свой лист опорных сигналов.

**III. этап. Обобщение.**

Один из участников группы представляет свой лист опорных сигналов и рассказывает по нему об одном из крупнейших городов мира (которые в школе не изучались). После этого учитель предлагает учащимся составить рассказ о провинциальном городке области, районного центра.

**IV этап. Творческий**

Далее следует игра, где учитель раздает учащимся карточки с названием какого-либо города или открытки с видом неизвестного города. Каждый участник должен рассказать о нем, используя наглядность, воображение и минимум информации. В конце урока необходимость в листах опорных сигналов отпадает, у учащихся формируется алгоритм рассказа о городе. Особо следует отметить в проведении деловых и ролевых игр роль учителя. Учитель должен иметь полное представление о структуре игры, четко и ясно объясняет смысл заданий и способы оформления решений по этим заданиям. В ходе игры она поддерживает постоянный контакт с игровыми группами. Умело создает атмосферу сотрудничества. При подготовке к ролевой или деловой игре учитель всегда использует материал, в котором наиболее ярко выражена коммуникативная направленность. В современных учебниках имеется большое изобилие информационных текстов, которые довольно легко пересказать, но которые очень трудно использовать для общения. Учитель расширяет эти тексты вопросами, переводит разговор в такую плоскость, в которой изученная информация нужна для применения. Учащиеся получают возможность внести свои личные оценки в изученную тему, подобрать дополнительный материал.

**2.3 Лекция в системе контекстного обучения**

В современных социоэкономических, культурных, политических условиях требуется специалист, готовый к непрерывному развитию и самосовершенствованию, как личностному, так и профессиональному. Цель вуза – подготовить специалиста, который умеет инициативно, самостоятельно решать сложные профессиональные и жизненные задачи, умеет на практике применять знания, умения, навыки, полученные в процессе обучения, обладает гибким мышлением, ответственностью. Следовательно, лекция должна давать не только знания, но и разностороннее развитие. Учебный предмет в контекстном обучении должен проектироваться не просто как совокупность знаковой системы и деятельности по ее усвоению, а как предмет деятельности студента. В этом случае усвоение знаний будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания. Таким образом, учебный предмет в контекстном обучении становится динамическим, множественным, соответствующим логике перехода от учения к труду. Лекционный курс является составной частью учебного предмета. Цель лекционного курса – усвоение не просто теоретических знаний, а знаний в контексте будущей профессиональной деятельности и дальнейшего образования, формирование готовности студентов решать научные, профессиональные и социально-значимые задачи. Целеполагание осуществляется через проектирование конечного результата деятельности студента. К ним относят усвоение профессионально-ориентированных знаний, умение использовать их в будущей профессиональной деятельности и при выполнении социальных функций, формирование устойчивой не только познавательной, но и профессиональной мотивации и мотивации непрерывного самообразования. В содержании курса должны отражаться не только понятия, законы, теории и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и методы познания, которыми она пользуется.

**В основу содержания** лекционного курса закладывается системная основа предмета науки, логика системного раскрытия этого предмета; проектируется деятельность студента по усвоению содержания через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач специалиста. Таким образом, содержание лекционного курса оказывается не только знаковой системой, но и предметом организованной по определенным правилам учебной деятельности студентов. Перед преподавателем стоит задача выделения системного инварианта (ядра) науки, тех «опор», которые составляют ее основные структурные блоки. Их должен усвоить каждый студент независимо от его будущей профессиональной подготовки. Затем необходимость развертывания инварианта в контексте профессиональной деятельности. При этом в содержании лекционного курса реализуется принцип контекстности, задаваемый контекстом как самой науки, так и контекстом будущей профессиональной деятельности студентов. Сконструированное в соответствии с вышеназванными принципами содержание лекционного курса реализуется в системе различных по типу и структуре лекций. Согласно контекстному подходу в обучении выделяют следующие типы лекций: информационная, проблемная, научная, лекция-визуализация, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированным контекстом научных или профессиональных ошибок, лекция-пресс-конференция. Данные лекции характеризуются коренным изменением взаимоотношений между преподавателями и студентами: отказ от традиционного информирования обучающихся относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и студентами. При разработке лекционного курса лектор должен быть готов к использованию игровых ситуаций. От него требуются интеллектуальная и эмоциональная мобильность, способность работать в диалогической позиции.

Новые формы лекций требуют и смены пространственного расположения слушателей. Предпочтительно расположение в виде амфитеатра, что способствует диалогическому включению в общение. Вместо позиции объекта педагогического управления, в которую ставит студента традиционное обучение, данный подход в обучении «рассматривает» его как полноправного субъекта деятельности, добивающегося целей своего общего и профессионального развития совместно с преподавателем и под его педагогическим руководством. Результатом изучения лекционного курса в контекстном обучении является теоретическая готовность студента использовать знания в решении профессиональных задач. Контроль должен быть деятельностным: контролируется не только уровень усвоения знаний, но и ход и результату действий на их основе, уровень сформированности познавательной и профессиональной мотивации.

Средствами промежуточного и окончательного контроля могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных ситуаций и деловых игр. Процесс изучения лекционного курса должен контролироваться и корректироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему, личностно значимым и приемлемым критериям. Только при этом условии можно рассчитывать на возникновение устойчивой мотивации, на заинтересованное участие самого студента в процессе перехода от учения к труду. Таким образом, в условиях контекстного обучения, органически сочетаются на деятельностной основе новые и традиционные типы лекций, которые выбираются в зависимости от конкретных целей и содержания обучения.

**Рассмотрим лекцию с запланированными ошибками**. Среди разнообразных умений и навыков специалиста, профессиональная деятельность которого будет заключаться в обучении иностранному языку, не последнее место занимает умение оперативно анализировать и ориентироваться в информации, оценивать ее. Умение находить и исправлять ошибки также является немаловажным для преподавателя иностранного языка. **Лекция с запланированными ошибками** имеет следующую **структуру**: после объявления темы лекции неожиданно для слушателей преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа (содержательные, методические, поведенческие и т. д.). При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе слушателей обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности слушателей по данной теме. Студенты должны в конце лекции назвать эти ошибки, вместе с преподавателем или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10 - 15 минут в зависимости от общей продолжительности лекции и сложности темы. Исходная ситуация создает дидактические условия, побуждающие слушателей к активности: им необходимо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: нахождение у преподавателя ошибок и одновременная проверка собственной подготовки. Такой процесс активизирует психическую деятельность слушателя. В конце лекции существует вероятность нахождения слушателями большего количества ошибок от запланированных. Преподаватель должен это честно признать (подтверждением будет перечень ошибок). Искусство преподавателя заключается в том, что и незапланированные ошибки будут использованы для целей обучения. Поведение слушателей на подобной лекции характеризуется определенной двуплановостью: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой – своеобразная игра с преподавателем. Именно такое поведение свойственно деловым играм и другим игровым процедурам, что позволяет использовать подобную лекцию как подготовку к ним.

Лекция с запланированными ошибками требует большого лекторского мастерства и чувства ответственности, тщательного отбора материала для ошибок и их маскировки в ткани изложения. При этом изложение материала должно быть естественным. Следует отметить, что лекция с запланированными ошибками выполняет одновременно стимулирующие и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а слушателям – проверить себя и продемонстрировать свое знание предмета, умение ориентироваться в нем. Поэтому ее целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у слушателей базовых знаний и умений. Если были обнаружены не все запланированные ошибки или предложены неправильные варианты ответов, то данное явление должно послужить тревожным сигналом для преподавателя, свидетельствующим о том, что поставленные дидактические цели не были достигнуты. Это также является показателем отсутствия сформированности у студентов практических навыков ориентирования в информации, её оценки. Следовательно, подобную лекцию целесообразнее проводить в аудитории с определенным уровнем подготовки по данной теме (с целью контроля) или в неподготовленной аудитории (с целью выявления пробелов в знаниях). В то же время в методике преподавания иностранного языка распространено мнение, что вместо нужной информации запомнятся ошибки. Внедрение в практический опыт свидетельствует о том, что при правильной организации подобные опасения часто преувеличены. Одним из преимуществ лекции с запланированными ошибками является возможность развития мыслительной деятельности студентов, включения их в аргументированное отстаивание своей точки зрения.

**Семинарские занятия в системе контекстного обучения**

При сложившейся системе вузовского обучения усвоение знаний, выработка умении и навыков осуществляется на двух уровнях. С помощью лекций или самостоятельной работы студентов организуется усвоение знаний на первом уровне - первоначальное знакомство с учебным материалом. На семинарских и практических занятиях осуществляется перевод знаний на более высокий уровень - уровень формирования умений и навыков. В процессе семинарских занятий студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения. Взаимодействие и общение студентов и преподавателей, студентов между собой является учебной моделью будущей профессиональной деятельности (взаимодействие коллег на педсовете, на семинарах, на семинарах-практикумах). По мнению А.А Вербицкого, другие частные цели и задачи, которые ставит перед собой преподаватель перед семинарскими занятиями (повторение и закрепление знаний, контроль), должны быть подчинены этой главной цели. Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности имеет семинар – дискуссия, организуемый как процесс диалогического общения участников, в ходе которого в рамках активного и равноправного участия каждого студента происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем, теоретико-практического мышления будущего специалиста. Необходимым условием развёртывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предшествующих лекциях и в процессе самостоятельной работы с учебной литературой. Участники семинара-дискуссии будут мотивированы на приобретение знаний, если лекции им читаются проблемно, отработано методическое обеспечение самостоятельной работы, во всей системе учебной работы просматривается контекст будущей профессиональной деятельности. При организации семинара-дискуссии предпочтителен принцип «круглого стола», способствующий возрастанию активности, увеличению количества высказываний, созданию менее формальной обстановки. Показателем развития формы семинара-дискуссии может быть использование элементов «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. В другом случае семинар-дискуссия может получить своего рода ролевую «инструментовку», то есть можно ввести роли ведущего (получает все полномочия по организации дискуссии), оппонента или рецензента (воспроизводит процедуру оппонирования доклада), эксперта (оценивает продуктивность всей дискуссии), логика, психолога и т.п. Другие участники дискуссии должны следить за её ходом, задавать вопросы докладчику, оппоненту, рецензисту, высказывать свои мнения и оценки, высказывать критические замечания по предмету спора, вести себя корректно по отношению к любому участнику семинара. Роль преподавателя заключается в проведении подготовительной работы: определение проблемы и подпроблем, подбор литературы, распределение функций и форм участников семинара. Преподаватель может сделать общие выводы, подвести итоги, оценить вклад каждого и группы лишь по окончании семинара-дискуссии. Другой формой проведения семинарских занятий в контекстном обучении может быть: семинар-исследование, который используется прежде всего в спецкурсах. В начале семинара студенты образуют подгруппы по 7-9 человек, получают список из заранее подготовленных проблемных вопросов, проводят дискуссию, слушают выступление представителя подгруппы, который отвечает на вопросы студентов других подгрупп, затем идут доклады других подгрупп, вырабатывается позиция всей студенческой группы, подводятся итоги.

**Учебник контекстного типа**

Контекстное обучение невозможно без соответствующего научно- методического обеспечения. Поэтому требуется внедрение в систему образования учебника контекстного типа, который будет являться одним из основных средств обучения, задающим ту или иную технологию всего учебного процесса. Проводя исследование в рамках контекстного обучения (А.А. Вербицкий) с целью создания педагогических требований к учебнику контекстного типа на материале иностранного языка в профессиональном обучении, определяем контекстный учебник следующим образом. Учебником контекстного типа является педагогическая система, созданная в соответствии с принципами контекстного обучения и являющаяся подсистемой целостной системы обучения данному предмету, призванная моделировать будущую профессиональную деятельность студента в ее предметном и социальном аспектах с помощью текста, контекста и подтекста. Современный учебник для контекстного обучения иностранному языку должен строиться как сложный проект собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента, ориентированной одновременно на учение и на овладение будущей профессией. В целом, учебник контекстого типа характеризуется многообразием форм организации обучения (от индивидуальных до коллективных).

Тем не менее, специфика обучения иностранному языку и специфика будущей профессиональной деятельности студентов, которая в большей части проявляется во взаимодействии с другими людьми; а также следование принципам контекстного обучения, справедливо акцентирующим позитивную роль совместной деятельности обучающихся и важность положительной социальной оценки достигаемых результатов, будет являться следствием доминирования не индивидуальных, а парных, групповых, коллективных форм (в зависимости от ситуации, материала и т.д.). По мнению А.А. Леонтьева, общение – цель и конечный результат обучения иностранному языку, но в то же время невозможно строить сам процесс обучения без использования речевого общения на иностранном языке. Использование групповой (коллективной) формы обучения необходимо для реализации контекстного подхода в обучении по социальным обучающим моделям, типовым для профессиональной деятельности проблемным ситуациям и их комплексам, которые получают свою динамическую развертку именно в совместных формах работы студентов. Как результат общих усилий в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический и практический опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит, как отмечает А.А. Вербицкий, к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста.

**Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки студентов**

Становление личности специалиста в контекстном обучении осуществляется за счёт целостности, системной организованности и приобретения личностного смысла усеваемым знаниям, умениям, навыкам. Переживание значимости содержания и методов учебного процесса является важным фактором, обуславливающим принятие и эффективное усвоение изучаемого материала и выполняемых заданий. Внедрение контекстного подхода в профессиональное образование потребовало диагностику, позволяющую определить значимость изучаемых дисциплин для профессиональной подготовки и развития профессиональной мотивации. Данный опросник позволяет решить эту задачу. Его универсальность заключается в том, что в зависимости от наполняемости ряда учебных дисциплин возможно достаточно широкое применения опросника в различных специальностях

**Общая характеристика опросника.**

Опросник включает 18 суждений и содержит две шкалы: (1) значимости учебного предмета для профессиональной подготовки будущего специалиста (ПП) и (2) значимости учебного предмета для развития профессиональной мотивации (ПМ). Вычисляется также суммарный показатель (СП) подготовки к профессиональной деятельности в ходе изучения конкретной дисциплины. Опрашиваемый может выражать мнение одновременно по отношению к нескольким предметам.

Шкала значимости учебного предмета для собственно профессиональной подготовки будущего специалиста (ПП) включает 10 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует о том, что изучаемый предмет воспринимается студентом как имеющий большое значение для его профессиональной подготовки. В этом случае – особенно при высокой профессиональной направленности – студент понимает важность предмета для профессиональной подготовки и воспринимает как его как основу профессиональной компетентности. Низкий балл по шкале свидетельствует о восприятии студентом изучаемого предмета как не имеющего никакого отношения ни к предметному, ни к социальному содержанию будущей профессии. В этом случае значимость изучаемого предмета может состоять в получении общего развития, расширении кругозора, получении нужной отметки. В результате собственно профессиональная подготовка в изучении данного предмета отходит на второй план. Если предмет даётся студенту с трудом, то в результате он либо бессмысленно выполняет то, что от него требуется, либо прибегает к различным способам обмана, внутренне не принимая предмет.

Шкала значимости учебного предмета для развития профессиональной мотивации (ПМ) включает 8 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о том, что на занятиях по данному предмету студент убеждается в правильности выбора будущей специальности и изучаемый предмет вызывает у него интерес к профессии, желание работать по избранной специальности, применять знания в будущей работе. Низкий балл по шкале является показателем того, что на занятиях по данному предмету у студента пропадает интерес к будущей профессии, отсутствует видимость перспектив, возникает сожаление о выбранном пути.

Методика.

Инструкция испытуемым: Вам предлагается принять участие в исследовании, направленном на повышении эффективности обучения. Для этого в бланке ответов напишите названия предложенных Вам учебных предметов. Затем, читая по очереди каждое суждение опросника, выразите своё отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера суждения соответствующий вашему мнению ответ, используя для этого предложенные в скобках обозначения:

верно – (++)

пожалуй, верно – (+)

пожалуй, неверно – ( - )

неверно – ( - )

Помните, что качество наших рекомендаций будет зависеть от искренности и точности Ваших ответов. Благодарим за участие в опросе.

Содержание суждений:

1. Изучение данного предмета даёт мне возможность узнать много важного, ценного для моей будущей профессии.

2. На занятиях по данному предмету начинаю жалеть о том, что пришёл (пришла) сюда учиться и выбрал(а) получаемую мной профессию.

3. Благодаря данному предмету я стал(а) лучше разбираться в тонкостях моей будущей профессии.

4. То, чему меня учат на занятиях по данному предмету, не имеет отношения к моей будущей профессии.

5. Выполняемые задания развивают мои способности, необходимые для будущей профессии.

6. Примеры, приводимые преподавателем на занятии, вызывают у меня интерес к моей будущей профессии.

7. Многое из того, что от меня требуется на занятиях по предмету, не пригодится в моей будущей профессии.

8. На занятиях по данному предмету начинаю понимать значимость моей профессии в жизни общества и для меня лично.

9. Если бы данный предмет исключили бы из учебного процесса, то моя профессиональная подготовка не стала бы от этого хуже.

10. Задания по предмету не делают мою будущую профессию более привлекательной для меня.

11. Данный предмет является одним из главных для успешной подготовки к будущей профессии.

12. С трудом представляю использование полученных на занятиях по предмету знаний, умений, навыков в получаемой профессии.

13. На занятиях по данному предмету у меня возникают мысли о том, что избранная специальность не для меня и мне лучше по данной специальности не работать.

14. На занятиях по данному предмету имею возможность представить и проявить себя в роли будущего специалиста.

15. На занятиях по данному предмету я убеждаюсь в правильности выбора получаемой мной профессии.

16. Занятия, выполняемые по данному предмету, не дают мне представления о моей будущей профессии.

17. Не вижу никакой связи данного предмета с будущей специальностью.

18. Изучение данного предмета даёт мне возможность в будущем достичь успехов в получаемой профессии.

Обработка результатов:

Подсчёт показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «да» означает положительные ответы («верно», «пожалуй, верно»); а «нет» - отрицательные («пожалуй, неверно», «неверно»).

Ключ.

**Значимость предмета для собственно профессиональной подготовки будущего специалиста**.

Ответы «да»: 1, 3, 5, 11, 14.

 Ответы «нет»: 4, 7, 9, 16, 17.

**Значимость предмета для развития профессиональной мотивации:**

Ответы «да»: 6, 8, 15, 18. Ответы «нет» 2, 10, 12, 13.

За каждое совпадение с ключом начисляется суммарный балл. Чем выше суммарный балл, тем выше исследуемый показатель.

В исследовании приняли участие 25 студентов IV курса факультета иностранных языков УлГПУ по специальности «иностранный язык» (английский, немецкий и английский, французский), которые выражали своё мнение по отношению к учебным предметам из блока общих профессиональных дисциплин и общих гуманитарных дисциплин. Проверка надёжности теста производилась на основе формулы Рюлона для вычисления надёжности и точности; для вычисления коэффициентов надёжности-согласованности – формула Спирмена - Брауна и формула Кронбаха. Получены следующие результаты.

По шкале значимости предметов для собственно профессиональной подготовки:

надёжность и точность (по формуле Рюлона) составила 0.89;

надёжность-согласованность (по формуле Спирмена- Брауна) – 0.92 и (по формуле Кронбаха) – 0.90.

По шкале значимости предмета для развития профессиональной мотивации:

надёжность и точность (по формуле Рюлона) составила 0.85;

надёжность-согласованность (по формуле Спирмена- Брауна) – 0.86 и (по формуле Кронбаха) – 0.85.

Предполагается, что мнение человека об изучавшемся им учебном предмете сохранится на долгие годы. В то же время в случае смены преподавателя и (или) изменения методики преподавания результаты могут значительно быстрее измениться, так как исследуемые параметры являются довольно динамичными. Таким образом, все показатели надёжности оказались в пределах 0.8-0.9,что свидетельствует о достаточно высокой надёжности тестовых шкал. Значимой оказалась корреляция, полученная по результатам обеих шкал - 0.68, что свидетельствует о средней связи собственно профессиональной подготовки и уровня развития профессиональной мотивации.

В результате исследования было установлено, что значимость предметов для собственно профессиональной подготовки несколько выше значимости предметов для собственно профессиональной подготовки. Следовательно, можно сделать вывод, что использование данной методики действительно позволяет сделать вывод о значимости учебных предметов для профессиональной подготовки и развития профессиональной мотивации. Учёт полученных данных может использоваться как рекомендация к дальнейшим действиям по улучшению методики преподавания учебных предметов с целью повышения уровня профессиональной подготовки будущего специалиста.

Внедрение и практическое использование.

Данная методика может использоваться:

· для выявления причин неуспеваемости студентов;

· для установления рейтинга учебных предметов по степени их значимости согласно мнению студентов; для профессиональной подготовки и развития профессиональной мотивации будущих специалистов;

Результаты исследования могут рассматриваться как:

· показатель эффективности (качества) используемой технологии обучения;

· показатель способности преподавателя обеспечить значимость преподаваемого им учебного предмета для профессиональной подготовки и профессиональной мотивации будущих специалистов;

· основа для повышения эффективности педагогической деятельности.

**Заключение**

Основные положения данной работы позволяют сделать вывод, что реализуя контекстный подход в обучении иностранному языку, необходимо формировать у студентов профессионально ориентированную компетенцию и устойчивую мотивацию, обучать иностранному языку в контексте будущей профессии, давая знания, которые будут формировать способности к выполнению профессиональной деятельности. Следует помнить, что предметная и социальная стороны будущей профессиональной деятельности должны быть центральными факторами, влияющими на отбор и содержание учебных дисциплин, и использование технологии обучения.

Реализация контекстного подхода в обучении иностранному языку стимулирует развитие профессиональных способностей будущих специалистов, помогает объективнее и точнее определять свою профессиональную пригодность. Использование данной технологии задаёт не только вектор развития личности, но и создаёт для этого все необходимые условия. Задача учебного процесса состоит не в планировании общей, единой и обязательной линии развития, а в оказании помощи каждому студенту с учётом имеющегося у него опыта познания совершенствовать и реализовывать свои индивидуальные способности и успешно проходить процесс становления личности.

**Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.// - М.: Высшая школа, 1991. - 208 с.

2. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение. //- Школьные технологии.- 2006. № 4. с.41-45

3. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. // М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.

4. Вербицкий А. А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. //- Педагогика – 2009. – № 2. с.12-18

5. Вербицкий А.А. Диагностика понимания в контекстном обучении. - //Высшее образование в России. -2007. № 10. с.26-31

6. Новиков А.М. Типология организации учебного процесса.// - Социология образования.- 2008. № 2. с 26-37

7. Ильин Г.Л. Проблема различения обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования).// – Alma mater: Вестник высшей школы. – 2001. № 5 с.22-25

8. Валеев Г. Х. Подготовка студента педвуза к профориентационной работе: контекстный подход.// - Высшее образование сегодня. – 2008. - № 2. - с 30-32.

9. Дубовицкая Т. Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста// Психологический журнал. -2003. –том 24, № 5 с.103-109

10. Гозман Л.Я. ,Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест.// М. Российское педагогическое агентство, 1995.

11. Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования.// Инновации в образовании.- 2006.- № 1 с.5-14

12. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали. // Психологический журнал. -1996. - №5 с.19-30

13. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 1. - с.72-75.

14. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. 143 с.

15. Содержание обучения иностранным языкам: учебное пособие под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. // Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.