

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.1

И. Г. Яковлева, С. А. Яковлев

Лекция как форма контекстного обучения в среднем профессиональном образовании

Статья посвящена проблеме разработки и реализации контекстного подхода к подготовке специалистов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). В ней раскрывается сущность контекстного подхода к образованию, выделены объективные и субъективные факторы, обуславливающие необходимость контекстного подхода к подготовке кадров в системе среднего профессионального образования. К группе объективных факторов относятся, с одной стороны, потенциально высокая степень связи СПО с экономикой, с другой стороны – корпоративная замкнутость СПО, а также ориентация СПО на учебную занятость молодежи из наименее благополучных семей. К субъективным относятся факторы, связанные с личностью педагога СПО и факторы, связанные с личностью студента среднего профессионального образования. В статье показана роль лекционного курса как элемента целостной технологии контекстного обучения, конкретизируются цели, типы лекций, используемые методические приемы, их результат – теоретическая готовность студента использовать знания в решении профессиональных задач. В работе описываются различные формы активной лекции: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-пресс-конференция, лекция-консультация, лекция-провокация (или лекция с запланированными ошибками), лекция-диалог и др.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, факторы, контекст, контекстный подход, контекстное обучение, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, профессиональная деятельность, технология, лекция.

I. G. Yakovleva, S. A. Yakovlev

Lecture as a Form of Contextual Training in Secondary Vocational Education

The article is devoted to the problem of working out and realization of the contextual approach to train specialists in the institutions of secondary vocational education. Here the essence of the contextual approach to the education is revealed, the emphasis is made on the objective and subjective factors defining the need for the contextual approach to the training of personnel in the system of secondary vocational education. To the group of objective factors can be referred such as: a potentially high degree of connection of secondary vocational education with economy, on the other hand there is corporate reserve of secondary vocational education, and also orientation of secondary vocational education on educational employment of young people from the least safe families. To the subjective ones can be referred: factors, related to the personality of the teacher of secondary vocational education and factors related to the personality of the student of secondary vocational education. In the article the role of the lecture course as a part of the entire technology of contextual training is shown, the aims, types of lectures, the used methodical techniques are concretized; the result is theoretical readiness of the student to use knowledge in solution of job tasks. The different forms of the active lecture are described: a problem lecture, a lecture-visualization, a lecture together, a lecture-press-conference, a lecture-consultation, a lecture-provocation (or a lecture with the pre-arranged errors), a lecture-dialogue and others.

Keywords: secondary vocational education, factors, context, a contextual approach, contextual training, educational activities, a quasi-professional activity, a professional activity, a technology, a lecture.

Постоянное развитие и расширение научно-технологических знаний приводит к усложнению производственных процессов. Поэтому сегодня многие рабочие профессии требуют от специалиста знаний и умений на уровне техника, а большинство должностей, ранее занимаемых специалистами со средним профессиональным образованием, предполагает наличие теоретической подготовки на уровне высшего образования. И главная задача среднего профессионального об-

разования (СПО) на сегодняшний день – это подготовка компетентных и грамотных специалистов-практиков, востребованных на современном рынке труда, своего рода «технической элиты» с рабочими навыками и сформированными качествами личности: ответственностью, умением работать самостоятельно и в команде.

Для того чтобы подготовка будущих специалистов вела только к увеличению качества учебного процесса, нужно на занятиях использовать

такие педагогические технологии, которые способствовали бы эффективному формированию как предметных знаний, умений, навыков, так и профессионально значимых. Как показывает анализ состояния современной практики среднего профессионального образования, этим требованиям удовлетворяет контекстный подход к обучению, суть которого заключается в создании условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную.

Данный анализ позволил выделить объективные и субъективные факторы, обуславливающие необходимость контекстного подхода к подготовке кадров на данном уровне системы непрерывного образования России. К группе объективных факторов относятся:

1. **Потенциально высокая степень связи СПО с экономикой** – с одной стороны. Среднее профессиональное образование объективно обладает наиболее высокой степенью социальной открытости по сравнению с другими уровнями образования. Оно теснее других связано с экономикой и, по существу, должно представлять собой учебно-производственные комплексы, где сочетаются образовательный процесс и производство реальной продукции, что требует максимальной ориентации учебного процесса с первых дней обучения на овладение профессией.

2. С другой стороны – **корпоративная замкнутость СПО**. В настоящее время система СПО продолжает находиться в состоянии фактического отрыва от экономики, рынка труда в силу своей корпоративной замкнутости. Происходящие в ней процессы модернизации носят локальный характер и основаны на методе проб и ошибок. Их идеология строится без глубоких научных исследований рынка труда и его взаимосвязей с системой среднего профессионального образования. Контекстное же обучение предполагает активное взаимодействие с социумом через механизм социального партнерства с ведущей ролью в нем работодателей, с участием всех других заинтересованных социальных партнеров.

3. **Ориентация СПО на учебную занятость молодежи из наименее благополучных семей**. СПО традиционно играет важную роль в социальной защите молодежи, обеспечивая учебную занятость детей из наименее благополучных семей, оставшихся без попечения родителей и из многодетных семей, снижая тем самым опасность социальных конфликтов. Контекстное же обучение будет способствовать более быстрой и

легкой адаптации выпускников СПО на рабочем месте.

К субъективным можно отнести:

1. **Факторы, связанные с личностью педагога СПО**. Несмотря на принятые Правительством РФ в последние годы целевые решения по системе СПО, в том числе включение ее в национальный проект «Образование», она продолжает функционировать в режиме консервации, а не развития, в ней идет старение и нарастание дефицита педагогических кадров. Как отмечает Н. М. Снопко, педагог не поставлен в ситуацию, когда от него требовалось бы профессиональное размышление над критериями отбора содержания учебного материала, выбором эффективных средств и способов обучающей деятельности. В таких условиях педагог привыкает к внешней регламентации своей профессиональной деятельности и видит основной путь совершенствования учебного процесса в получении новых нормативных и методических указаний, их выполнении. Рожденные развивающейся практикой инновации стремятся приспособить к традиционной организации учебного процесса таким образом, чтобы избежать конфликтной ситуации. Тем самым субъективно снижается качество СПО, потенциал его саморазвития [6].

2. **Факторы, связанные с личностью студента СПО**. В современных условиях обучение в учреждениях системы среднего профессионального образования рассматривается как процесс, направленный на расширение возможностей выбора личностью адекватного потребностям внешней среды жизненного пути и одновременно на удовлетворение интересов самой личности. Следовательно, образовательная система уже не может проектироваться только как знаниецентристская, требуется изменение парадигмы среднего профессионального образования от личностно-ориентированной к личностно-развивающей, от традиционной к инновационной, что в полной мере и обеспечивается контекстным подходом.

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 процессе обучения воссоздаются реальные профессиональные ситуации и этапы производства, отношения

занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: *учебная деятельность академического типа* с ведущей ролью лекций и семинаров (например, информационная лекция); уже на данном этапе обучения намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, ставятся теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы; *квазипрофессиональная* – моделирование условий, содержания и динамики профессиональной деятельности, отношений занятых в ней людей (например, деловая, функционально-ролевая и имитационные игры); *учебно-профессиональная 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 счет трансформации учебной деятельности в профессиональную [1].

Остановимся на первой из базовых форм и рассмотрим подробнее роль лекции в системе контекстного обучения. Необходимо отметить, что в учреждениях СПО учебный процесс отличается многообразием организационных форм, и, тем не менее, весьма важное место в нем занимает урок. Как организационная форма он характеризуется постоянством отведенного на него времени (как правило, 2 часа), постоянством состава студентов (учебная группа), проведением урока преимущественно в учебном кабинете (аудитории) по расписанию под руководством преподавателя. Такую особенность урока, как широкий комплекс дидактических целей, Л. Г. Семушина и Н. Г. Ярошенко отмечают как отличающую его от других форм организации учебного процесса черту, его преимущество и педагогическую ценность [5].

Однако в настоящее время в учреждениях СПО, особенно в колледжах, широко применяется лекционно-семинарская система, типичная для высшей школы. Эта система дает возможность повысить уровень преподавания, активизировать познавательную деятельность студентов, привить им навыки самостоятельной работы. В учреждениях СПО чаще всего она применяется на стар-

ших курсах обучения, а также в работе со студентами, обучающимися на базе средней школы.

Если сообщение нового учебного материала осуществляется только на лекциях, то в колледжах они обычно дополняются семинарскими занятиями, учетно-обобщающими и контрольно-учетными уроками, на которых на основе самостоятельной работы, дополняющей усвоение учебного материала непосредственно во время лекций, обсуждаются главные вопросы темы, проверяется правильность понимания учащимися учебной информации.

В то же время следует отметить, что специфика лекций ограничивает возможности преподавателя в управлении познавательной деятельностью студентов: на лекции слушатель менее активен, чем на семинаре или практическом занятии; затруднена индивидуализация обучения; ограничены возможности обратной связи между преподавателем и учащимися; исключена возможность проверки усвоения знаний студентов [5, с. 180]. Как избежать или хотя бы минимизировать упомянутые недостатки лекции?

Анализ теории контекстного обучения показывает, что его авторы одни из первых пытаются рассмотреть лекционный курс как элемент целостной технологии контекстного обучения, хотя не создают и не описывают целостной модели лекционного курса.

Рассматривая особенности построения лекционного курса в контекстном обучении, Ю. А. Никитин отмечает, что «лекция – это эффективная форма систематичного, живого контакта сознания, чувств, воли, интуиции преподавателя с внутренним миром слушателя. Это диалог, живое знание, обладающее ценностями, смыслами, а не просто информация. Лектор – это и ученый, и оратор, и воспитатель. Лекция – это способ самовыражения педагога, максимально воздействующий на аудиторию» [4].

Автор выделяет следующие функции современной лекции: информационная; мотивационная (интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей студентов); организационно-ориентационная (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы); профессионально-воспитывающая; методологическая (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза); оценочная и развивающая (формирование умений, чувств, отношений, оценок) [4].

Цели лекционного курса связаны с усвоением

не просто теоретических знаний, а знаний в контексте будущей профессиональной деятельности и дальнейшего образования, формированием готовности студентов решать научные, профессиональные и социально значимые задачи. Способ целеполагания осуществляется через проектирование конечного результата деятельности студента: 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. Другими словами, 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 ядра науки, тех «опор», которые составляют ее основные структурные блоки. Их должен усвоить каждый студент независимо от его будущей профессиональной подготовки. Но затем необходимо «развернуть» выделенное ядро в контексте профессиональной деятельности. Сохраняя качество фундаментальности, можно сделать лекционный курс подлинной основой профессионализма. При этом в содержании лекционного курса реализуется принцип контекстности, задаваемый контекстом как самой науки, так и контекстом будущей профессиональной деятельности студентов.

Опираясь на концепцию знаково-контекстного обучения, Ю. А. Никитин выделяет следующие типы лекций: а) контекстно-информационная; б) контекстно-научная; в) контекстно-профессионально-ориентированная; г) лекция-визуализация; д) лекция с заранее запланированным контекстом научных или профессиональных ошибок [4]. С помощью таких лекций задается последовательный переход от простой передачи информации до активного освоения содержания

лекционного курса с включением механизмов погружения студентов в научный, профессионально-практический или жизненный контекст через жизненные ситуации.

Характер деятельности преподавателей и студентов, их взаимоотношения коренным образом изменяются. Перечисленные типы лекций означают отказ от традиционного информирования обучающихся относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и студентами. Разработки таких лекций требуют от преподавателей дополнительных творческих усилий по конструированию содержания лекционного курса и отдельных лекций, эмоционального, интеллектуального и даже физического напряжения, качественной психолого-педагогической подготовки. Лектор должен быть склонен к использованию игровых ситуаций, ему необходимы интеллектуальная и эмоциональная мобильность, способность работать в диалогической позиции. Новые формы лекций требуют и смены пространственного расположения слушателей. Лучше располагать их не в затылок друг к другу, а в виде амфитеатра, что сразу меняет психологический климат в аудитории, способствует диалогическому включению в общение. Вместо позиции объекта педагогического управления, в которую ставит студента традиционное обучение, новый тип обучения «рассматривает» его как полноправного субъекта деятельности, добивающегося целей своего общего и профессионального развития совместно с преподавателем и под его педагогическим руководством.

В работах А. А. Вербицкого [2], Ю. А. Никитина [4], А. А. Соловьевой, С. А. Мухиной [7] детально описаны различные формы активной лекции: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-пресс-конференция, лекция-консультация, лекция-провокация (или лекция с запланированными ошибками), лекция-диалог и др. Используемые наравне с традиционной лекцией, они позволяют значительно повысить творческий поведенческий потенциал аудитории.

На наш взгляд, большими возможностями для реализации идей контекстного подхода обладает так называемая «продвинутая лекция». Ее использование способствует развитию у студентов таких сторон мышления, как умение самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе, выделять основные блоки в представляемой информации, одновременно рас-

смагивать разнообразные взгляды на проблему, излагать сущность проблемы и делать выводы в письменной форме, сотрудничать в паре и использовать различные источники информации, фиксировать фрагменты информационного сообщения в оптимальной форме.

«Продвинутая лекция» – это активное слушание, партнерские отношения, развитие социальной компетенции. Лекция в соответствии с основными положениями технологии развития критического мышления имеет три стадии: вызов, осмысление, рефлексия. Во время лекции уместнее использовать работу в паре: на стадии вызова каждая пара заполняет первую графу таблицы (что я знаю?), затем во время чтения лекции один студент ищет соответствия и несоответствия первоначальной информации с материалом лекции, другой кратко записывает новую информацию, на стадии рефлексии идет обсуждение полученных результатов сначала в паре, затем в подгруппе. Использование этого приема позволяет превратить монотонный рассказ преподавателя в интереснейший диалог студента со студентом, студента с преподавателем и со всеми подгруппами [3].

Коллектив таких авторов, как Ж. К. Холодов, В.С. Кузнецов Л. Н. Кирюхина, В. Е. Дьяченко предложили следующий алгоритм управления учебным процессом при групповой лекции контекстного типа [8]. В течение 5 минут в начале лекции осуществляется постградуальный контроль (беседа), получение студентами новых знаний (собственно лекция) – 35 минут, далее уточнение неясностей (вопросы, ответы, разъяснения) в течение 5 минут, далее следует выполнение студентами заданий проблемного типа (индивидуальная или групповая самостоятельная работа студентов) – 15 минут, затем 5 минут отводится на собеседование по выполненным заданиям, заканчивается лекция подведением итогов занятия и заданием на дом, на что отводится также 5 минут.

Модель лекционного курса в контекстном обучении является наиболее всеобъемлющей, включающей переход от информационных лекций к проблемным, а затем к новым «активным» методикам их конструирования.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что технология реализации контекстного подхода представляет собой системный способ построения педагогического процесса в определенной последовательности действий и включает четыре взаимосвязанных этапа: информационный, профессионально-моделирующий, исследо-

вательский, профессионально-практический. Первому этапу, помимо сообщения новых знаний, соответствует такая цель, как обозначение предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, ставятся имеющие теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы. Ведущей организационной формой обучения в учреждении СПО на первом этапе является лекция в сочетании с семинарскими занятиями, учетно-обобщающими и контрольно-учетными уроками, но по сравнению с традиционной лекцией здесь существенным образом изменяются ролевые позиции преподавателей и студентов (от субъектно-объектных к партнерским), объединяя их для достижения единой познавательной цели, способствуя демократизации их отношений. Результатом изучения лекционного курса в контекстном обучении является теоретическая готовность студента использовать знания в решении профессиональных задач.

Библиографический список

1. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы [Текст] / А. А. Вербицкий. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с.
2. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: формы лекций в системе контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 7–11.
3. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
4. Никитин, Ю. А. Особенности построения лекционного курса в контекстном обучении [Электронный ресурс] / Ю. А. Никитин. – Режим доступа: http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com_content&view=article&id=169
5. Семушина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования [Текст] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. — М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
6. Снопко, Н. М. Формирование социально открытой системы среднего профессионального образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук [Текст] / Н. М. Снопко. – М., 2008. – 351 с.
7. Соловьева, А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении [Текст] / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.
8. Холодов, Ж. К. Эффективность контекстного подхода к обучению в вузах спортивного профиля [Электронный ресурс] / Ж. К. Холодов, В.С. Кузнецов Л. Н. Кирюхина, Х. Ф. Насралла, В. Е. Дьяченко. –

Режим доступа:
<http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1996N8/p12-18.htm>

9. Яковлева И.Г. Контекстный подход в системе приоритетных подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно ориентированной парадигмы среднего профессионального образования [Текст] / Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 35–41.

Bibliograficheskiy spisok

1. Verbitskiy, A. A. Kontekstnoe obuchenie i stanovlenie novoy obrazovatel'noy paradigmy [Tekst] / A. A. Verbitskiy. – Zhukovskiy: MIM LINK, 2000. – 41s.

2. Verbitskiy, A. A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obrazovaniya vzroslykh: formy lektsiy v sis-teme kontekstnogo obucheniya [Tekst] / A. A. Verbitskiy // Novye znaniya. – 2002. – №4. – S. 7–11.

3. Zagashev, I. O. Kriticheskoe myshlenie: tekhnologiya razvitiya [Tekst] / I. O. Zagashev, S. I. Zair-Bek. – SPb: Izdatel'stvo «Al'yans «Del'ta», 2003. – 284 s.

4. Nikitin, YU. A. Osobennosti postroeniya lektsionnogo kursa v kontekstnom obuchenii [Elektronnyy resurs] / YU. A. Nikitin. – Rezhim dostupa: http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com_content&view=article&id=169

5. Semushina, L. G. Soderzhanie i tekhnologii obucheniya v srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniyakh: ucheb. posobie dlya prep. uchrezhdenij sred. prof. obra-zovaniya [Tekst] / L. G. Semushina, N. G. YAroshenko. — M.: Masterstvo, 2001. – 272 s.

6. Snopko, N. M. Formirovanie sotsial'no otkry-toy sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk [Tekst] / N. M. Snopko. – M., 2008. – 351 s.

7. Solov'eva, A. A. Netraditsionnye pedagogicheskie tekhnologii v obuchenii [Tekst] / S. A. Mukhina, A. A. Solov'eva. – Rostov-na-Donu: Izd-vo «Feniks», 2004. – 384s.

8. Kholodov, ZH. K. Effektivnost' kontekstnogo podkhoda k obucheniyu v vuzakh sportivnogo profilya [Elektronnyy resurs] / ZH. K. Kholodov, B.C. Kuznetsov L. N. Kiryukhina, KH. F. Nasralla, V. E. D'yachenko. – Rezhim dostupa: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1996N8/p12-18.htm>

9. Yakovleva I.G. Kontekstnyy podkhod v sisteme prioritetnykh pod-khodov, obespechivayushhikh realiza-tsiyu i konkretizatsiyu lichnostno orientirovannoy paradigmy srednego professional'nogo obrazovaniya [Tekst] / Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 12. – S. 35–41.