

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи

УДК 37:378:378.14

ЖАКЫПОВА ЗАРИНА ЖАКЫПОВНА

**АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖЕЙ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

д.п.н., профессор Панкова Т.В.

Бишкек – 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ (на примере педагогических специальностей)	
1.1. Учебная деятельность как педагогическая проблема.....	9
1.2. Содержание понятия «Активизация учебной деятельности студентов колледжа».....	26
1.3. Сущность и содержание контекстных технологий обучения как средства активизации учебной деятельности	41
Выводы по первой главе.....	75
ГЛАВА II. МЕТОДЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ	
2.1. Научные подходы к решению проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения	79
2.2. Методы исследования по активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения	86
2.3. Педагогические условия и модель активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения	97
Выводы по второй главе.....	115
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	
3.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента... ..	118
3.2. Организация и проведение формирующего эксперимента.....	129
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	145
Выводы по третьей главе.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	154
ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ.....	157
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	158
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ И ОБОЗНАЧЕНИЙ

СПО – среднее профессиональное образование

УД – учебная деятельность

ПД – профессиональная деятельность

УЗ – учебная задача

ТКО – технологии контекстного обучения

ПМС – познавательный-мотивационный синдром

ПрМС – профессионально-мотивационный синдром

КПУН – компьютерные программы учебного назначения

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Система образования в Кыргызской Республике проходит в настоящее время сложный процесс модернизации реформирования и оптимизации. В Законе Кыргызской Республики «Об образовании» указывается, что его реформирование является одним из существенных факторов общественного развития, обеспечивающих создание условия для самореализации личности в новых социальных реалиях [53].

Особые требования предъявляются к среднему профессиональному образованию как уровню образования, имеющего целью подготовку специалистов среднего звена, что нашло отражение в «Стратегии развития образования в Кыргызской Республике», где отмечается необходимость соответствия результатов среднего профессионального образования требованиям рынка труда [142].

В числе достаточно сложных проблем, от решения которых во многом зависит творческая реализация идей реформы, является проблема активности выпускников колледжей, проявляемая во всех сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной.

Взросшие требования к выпускникам организаций среднего профессионального образования предполагают разработку и использование новых подходов как к управлению образовательным процессом, так и к его содержательному направлению. Сказанное имеет отношение ко всем организациям среднего профессионального образования, в том числе к педагогическим колледжам, имеющим целью подготовку педагогов для начальной школы. Для того, чтобы стать профессионалом в педагогической сфере, необходимо не только глубоко изучить теорию педагогики, но и научиться применять полученные знания в практической деятельности. Традиционная система обучения не всегда проявляет свою эффективность в вопросах практического осуществления профессиональной педагогической деятельности. Сказанное подтверждается теми трудностями, с

которыми сталкиваются выпускники колледжей, приступая к самостоятельной педагогической работе.

Решение данной проблемы во многом зависит от активизации учебной деятельности студентов, которая достигается путем применения современных образовательных технологий, имеющих практико-ориентированную направленность. Среди данных технологий значительное место занимают технологии контекстного обучения, приближающие выпускников колледжа к требованию рынка педагогического труда и повышающие их профессиональную конкурентоспособность.

Однако, несмотря на все достоинства контекстного обучения, оно не всегда эффективно используется для активизации учебной деятельности студентов колледжей, ориентированной на конечный результат формирования активной профессионально-направленной личности выпускника организации среднего профессионального образования.

При проведении исследования значительное внимание уделялось изучению трудов, посвящённых вопросам:

– *учебной деятельности* (Г.С. Абрамова, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.К. Маркова и др.); [1;31;32;39;40;61;94]

– *развитию познавательной активности обучающихся в ходе учебной деятельности* (И.Б. Бекбоев, А.А. Вербицкий, А.В. Волкотрубова, О.А. Деревянкина, А.Т. Ермуратова, Г.А. Жуганова, В.И. Кузнецова, Э.М. Мамбетакунов, Ж.Э. Мамбетакунова, Э.Г. Мингазов, Э.К. Молдокеримова, П.И. Пидкасистый, Т.М. Сияев, и др.); [5; 23; 24; 27; 42; 49; 51;76; 91; 92; 102; 103; 115; 135]

– *контекстному обучению* (Г.М. Андреева, Н.В. Бордовская, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, И.А. Жукова, Е.М. Котова, Л.В. Львов, Б.Н. Черкашин и др.); [6;139;23;24;30; 50;71;85;86;150]

– *среднего профессионального образования* (Т.Л. Аракелова, Е.С. Багачева, С.А. Вебер, Н.Р. Глушневa, М.Д. Дмитриев, Ч. Б. Исакова и др.) [9;19;21;34;46;60].

Данные исследования, представляющие для нас большой интерес, не в полной мере отразили потенциал контекстного обучения в активизации учебной деятельности студентов колледжей и как результат формирования их учебной активности.

Вышеизложенные обстоятельства свидетельствует о том, что в образовательной практике от научно-обоснованного решения зависит эффективность активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстного обучения, и здесь существуют следующие противоречия между:

- потребностью общества в качественной подготовке будущих педагогов в колледже и недостаточным научно-теоретическим обоснованием существующих подходов к решению данной проблемы;
- возросшими в постиндустриальном обществе потребностями личности в познавательной активности и сложившимися педагогическими условиями, недостаточно стимулирующими активность студентов колледжа в учебном процессе;
- значительным потенциалом активной учебно-познавательной деятельности в обеспечении профессиональной подготовки студента и существующими неэффективными условиями реализации технологий контекстного обучения.

Данные противоречия, а также анализ психолого-педагогической литературы показывают сложность и многоплановость исследуемой проблемы, наличие нерешенных и дискуссионных вопросов, связанных с их научным осмысленным и комплексным анализом, а также объективная необходимость исследования активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстного обучения, обусловили и предопределили выбор темы исследования «Активизация

учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения» (на примере педагогических специальностей).

Связь темы с крупными научными программами (проектами) или основными научно-исследовательскими работами.

Диссертационное исследование связано с тематическими планами научных работ КГУ им. И. Арабаева за 2015-2020 годы.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически реализовать контекстные технологии обучения, обеспечивающие активизацию учебной деятельности студентов колледжей.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Определить теоретические основы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.
2. Выявить методологические основы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.
3. Разработать педагогические условия и модель активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.
4. Экспериментально проверить реализации педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий.

Научная новизна полученных результатов: на основе анализа литературы по проблеме определены теоретические основы активизации учебной деятельности студентов колледжей с учетом специфики организации учебного процесса в данных образовательных организациях;

1. Раскрыть сущность и содержание контекстных технологий обучения в условиях современного колледжа, отражена их роль в активизации учебной деятельности студентов.

2. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных ученых выявлена методология оценки методов и материалов исследования путем определения объекта, предмета, научных подходов и методов исследования.

3. Разработаны педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения, в основе которых лежит специфика перехода учебной деятельности в деятельность профессиональную, а также разработана модель активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.

4. Осуществлена экспериментальная проверка эффективности разработанных педагогических условий в повышении уровня активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.

Практическая значимость полученных результатов: научные выводы и предложения, полученные в результате исследования, могут быть использованы в процессе дальнейшей разработки теории активизации учебной деятельности в организациях среднего профессионального образования, в применении профессионально ориентированных технологий обучения, в частности контекстных технологий обучения.

Отдельные положения, рассматриваемые в диссертации, могут представлять интерес для преподавателей школ, вузов и организаций среднего профессионального образования, а также курсов повышения квалификации.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Успешность активизации учебной деятельности студентов колледжей во многом зависит от определения теоретических основ данной проблемы.

2. Активизации учебной деятельности студентов колледжей педагогических специальностей способствует выявление методологических основ проблемы, раскрытию научных подходов и объекта, предмета научных подходов и методов исследования.

3. Разработанные педагогические условия и модель активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения и их реализация создают предпосылки научных подходов и методов исследования. Успешной активизации учебной деятельности студентов колледжей.

4. Результативность и эффективность педагогического эксперимента должны доказать правильность теоретических позиций и избранной методики активизации учебной деятельности студентов колледжей в разработанных педагогических условиях активизации учебной деятельности студентов колледжей, а также в разработке контекстно выдержанных занятий по педагогике.

Личный вклад соискателя. Заключается в расширении границ теоретического, методологического и практического понимания проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения; в определении педагогических условий, повышающих учебную активность студентов колледжа; в разработке контекстных лекций, тренингов, деловых игр, кейс-ситуаций, усиливающих профессиональную направленность учебной деятельности студентов колледжа и на данной основе активизации их учебной деятельности.

Апробация результатов исследования. Ход научных исследований и его результаты опубликовались в республиканских и международных научно-практических конференциях: КГУ им. И. Арабаева «Перспективы и проблемы модернизации в педагогической системы образования КР» (2015).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты диссертации опубликованы 9 статей, 1 статья опубликована в научном журнале Российской Федерации, включенных в систему РИНЦ.

Структура и объем диссертации: Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, практических рекомендаций, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

1.1. Учебная деятельность как педагогическая проблема

Активизация учебной деятельности обучающихся – одна из важных проблем педагогической науки и практики, которая изучалась еще Я.А. Коменским. В своем труде «Великая дидактика» Я. А. Коменский отмечал, что альфой и омегой обучения является изыскание и открытие способа, при котором учащиеся больше бы учились, через весь его труд шла мысль о том, что наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями при постижении того или иного предмета: не учить, а только помогать учиться [70].

Предвидение великого ученого нашло отражение и в наши дни. В последние годы ведущие страны мира вступили на путь реформирования своих образовательных систем, модернизации всех компонентов образовательного процесса, значительное место среди которых занимает учебная деятельность обучающихся.

Учебная деятельность в современном колледже является в настоящее время одной из актуальных проблем, требующих своего осмысления и анализа. Данный посыл связан с теми модернизационными процессами, которые происходят в настоящее время в образовательных организациях Кыргызской Республики. Это и обновление содержания образования, и применение новых образовательных технологий, и современные пути управления качеством среднего профессионального образования. Значительное место в данном процессе занимает учебная деятельность.

Исследование педагогических процессов и явлений тесно связано с методологией, являющейся теоретической основой изысканий подобного рода. В

основе учебной деятельности студентов, лежит теория деятельности, достаточно полно разработанная педагогами и психологами (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.) [30; 33; 126]. Ученые определили, что деятельность человека имеет сложное иерархическое строение, состоящее из нескольких уровней. Называются такие уровни, как: уровень особых видов деятельности, уровень действий, уровень операций, уровень психофизиологических функций. Данная иерархия подчеркивает сложный характер человеческой деятельности, что должно учитываться в ее различных видах и проявлениях [31; 32; 56].

Основной единицей деятельности является действие, которое А.Н. Леонтьев определяет как процесс, направленный на реализацию цели деятельности [181, с. 5-7]. Действие характеризуется следующими моментами:

- действие включает в себя в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки цели;
- действие — это одновременно и акт поведения. Другими словами, одновременно с сознанием рассматриваются и акты поведения. Данное единство заложено фактически в каждом действии;
- через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности, связанному с ответным действием. По мнению Д.Ж. Уотсона, что через систему реакций можно описать все поведение человека [145], однако мы считаем, что многие поведенческие действия нельзя объяснить, исходя только из внешних стимулов. Действие человека должны подчиняться логике его внутренней цели. Так, концепция деятельности А.Н. Леонтьева рассматривает деятельности как форму реализации отношений субъекта к миру объектов, что позволяет выделить различные типы деятельности [147, с. 5] Это: практическая, познавательная, эстетическая и т. д. Данные типы человеческой деятельности предполагают наличие внутри каждого типа отдельные виды деятельности, куда мы относим и учебную деятельность.

Помимо действий нижеследующим уровнем по отношению к действию являются операции. Операцией в педагогике традиционно называется способ выполнения действий. Операции характеризуют техническую сторону выполнения действий и то, что называется «техникой» ловкостью. Характер выполняемых операций зависит от условий, в которых выполняется действие. При этом, под условиями подразумеваются как внешние обстоятельства, так и внутренние возможности самого действующего субъекта.

Таким образом, согласно теории деятельности:

1. Операции бывают двух видов: одни возникают путем адаптации, непосредственного подражания, другие-из действий, путем их автоматизации.
2. Операции первого вида практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных условиях. Операции второго вида находятся на границе сознания и легко могут стать актуально сознательными.
3. Всякое сложное действие состоит из действий и операций.

Последний, самый низкий уровень в структуре деятельности составляют психофизиологические функции. Под которыми понимается физиологическое обеспечение психических процессов. К ним относятся ряд способностей человеческого организма: способность к ощущению, моторная способность и т.д.

Обозначенные теоретические положения теории деятельности лежат в основе учебной деятельности студентов.

Понятие «учебная деятельность студентов» исторически обусловлено, достаточно полно изучено и структурировано.

Так, уже в ранние исторические эпохи учебная деятельность студентов была тесно связана с понятием «высшее учебное заведение», которому придавался различный, иногда не вписываемый в современную эпоху, смысл. Протообразом вузов были философские школы периода античности, в которых преподавание было ориентировано на толкование и осмысление имеющихся в ту эпоху знаний. Занятия проводились в форме бесед, лекций, зачастую в виде дискуссий, например,

сократические беседы. Такая форма обучения продолжила свое существование и в средневековых университетах Западной Европы. Были заложены принципы так называемой «академической свободы», дающие возможность каждому студенту самостоятельно разрабатывать программу изучения отдельных предметов, самостоятельно вести исследования и т.д., осуществлялось участие студентов в самоуправлении. Новейшие научные данные, появившиеся в более поздний период, разнообразили учебную деятельность студентов. Они стали принимать участие в лабораторных опытах, становились членами научных экспедиций, усиливая таким образом практическую составляющую учебной деятельности. Особенно ярко данная тенденция проявилась во Франции 18 в. в период революции 1789 г. Данная тенденция продолжилась и в XIX веке. В XX веке типы высших учебных заведений разнообразились, появилось много профильных университетов, что повлекло за собой и определенное разнообразие в учебной деятельности студентов [122].

Таким образом, учебная деятельность студентов стала принимать самые разнообразные формы. Мы знаем, что студент может занимать позицию обучаемого, и тогда он является объектом учебной деятельности, но он может занимать позицию и обучающегося. В данном случае он является субъектом обучения. И данная позиция имеет в настоящее время тенденцию к расширению. Таким образом, студент становится одним из равноправных субъектов обучения [119].

В основе учебной деятельности лежит учение, представляющее собой осмысленные действия субъекта учебной деятельности. Осмысленные действия представляют собой основную единицу всякой познавательной и практической деятельности человека, развивая желаемые компетенции [188]. Мы придерживаемся концепции П.Я. Гальперина, согласно которой учение рассматривается как система таких видов действий, которые подводят обучающихся к новым, выражаясь современным языком, компетенциям [133], к

умению действовать со знанием дела, что очень актуально для учебной деятельности в современных условиях реформирования образования.

Важным направлением в теории учения мы считаем теорию развивающего обучения, основанную на анализе учебной деятельности как особой формы активности субъекта, направленной на развитие базовых и специальных компетенций. Отсюда необходимость развивающей учебной деятельности, где возрастает роль субъекта обучения в лице обучающегося.

Для того, чтобы учебная деятельность студентов была эффективной, необходимо, на наш взгляд, выполнить ряд условий. Наш многолетний опыт работы в колледже показывает, что это должны быть следующие условия:

1. Выявление уровня готовности студентов к учебной деятельности. Необходимо знать их степень мотивации к учебной деятельности, уровень сформированности соответствующих компетенций и т.д. Определение уровня готовности студентов к учебной деятельности выводит нас на необходимость определения следующего условия.

2. Определение цели и задач учебной деятельности. По нашему мнению, цель является системообразующим элементом образовательного процесса. Ошибка в определении цели может в значительной мере обесценить учебную деятельность студентов. От целеполагания во многом зависят мотивы учебной деятельности, что повышает ее успешность.

3. Третье условие – это оптимальная организация учебной деятельности студентов. Преподаватель организует учебную деятельность в соответствии с уровнем развития студентов, их мыслительными возможностями и уровнем мотивации. От этого зависит содержание учебного материала, применяемые образовательные технологии, форма организации занятий.

4. Анализ результатов учебной деятельности студентов. Это, прежде всего осуществление обратной связи, это дает возможность преподавателю корректировать свои действия и спроецировать их на действия студентов.

Изменение целей образования приводит нас к пониманию того, что образованный человек в современном обществе – это не только человек, а активная творческая личность. Для более конкретного понимания феномена активизации учебной деятельности рассмотрим более подробно содержание самого понятия «учебная деятельность» (УД).

В общей теории учения, основы которой разрабатывались Я.А Коменским, И.Г. Песталоцци, К Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, а также видными учеными современности Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др., сформировалась современная теория учебной деятельности, которая стала теоретической основой организации педагогического процесса в организациях образования разного типа [70; 113; 146; 63; 155; 39; 40].

Учебная деятельность – достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые в психолого-педагогической науке.

1. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В «классической» советской психологии и педагогике УД определяется как ведущий тип деятельности обучающихся, она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия [39; 40; 155].

В конструкт нашего исследования предполагает опору на трактовку УД Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, что требует более полного данного феномена с позиций классической психолого-педагогической науки.

Концепция учебной деятельности является в психологии и педагогике одним из подходов к процессу учения, реализующим положения об общественно-исторической обусловленности психического развития (Выготский Л.С., 1996; аннотация) [30]. Она сложилась на базе основополагающего диалектико-материалистического принципа психологий принципа единства психики и деятельности (Рубинштейн С.Л. 1999; [126] Леонтьев А.Н., 2001; [81]) в контексте психологической деятельности (А.Н. Леонтьев) [81] и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) [33; 144].

Встает вопрос об организации процесса обучения, призванного решать две основные задачи: обеспечение познания и обеспечение развития личности обучающегося.

Эта проблема стояла в свое время перед Л.С. Выготским, определившим ее как “соотношение обучения и развития”. Однако ученый лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной УД как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у обучающихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета особой организации УД.

Согласно этой концепции обучающийся как субъект познания должен быть способен:

- Обладать научными понятиями, организованными по теоретическому типу;
- Воспроизводить в собственной деятельности логику научного познания;

- Осуществлять восхождение от конкретного к абстрактному.

Иными словами, субъектность студента проявляется в его способности воспроизвести содержание, путь, метод теоретического (научного) познания.

В концепции УД (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания студента как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебная дисциплина не просто содержит систему знаний, но особым образом (через построение предметного содержания) организует познание студентами генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразований. Субъектная активность студента (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам студент, а организованное обучение. За студентом закрепляется роль познающего профессию в специально организованных для этого условиях. Чем лучше будут созданы обучающие условия, тем оптимальнее будет развиваться студент. Признавая за студентом право быть субъектом познания, авторы этой концепции, по сути дела, переносят реализацию данного права на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятно для умственного развития обучающегося, поэтому такое обучение авторы называют развивающим. Источник этого развития лежит вне самого обучающегося – в обучении, причем специально конструируемое для этих целей [39; 40].

За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление:

- рефлексивность, целеполагание, планирование;
- умение действовать во внутреннем плане;
- умение обмениваться продуктами познания.

В концепции В.В. Давыдова цель образования представлена более широко, а главное более психологично. Это не просто познание окружающего мира, существующего по своим объективным законам, а присвоение студентами общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, воспроизводство образовательных культур, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры.

Формирование у студентов основных понятий учебной дисциплины, в частности педагогики, в процессе учебной деятельности строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление, которое конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в подлинное научно-теоретическое понятие.

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от обычно применяемого линейного способа (индуктивного), когда обучение идет от рассмотрения частичных факторов и явлений к их последующему эмпирическому обобщению на завершающем этапе изучения того или иного понятия. Это общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не направляет и не помогает ему в изучении частных представлений и понятий и, кроме того, оно не может быть развито и обогащено, так как появляется в конце процесса изучения.

Иначе происходит процесс обучения с помощью учебной деятельности. Вводимое на начальной ступени изучения фундаментального понятия, абстрактно-общее представление об этом понятии в дальнейшем обучении обогащается и

конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для студентов ориентиром в течение всего процесса изучения данного понятия и помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Сущность УД состоит в том, что ее результатом является изменение самого студента, развитие его компетенции, а содержание УД заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта теория получила в результате многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые доказали, что возможности обучающихся в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что такие знания им вполне доступны. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у обучающихся теоретического мышления.

Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (в игровую, трудовую, спортивную и т.д.)

Учебная деятельность предполагает усвоение именно теоретических знаний посредством дискуссий, осуществляемых студентами с помощью преподавателей. УД реализуется в тех образовательных (школах, колледжах, университетах), которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и которые нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания и своей будущей профессиональной деятельности. В последние годы фундаментализация учебной деятельности, обозначенная в свое время советской психолого-педагогической

наукой, подвергается определенной критике в силу своей теоретической направленности. Компетентностный подход к результатам учебной деятельности, принятый под влиянием идей западной педагогики, предполагает практико-ориентированный характер учебной деятельности, с чем нельзя не согласиться, но фундамент, заложенный в данном вопросе советской психолого-педагогической наукой, имеет значимое влияние на дальнейшее понимание феномена учебной деятельности и ее активизации.

Согласно Д.Б. Эльконину, который одним из первых начал разработку теории УД, учебная деятельность является:

- общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);
- общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);
- общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом студенте. Это деятельность по самоизменению, то есть продуктом являются те изменения, те компетенции, которые развились в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Учебная деятельность, как уже указывалось – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл [155, с18-46].

Известно, что компетенции человека развиваются не только в образовательной организации и не только в результате учебной деятельности, но и при самостоятельном чтении книг, журналов, из радио и телепередач, при просмотре фильмов и посещении театра, интернета, а также в игровой и трудовой деятельности. Следовательно, правомерно поставить вопрос о том, какие компетенции, каким способом и при каких условиях должны развиваться в соответствии с проблематикой нашего исследования, именно в колледже, под руководством преподавателей, организующих УД.

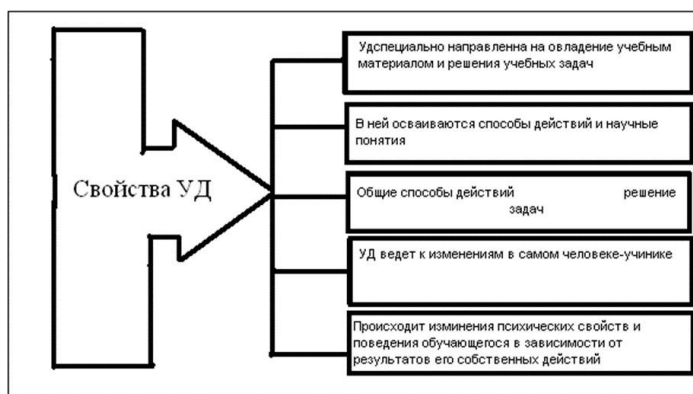
Развитие компетенции внутри УД имеет ряд характерных особенностей.

Во-первых, содержание УД составляют научные понятия и законы, всеобщие способы решения соответствующих им познавательных задач.

Во-вторых, усвоение такого содержания выступает как основная цель и главный результат деятельности (в других видах деятельности усвоение выступает как побочный результат).

В-третьих, в процессе УД происходит изменение самого студента как ее субъекта, происходит развитие компетенции благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности. Продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (см. рис.1.1).

Рисунок 1.1. Свойства учебной деятельности



Задачей колледжа является не просто развитие мыслительной деятельности студентов в процессе УД, а развитие у них такого уровня компетенций, который в большой мере способствует ориентации выпускника в современных видах жизни и профессиональной деятельности. Этому способствует соответствующий уровень активизации мышления и деятельности, который не обеспечивается традиционным обучением, а только активной учебной деятельностью студентов как ее активных субъектов.

Учебная деятельность имеет свою структуру, которая определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов УД до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. Ниже приведем несколько точек зрения, которые помогают нам определить структуру УД в колледже.

В структуру учебной деятельности входят (по В.В. Репкину):

- актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели-мотивы;
- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;
- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;
- действия контроля;
- действия оценки [124, с.38-43].

Есть и другие классификации:

- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности УД;
- цель УД;
- средства (методы, способы) осуществления УД;

- результат УД (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);
- характер процесса УД как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий (Варданян А.У. и др.) [20, с.10-15].

В конце 50-х г.г. XX в Д.Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении УД, о ее значении в психическом развитии обучающегося. По его мнению, в структуру УД входят:

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения;
- действия оценки степени усвоения.

В.В. Давыдов считал, что в структуру УД входят:

- учебные ситуации (или задачи);
- учебные действия;
- действия контроля и оценки [139; 40].

Исходя из приведённых классификаций можно считать, что одним из важнейших компонентов учебной деятельности в колледже является понимание студентами учебных задач (УЗ). Учебная задача тесно связана с содержательным обобщением; она подводит студента к овладению новыми способами действия и на этой основе к развитию соответствующих компетенций. Принятие студентами учебных задач тесно связано с мотивацией учения, с превращением студента в активного субъекта учебной деятельности. Следующий компонент в структуре учебной деятельности — это осуществление студентами учебных действий. При правильной организации процесса учения учебные действия студентов направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей изучаемой дисциплины, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т.д. Другими словами,

учебные действия должны быть направлены на то, чтобы в дальнейшем обеспечить жизнедеятельность и профессиональную деятельность выпускника колледжа.

Не менее важное значение, на наш взгляд, имеет выполнение студентами действия контроля и самоконтроля. Контрольная часть (к примеру, мониторинг) отслеживает ход выполнения учебного действия, сопоставляет полученные результаты с ожидаемыми и при необходимости корректирует осуществляемые студентами учебные действия.

Исходя из сказанного, мы считаем, что структура учебной деятельности студента колледжа состоит из следующих компонентов:

- потребность;
- учебная задача (УЗ);
- мотивы учебной деятельности;
- учебные действия и операции.

Рассмотрим данные компоненты более подробно применительно к учебной деятельности в колледже.

Потребностью УД является стремление студентов к развитию компетенций в той предметной области (которая в большой степени нацелена на их будущую профессиональную деятельность).

Учебная задача. Специфика учебной задачи в колледже состоит в том, что при ее решении студенты посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. Поставить перед студентом учебную задачу – значит ввести их в проблемную жизненную или профессиональную ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях.

Учебная задача в условиях организации среднего профессионального образования – не просто задание, которое выполняет студент; это цель, которая

ставится перед студентами в форме проблемы, решение которой приближает студента колледжа к успешной профессиональной деятельности.

Работа студента по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от студента в явном виде проведения исследования, анализа, в том числе профессиональных ситуаций самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксация результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Работа студента над этими заданиями носит творческий характер и вводит их тем самым в лабораторию научной мысли, помогает им приобрести опыт подлинно творческого мышления и в то же время приносит им радость познания, эмоциональное удовлетворение от преодоления всех трудностей, которые им встретились на пути выполнения этих заданий, что способствует активизации их учебной деятельности.

Мотивы учебной деятельности. В мотивах учебных действий конкретизируется потребность УД, когда общее стремление студента к развитию компетенций направлено на овладение вполне определенным общим способом решения некоторого класса частных задач.

Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных учебных операций. Для того чтобы студенты овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализовано с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действия свертывается и в конце концов выполняется сразу как единое действие.

Учебная деятельность имеет свои возрастные особенности. Студенты колледжа относятся к той возрастной категории, которая в определенной мере соотносится со старшим школьным возрастом.

В старшем школьном возрасте ведущей вновь становится УД, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию и намечать свой жизненный путь.

В студенческие годы УД приобретает собственно исследовательский характер и может быть названа как учебно-познавательная деятельность. Усвоение уже накопленных теоретических знаний, вплетается в процесс самостоятельного формирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию, углублению нравственных ценностей и т.п. УД для студентов колледжа становится основным этапом развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления (лабораторией изучения развития компетенции юношеского возраста).

Но в отличие от старших школьников учебная деятельность студентов колледжей должна носить профессионально-ориентированный характер.

А для этого учебную деятельность необходимо определенным образом активизировать.

Таким способом, рассмотрев теоретические основы организации и осуществления учебной деятельности студентов, мы подошли к вопросу, являющемуся целью нашего исследования, а именно к проблеме активизации учебной деятельности студентов, в том числе колледжей.

1.2. Содержание понятия «Активизация учебной деятельности студентов колледжа»

Активизация учебной деятельности — это совокупность мер, предпринимаемых с целью интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности; осуществляется по трем направлениям: педагогическому, социально — психологическому и социально — экономическому.

Вопросы активизации учебной деятельности студентов относятся к числу наиболее актуальных проблем современной дидактики. Активизировать, согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, — это значит побудить к активности, усиливая деятельность [109, с. 21]. Активность выступает как важное условие формирования у студентов потребности в знаниях, овладения умениям и интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний и в целом развития компетенций.

В педагогике активность рассматривается как качество личности, проявляющееся в деятельности. В «Педагогической энциклопедии» активность понимается как важнейшая черта, которая проявляется в способности «изменять окружающую действительность» в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [12]. Как особенность личности человека активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности, в труде, учении, различных видах творчества, в спорте, играх и т.д.

В психологии активность рассматривается в двух аспектах: в личном плане, как состояние и качество личности, которое характеризуется способностью и готовностью к активным внешним и внутренним действиям, и как определенный вид деятельности.

Активность личности — способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах общения.

Основной формой проявления активности человека, его социального назначения, способом познания окружающей действительности является деятельность. Поэтому в педагогике активность рассматривается во взаимосвязи с деятельностью, как динамическое условие ее становления. Р.А. Низамов считает, что деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [107].

Общая теория деятельности, разрабатываемая философией, педагогикой, психологией, социологией и другими науками, для современной теории и практики обучения является методологической теоретической и реально- практической основой, способной обеспечить решение задач, поставленных современным обществом перед общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школой. Особое значение, в связи с этим приобретает учебная деятельность. Учебная деятельность, как было отмечено выше, является одним из специфических видов человеческой деятельности. Впервые понятие учебной деятельности как определенное психологическое понятие было введено в работах Л.С. Выготского, П.Я. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. В психолого-педагогической литературе понимание учебной деятельности достаточно широко и неоднозначно. Этой проблеме посвящены работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной, А.Н. Леонтьева, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис, Г.Н. Александрова и др. [33; 39; 40; 156; 144; 87; 3].

Однако, для того чтобы учебная деятельность стала активной, она должна носить учебно-познавательный характер, другими словами, речь должна идти об учебно-познавательной деятельности. Именно она во многом определяет активизацию учебной деятельности студентов колледжа.

Учебно-познавательная деятельность — это основной вид деятельности студента. При этом она, в отличие от учебно-познавательной деятельности школьников, является в значительно большей мере само организуемой и

самоуправляемой. В связи с этим проблемы эффективной организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжей требуют к себе повышенного внимания со стороны исследователей. Учебно- познавательной деятельности студентов вузов и вопросам, непосредственно связанным с ней, посвятили исследования многие ученые, среди них С.И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, М. М. Анцибор, В. Я. Ляудис, А .А. Вербицкий, Н. Ф. Талызина, П. И. Пидкасистый и др. [11; 12; 8; 87; 23; 24; 144; 115].

Ю. К. Бабанский определяет учебно-познавательную деятельность как «систему познавательных действий обучающихся, направленных на решение учебно-воспитательных задач, в ходе учения происходят обобщения, анализируется связь и устанавливаются открытые в науке законы и закономерности» [11]. В отличие от Ю. К. Бабанского, большинство ученых трактуют понятие учебно-познавательной деятельности несколько шире.

Ряд ученых Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Е. И. Машбиц, Т. И. Шамова и др. являются сторонниками подхода к обучению как процессу управления. Они исходят в определении учения из принципа активности и сознательности в обучении. Это означает, что одной из основных целей обучения и воспитания является перевод человека из позиции объекта педагогического воздействия в позицию субъекта учебной деятельности, обучения, самовоспитания, самообучения. Следовательно, если студента перевести в позицию субъекта управления собой и своей деятельностью (самоуправление), он становится носителем всех основных функций управления, включая функции организации и контроля, которые в случае отнесенности их к самому субъекту учения принимают форму самоорганизации и самоконтроля [5; 10; 18; 77; 100; 151].

С позиции теории управления процесс учебно-познавательной деятельности представляет собой сложную динамическую систему. Деятельность студента в этой системе протекает по схеме: получение информации, ее переработка, получение информации о ходе познавательной деятельности, внесении в деятельность

определенных корректив на основе имеющегося запаса компетенции или дополнительной информации, вновь получение информации о ходе деятельности и т.д., пока не будет достигнута познавательная цель. При этом подтверждает Т.И. Шамова, для обучающегося процесс учения является результатом его внутренней активности, и может осуществляться только при условии, если он будет актуально и самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью [151]. С ее точки зрения, процесс активизации учебной деятельности с позиции дидактики представляет собой организованную преподавателем (или самим студентом) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению компетенциями, способами их развития, переработки и применения. Для целей нашего исследования наиболее адекватным с точки зрения активности представляется определение учебно-познавательной деятельности, данное Т.В. Габай: Учебно-познавательная деятельность-это совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт, а другие создают благоприятные условия для этого, то есть осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения. Таким образом, согласно Т. В. Габай, процесс учебно-познавательной деятельности состоит из двух компонентов: процесса деятельности обучения и процесса деятельности учения [31; 32;]. Учебная деятельность есть составная деятельность. Ее основной функциональный компонент-учение, или «деятельность учения»; подготовительные функциональные компоненты объединяются в обучение, или «деятельность обучения». При этом учебная деятельность, рассматриваемая как деятельность студента, есть познавательная деятельность так как она направлена на изменение его собственного опыта. Процесс обучения, как показала Н. Ф. Талызина, двусторонний, он охватывает деятельность, как преподавателя, так и студента, что повышает ее активность [144].

Структура учебной деятельности с точки зрения ее активности должна включать в себя содержательный, операционный и мотивационный компоненты. В настоящее время значительная часть педагогов и психологов считают, что учебная

деятельность — это, прежде всего, деятельность и в силу этого она имеет свои цели, потребности и мотивы, структуру и средства, свою единицу позволяющую осуществлять ее анализ. Все эти компоненты связаны и взаимообусловлены, что должно быть учтено при построении модели учебно-познавательной деятельности на основе ее активизации. Другими словами, должна быть построена определенная методическая система. Традиционно под методической системой понимают совокупность пяти иерархически взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов организационных форм и средств обучения. При выборе способа организации учебно-познавательной деятельности и построении модели этой деятельности для конкретного учебного курса, согласно Е. А. Ракитиной, следует определить:

- цели курса, вытекающие из общих целей современного образования;
- задачи курса, непосредственно зависящие от социального заказа общества к системе [121].

Цели и задачи на усвоение студентами предметного содержания знаний и способов деятельности, развитие самого субъекта деятельности, на активное включение его в данную методическую систему. Общую структуру деятельности с позиций подхода к ней, предлагаемого Г. Н. Александровым (в качестве единицы психологического анализа учебной деятельности выбрано «действие-умение» или просто «умение»), формируемого у студента в процессе решения «учебно-познавательных задач» можно представить следующим образом [3].

Такая структура отражает понятия: познавательная деятельность; общение; управление; отношения; компетенции; мотивационная система. В контексте структуры учебно-познавательной деятельности активность определяется исследованиями как способ овладения каким-либо объектом. При этом отмечается необходимое присутствие альтернатив «активность-пассивность» в любом акте деятельности, в том числе и учебно-познавательной. Активной принято считать систему, воздействующую на другую, пассивную систему, испытывающую

воздействие. В подобной трактовке активность и пассивность совпадают с действием и испытанием действия, поэтому активность целесообразно связывать с выбором самоуправляемой системы программ действий, поведения. При этом существенным аспектом активности такой системы является ее способность самопроизвольно менять свою программу с учетом полученных результатов:

«деятельная система активна, если ее поведение избирательно, и пассивно, если оно лишено избирательности, однозначно определяется внешними условиями и внутренне нерегулируемыми факторами».

Средством достижения целей активности учебно-познавательной деятельности в колледже выступает система форм взаимодействия преподавателя со студентами. И.Ю. Сероусов предлагает следующую модель взаимодействия «преподаватель-студент».

В данном взаимодействии выделены три сферы личности преподавателя и студента, в которых происходит первичный контакт. Это мотивационно-установочная, операционно-информационная, эмоциональная сфера [34].

В учебном процессе, колледжа понимаемом как совместная деятельность процесса преподавания и процесса учения, важно объединение, рассмотрение в единстве таких категорий как «активизация познавательной деятельности» и «познавательная активность».

Р.А. Низамов определяет активизацию учебной деятельности, как целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в развитии компетенции, применении их на практике.

«Решение этой проблемы», — считает он, зависит от:

а) разработки дидактической системы способов и приемов, способствующих активизации учебной деятельности студентов;

б) вооружения преподавателя выработанными дидактикой способами и приемам, т.е. активизация деятельности самого преподавателя;

в) обеспечения активной учебной работы студента, вооружения его способами, приемами, активного добывания знаний и выработки необходимых умений и навыков» а также компетенций, умения самостоятельно перерабатывать (осмыслить, переконструировать) информацию из различных источников и, прежде всего, умения самостоятельно работать с текстом выступают определенным синтезом умений, обеспечивающих всю учебную деятельность. Это одно из высших качества активности студента, характеризующих его возможности самостоятельно добывать знания [107].

Г.И. Щукина рассматривает проблему активизации учебно-познавательной деятельности как проблему необходимости осуществления при изучении процесса, направленного на усиленную совместную учебно-познавательную деятельность преподавателя и студента (взаимодействие), на побуждение к ее энергичному целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения [154].

Если понятие «активизация познавательной деятельности» относится к деятельности преподавателя в учебном процессе, то понятие «активная познавательная деятельность» – к деятельности студента.

Г.И. Щукина подводит студента к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной деятельности. Она видит в познавательной деятельности и цель деятельности, и средство ее достижения, и результат активизации учебно-познавательной деятельности.

В понимании Г.И. Щукиной познавательная активность есть деятельное состояние студента, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжениям и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями. Она отражает готовность к энергичному, деятельному, творческому познанию, само

настроенность на активное участие, что в перспективе формирует активную жизненную позицию.

В рамках нашего исследования актуально мнение Г.И. Щукиной, согласно которому познавательная активность определяется как интегральное свойство личности, влияющее на весь учебный процесс, одновременно выступающее как предпосылка и результат развития. Она характеризуется поисковой направленностью в учении, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников, как в учении, так и во вне учебной деятельности, эмоциональным подъемом, благополучием протекания деятельности [154].

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление студента к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов.

По определению Р.А. Низамова: активность студента в обучении — это волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности [107].

Таким образом, характеристика уровней развития познавательной активности студентов колледжа обуславливается логикой процесса обучения, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности.

Выделяем следующие три уровня познавательной активности студентов колледжа:

Активность воспроизведения – характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу.

Активность интерпретации – связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Характерным показателем познавательной активности является устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что студент

стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а искать пути решения.

Творческая активность – предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов. Студент отличается высокими волевыми качествами, упорством и настойчивостью в достижении цели, его отличают высокие и стойкие познавательные интересы. Учитывая возрастные особенности студентов колледжа, специфику обучения в данных образовательных организациях, а именно нацеленность на будущую профессиональную деятельность, мы считаем необходимым достижение уровня творческой активности обучающихся.

Решение проблемы активизации учебной деятельности студентов зависит, таким образом от следующих факторов:

- разработанной системы способов и приемов, способствующих активизации учебной деятельности студентов;
- выявления наиболее эффективных условий и средств обучения;
- активности деятельности самого преподавателя;
- обеспечения активной учебной работы, научного поиска студента, вооружение его способами, приемами активного добывания знаний, формирования компетенций.

Отсюда активизация учебной деятельности будет зависеть как от активных действий преподавателей, так и активности самих студентов.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, ее профессиональной подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов). В связи с сказанным, стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание

дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Руководство преподавателя, мы считаем средством вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средством формирования у них методов ее организации. Однако, как справедливо отмечается в работе, главный признак самостоятельной работы как дидактической категории проявляется вовсе не в том, что студент работает без помощи преподавателя, а в том, что его деятельность несет в себе одновременно и функцию перевода информации в компетенции и функции управления этой деятельностью. Следует подчеркнуть, что такая самостоятельность формируется постепенно, проявляется у студентов в разной степени. Как форма учебно-познавательной деятельности в колледже, самостоятельная работа студентов обладает наибольшими возможностями для развития творческих познавательных способностей обучаемых, позволяет максимально реализовать личностно-ориентированное обучение. Сказанное подчеркивает роль самостоятельной работы в активизации учебной деятельности.

Эффективность самостоятельной работы зависит от того насколько хорошо она оснащена не только учебником, монографией, но и оборудованием, например, компьютерными программами, аудиовизуальными средствами. В условиях информатизации образования особое значения приобретают умение приема и переработки информации, раскрытия или установления связей и отношений между различными сведениями. Продуктивная самостоятельная работа студентов – эффективное средство овладения компетенциями такого рода. Кроме того, самостоятельная работа – главное условие интеграции знаний-описаний и знаний-инструментов, формирования ключевых компетенций, т.е. способности применять знания, умения на практике, в конкретных ситуациях. Одним из важнейших результатов формирования готовности студентов к самостоятельному научно-

информационному поиску должен стать достаточный уровень их информационной компетентности.

Активизация учебной деятельности, как было отмечено выше, тесно связана с учением, поэтому мы говорим об учебно-познавательной деятельности.

Определяя структуру учебно-познавательной деятельности студентов колледжа, мы предполагаем, что изучаемое нами качество выражается во взаимосвязи когнитивного, эмоционально – потребностного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов.

Когнитивный компонент предполагает наличие определенных знаний, умений, взглядов и индивидуальную подготовленность личности.

Когнитивный компонент предполагает наличие знаний в изучаемой области и знания о будущей профессиональной деятельности. В последние годы речь идет о развитии компетенций как результаты активизации познавательной деятельности. Но в состав компетенций входят не только способности, но и знания и умения обучающихся. Поэтому, когнитивный компонент предполагает в первую очередь знания, умения и навыки.

Потребность в овладении способами и средствами познания мира удовлетворяется участием механизмов сознания, подсознания и сверхсознания-интуиции.

К сфере сознания относятся знания и навыки.

Знания в психолого-педагогических теориях рассматриваются как целостная система научных понятий о закономерностях природы, общества, мышления, накопленная человечеством в процессе активной преобразующей производительной деятельности и направленная на дальнейшее познание и изменение мира.

Приобретение знаний зависит от интереса к ним, от их объема и качества, а также от активности мышления и памяти. Широта, глубина и прочность знаний становятся результатом их творческого усвоения. Среди всех познавательных

психических процессов ведущим является мышление. Система работы по активизации познавательной деятельности должна, прежде всего, включать в себе систему приемов, направляющих мыслительную деятельность обучающихся в процессе восприятия ими материала, излагаемого преподавателем или в книге. Действительно, мышление сопутствует всем другим познавательным процессам и часто определяет их характер и качество. Очевидно, например, связь между мышлением и памятью. Память тем полнее и лучше удерживает существенные свойства предметов и связи между ними, чем глубже они осмыслены в процессе изучения. Но мышление влияет и на все другие познавательные процессы. Например, характерной чертой восприятия является его осмысленность. Следовательно, активизировать познавательную деятельность обучающихся в процессе обучения — это значит, прежде всего, активизировать их мышление.

Для активизации познавательной деятельности большое значение имеет творческое мышление, которое отличает критичность как проявление рефлексивности, стремление к формированию нового в духовно-практической деятельности. Именно в творческой интерпретации знаний проявляется образное, творческое мышление человека, способ саморазвития и самоутверждения личности.

Области подсознания принадлежат усвоенные учебные навыки, которые передаются как часть мастерства путем имитации обучающимся действий преподавателя в обучении. Навыки могут быть умственные, двигательные, сенсорные и волевые.

Навыком в педагогической теории называют действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной регуляции и контроля.

Развитие компетенций выявляется в практических навыках и умениях в процессе организации деятельности студентов, общения с ними и т.д.

Умения А.В. Петровский определяет как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков [114]. По мнению И.В. Фокиной, умение – личностное приобретение, свойство личности [144]. Умения, необходимые для решения познавательных задач, получили название познавательных умений. Ученые выделяют конкретные (частные) и обобщенные познавательные умения. К обобщенным познавательным умениям большинство ученых относит умение анализировать и синтезировать, сравнивать и обобщать, делать выводы, выделять причинно-следственные связи между явлениями (то есть выполнять определенные мыслительные операции). Овладение познавательными умениями-залог успеха в учении, средство самостоятельного познания, повышения познавательных возможностей, средство расширения границ творчества, накопления познавательного опыта студента. Все это ведет к формированию положительного отношения к познавательной деятельности, к появлению положительных эмоций, удовлетворенности. Овладение ими-средства удовлетворения возрастающих познавательных потребностей и интересов [148].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что *учение* — это познавательная деятельность студентов, направленная на овладение компетенциями, знаниями, умениями и навыками. Таким образом речь должно идти об учебно-познавательной деятельности и ее активизации.

Подводя итог сказанному, следует отметить актуальность активизации учебной деятельности студентов колледжа и обозначения тех факторов, которые влияют на данный процесс. Сюда мы отнесем: придание учебной деятельности познавательного характера (учебно-познавательная деятельность), создание методической системы, включающей в себя все составляющие методики преподавания и учения. Активное взаимодействие преподавателей и студентов и самостоятельная работа студентов. Однако данные факторы носят достаточно обобщенный характер, хотя и приемлемы применительно к современному

колледжу. Однако мы должны еще в большей мере учитывать специфику учебной деятельности колледжа, направленную на их будущую профессиональную деятельность, непосредственно саму профессиональную деятельность, а именно (исходя из тематики нашего исследования) подготовку будущих педагогов, нам необходимо обозначить и другие, более специфические средства активизации учебной деятельности студентов. К таким средствам мы относим использование современных образовательных технологий, и, в первую очередь технологий контекстного обучения.

Необходимость применения названных технологий обучения обусловлена не только спецификой учебной деятельности в современном колледже, но и возрастными особенностями студентов.

Известно, что каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые должны быть учтены в организации учебной деятельности. В рамках нашего исследования это необходимо для выбора технологий обучения, позволяющих ориентировать студентов колледжей на будущую профессиональную деятельность.

Обучения по программе среднего профессионального образования осуществляется в основном 2-3 года и проходит в возрастном периоде от 16-19 лет. Наш многолетний практический опыт работы в колледже показывает определенную психическую неустойчивость данной возрастной группы, частью смены настроения, тревожность, возникающую от непонимания своего места в жизни и т.д. а самое главное, юноши и девушки, поступившие в своей основной массе по желанию и даже настоянию родителей и родственников, еще не способны адекватно профессионально самоопределиться, понять сущность своего дальнейшего жизненного и профессионального пути. Данная позиционная неустойчивость не в полной мере влияет на учебную мотивацию студентов, не способствует формированию познавательного интереса и, как итог, приводит к низкой учебной активности. Наш практический опыт работы показывает

определенную зависимость самого раннего влечения студентов в будущую профессиональную деятельность и активизации учебной деятельности.

Решению данной задачи могут, на наш взгляд может способствовать контекстные технологии обучения, обеспечивающие направленность учебного процесса в колледже на будущую профессиональную деятельность.

1.3. Сущность и содержание контекстных технологий обучения как средства активизации учебной деятельности

Активизация учебной деятельности осуществляется посредством множества образовательных технологий, но, учитывая специфику среднего профессионального образования, мы, естественно, обращаемся к тем технологиям, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью выпускников колледжей в нашем исследовании с педагогической. Наиболее эффективным в данном процессе являются технологии контекстного обучения.

Необходимость изучения содержания понятия «контекстных технология» требует рассмотрения категорий «технология», «образовательная технология», «технология обучения».

Концептуальные основы всего активного обучения были сформулированы философом, психологом и педагогом Дж. Дьюи в конце 19, начале 20 века. Очень современно звучит его мысль о том, что цель воспитания и обучения заключается в формировании личности, умеющей приспособиться к различным ситуациями в условиях свободного предпринимательства (Дьюи) [48]. Дьюи и его последователи полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего члена общества. Все они предлагали сделать ребенка предметом интенсивного воздействия многообразных факторов воспитания-экономических, научных, культурных, этнических и пр. Д. Дьюи считал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые затем подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками. Как видим, Дьюи выступил за практическую направленность воспитания, предлагая решать педагогические задачи посредством спонтанного развития личности. Воспитание в этом контексте – процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания. Это идея создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой

концепции, обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие подопечного становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины.

Таким путь познания представлялся более соответствующим природе ребенка, нежели привычное сообщение ему системы знаний. Конечным итогом обучения, по Д. Дьюи, должна была стать выработка навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению. А целями обучения выступали умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

По мнению Д. Дьюи, образовательные организации (в том числе колледжи) обязаны просто мгновенно откликаться на изменения в обществе и сами стать неким обществом в миниатюре, должны представлять студентам наибольшие возможности для выработки общественного чувства сотрудничества и навыков взаимопомощи. Согласно идее Д. Дьюи колледж-воспитывающая и обучающая среда, должна выполнять именно такие задачи:

- упрощать сложные явления жизни, предоставляя их студентам в доступном виде;
- выбирать для изучения наиболее распространенные и важные моменты из опыта человечества;
- содействовать выравниванию общественных различий, создавая единство мыслей и согласованность действий.

Содержанием образования становится приобретенный опыт, обогащающийся в условиях обучающей среды. И способом приобретения такого опыта становится решение различных деловых задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос и т.д., а приобретение, в свою очередь, необходимым для этого знания связывается с интересами студента которые обеспечивают его внимание и всю последующую

деятельность. Д. Дьюи, кстати, допустил, что не все жизненно важное может представлять для студентов интерес и, в связи с этим, у них нужно развивать силу воли, воспитывать характер (противоречие между интересом и усилием устраняется, по мнению Д. Дьюи, знанием воспитателем возрастных особенностей детей).

Обучение, согласно Д. Дьюи, следует начинать с деятельности обучающихся, имеющей общественное содержание и применение, и только позже подводить их к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления. Содержание обучения, таким образом, усваивается как побочный продукт в ходе исследования проблемной обучающей среды, организованной как логическая последовательность педагогических ситуаций. Единственным критерием педагогической ценности учебного предмета выступил только его вклад в “становление системы внутренней личностной ориентации учащегося” [48].

Концепция Д. Дьюи не потеряла своей значимости и в наши дни. Доказана зависимость между технологиями обучения и степенью развития компетенций, в том числе и в профессиональном плане.

Понятие «технология» имеет свое конкретное содержание, которое выражается в следующем определении «Технологии – это определенные образовательные системы, авторские методики» [112, с. 54].

Проблемами современных образовательных технологий занимались многие ученые, рассматривая данное педагогическое явление с разных позиций (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, И.П. Волков, В.В. Голуб, Л.М. Демякина, Н.В. Ионов, Е.Б. Куркин, Б.Т. Лихачев, И.Ю. Малкова, Б.Р. Мендель, В.М. Монахов и др.) [18; 139; 26; 35; 44; 58; 81; 83; 90; 101; 104].

Педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный выбор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств;

- это организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев) [83];
- это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько) [18];
- описание процесса достижения результатов обучения (И.П. Волков) [26];
- продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателей (В.М. Монахов) [104];
- системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставшим своей задачей оптимизацию форм образования /ЮНЕСКО/;
- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [66];
- научно обоснованная система методов, способов, приемов и технических средств, обеспечивающая обучения с заданными показателями определенной категории учащихся данному предмету в условиях, учитывающих временные и финансово-экономические ограничения (В. А. Чошанов) [104].

Педагогические технологии тесно связаны с образовательными технологиями. Под ними понимаются:

- 1) Системный метод воспроизведения педагогического процесса на основе апробированных и логически выстроенных процедур обучения и воспитания, оптимизирующих образовательный процесс, с определенной степенью вероятности обеспечивающих получение планируемых результатов.
- 2) Совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов [112, с 29].

Под технологией обучения понимается способ реализации содержания обучения, предусмотренными учебными программами; представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей (А.Я. Савельев) [130]. Технология обучения трактуется как:

- 1) система алгоритмизированных действий и операций, условий, обеспечивающих получение запланируемых результатов;
- 2) поэтапное осуществление процедур обучения;
- 3) методики и способы обучения [112, с. 73].

Разберемся в необходимости и закономерности появления технологий обучения. По мнению Ю.В. Сенько [131, с. 16]. «Techne» – искусство, мастерство, умение, можно даже сказать – ремесло. Для преподавателя это конкретно-предметное (утилитарное) знание, проявляющееся в профессиональных умениях, в частности в умениях транслировать (передавать) знания. Когда утилитарное знание продуктивно соединяется с операциональным (деятельностным), можно говорить о становлении профессиональной культуры педагога. По Дистервегу [45], это встреча материальной и формальной частей педагогической деятельности. А от дидактической культуры (или мастерства, «техне» – здесь это почти синонимы) один шаг до технологии обучения, которая является областью педагогического знания или общепедагогической культурой. Технология обучения служит посредником между теорией и практикой образования, что соответствует специфике современного колледжа.

Если теория обучения (дидактика) – онтологическое знание, т.е. знание описание, то технология обучения-знание нормативное, т. е. знание предписание. Поэтому в ее состав включаются знания о нормах управления и о конкретных способах организации учебного процесса, установлении последовательности процедур обратной связи, а также о корректировке промежуточных результатов и т. д.

Как ни парадоксально на первый взгляд прозвучит, но чем эффективнее выполняемые действия, тем меньше мы их осознаем. Иными словами, чем больше реальный результат соответствует цели как мысленной модели этого результата, тем меньше осознаются познавательные и практические действия, оставаясь, разумеется, сознательно контролируруемыми. Действительно, эффективность определяется степенью достижения планируемых результатов при минимуме затрат. Оптимизированные действия, доведенные до автоматизма, требуют минимальных затрат времени, усилий, материальных средств (если действия оптимизированы).

Н. В. Бордовская предлагает различать такие понятия как метод, методика, технология [129, с. 12]. Она отмечает, что в образовательной практике ставятся и достигаются разнообразные цели, решаются многие задачи с опорой на различные методы, методики или технологии. Объясняется данный факт по мнению Н.В. Бордовским тем известным обстоятельством, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы или приемы, средства или процедуры, применение которых, однако может дать разный эффект, потребует больше или меньше человеческих, или материальных ресурсов или затрат [139, с. 12].

Для того, чтобы оптимизировать процесс достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса на уровне деятельности педагога, повысить эффективность от их применения, предлагается обратиться к образовательным технологиям и отличить их от традиционных терминов «метод» и «методика».

Под методом обучения понимается способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучающихся, направленной на реализацию целей обучения; система целенаправленных действий педагога, организующих познавательную практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения [112, с. 63-64]. Метод конкретизируется и воплощается в приемах-элементах и формах использования методов.

Для нас важно, что метод всегда может иметь определенную структуру, адекватно которой выполняются действия, поэтому именно он является инструментальным генезом появления технологии, применяемой в образовательной практике. Для понимания специфики того или иного метода важно понимание его структуры, которая задает логику отбора и выстраивания порядка всех действий субъектов образовательного процесса.

Методика, на наш взгляд выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности педагога. В отличие от педагогической технологии, основанной на прогностическом знании о механизмах получения желаемого результата, источником проявления новой методики чаще всего является обобщение положительного инновационного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности.

Теоретическим основанием создания и исследования технологий, на наш взгляд, являются следующие теоретические положения.

1. *Демократизация образовательного процесса.* Нередко студенты, не принимая участия в организации педагогического процесса, не видя значения изучаемого материала, снижают мотивацию и учатся не в меру своих сил. Чтобы развить мотивацию и активность студентов к процессу обучения, предполагается передать студентам все те функции, которые они могут выполнить. Основанием для этого послужили работы Ш. А. Аманашвили, В. К. Дьяченко, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, С. Д. Шевченко и др. Демократизация предполагает передачу части ответственности студенту [4; 47; 88; 152; 153].

2. *Гуманизация педагогического процесса.* Основанием для этого явились работы педагогов и психологов гуманистической направленности (К. Роджерс, А. Комбс, А. Маслоу.), (В. Г. Воронцова, В. Ю. Кричевский, Н. И. Элиасберг и др.). Под гуманизацией понимается применение психолого-педагогических технологий, ставящих преподавателя и студента в гуманистические отношения. В качестве основных целей педагогического процесса были выделены следующие свойства

личности: определяющие сотрудничество с другими людьми; определяющие позитивную Я-концепцию; определяющие законопослушание студента (сила сверх Я, ответственность и т. п.). Под гуманизацией понимается кроме развития гуманистических свойств личности студента развитие гуманистических свойств личности педагогов [125; 69; 29; 155]

3. *Развитие социальной компетентности студентов.* Педагогический процесс должен формировать у студента компетенции социального взаимодействия с другими людьми. Психологическое обеспечение в этом плане должно быть как теоретическое, так прикладное и практическое.

4. *Создание условий для развивающего педагогического процесса* (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. М. Матюшкин, М. Вертгеймер и др.) [39; 40; 54; 99; 25].

5. *Определение психического материала, с которым происходит работа в педагогических технологиях* (Л.М. Веккер) [22].

6. *Теория деятельности*, разработанная А.Н. Леонтьевым. Особый акцент делается на вопросах сознательности обучения.

7. *Системный подход* в психологии и педагогике.

Особое внимание уделяется анализу психического материала (психическим образам), конструкциям и психическим процессам участвующих в процессе обучения, развития и воспитания при реализации определенных целей в колледже. При этом учитывается положение, высказанное С.Л. Рубинштейном: что всякая психология, которая понимает, что она делает, изучает психику и только психику [126]. Изучая психику, мы достаточно широко анализируем средства, воздействующие на психику в педагогическом процессе. При этом предполагается, что при умелом применении педагогических технологий можно будет добиться оптимального психического напряжения студентов с различными способностями в зоне ближайшего развития. Педагогические технологии позволят развивать студентов как совершенствующихся социально-успешных профессионально направленных личностей.

Существует множество классификаций образовательных технологий. Особо следует отметить педагогическую технологию, которая претендует на ту же меру общности, что и понятие «образовательная технология».

В определенном смысле понятие «педагогическая технология» и «образовательная технология» можно рассматривать как синонимы. Однако, учитывая возрастающую интеграцию мировой систем образования, целесообразно отдать предпочтение термину «образовательная технология».

Кроме того, в последнее время часто под педагогической технологией в отечественной литературе понимают работы, посвященные проблемам воспитания. Мы будем использовать этот термин именно в таком значении. А для более широкого контекста применим понятие «образовательная технология».

Сначала краткий исторический экскурс. Без технологий педагоги как-то обходились вплоть до 60-х годов. В их распоряжении был, во-первых, педагогический опыт. Будем понимать под этим совокупность правил, рекомендаций, связанных с образовательной деятельностью, которые не обладают явными признаками системности, получены эмпирически или интуитивно. Во-вторых, достаточно давно были известны методические разработки. В отличие от просто опыта, они имели признаки системности и были спроектированы, т.е. обладали научной основой. Для передачи конкретного содержания образования создавали целостную совокупность разработок, систематизировали ее. Такая система получила название «методика обучения».

Идя дальше по пути абстрагирования определится третий этап. Когда удастся спроектировать теоретическую систему правил образовательной деятельности, не «привязанную» к конкретному содержанию образования, обладающую воспроизводимостью и гарантированностью конечных результатов, то мы имеем образовательную технологию.

Ниже представлена простая модель всевозможных вариантов правил образовательной деятельности. Данную модель можно назвать «матрицей».

Распределим эти варианты трижды. Для этого применим три группы оснований для классификации:

- 1) эмпирический-теоретический;
- 2) имеющие явные признаки системности-не, имеющие этих признаков;
- 3) предметные (утилитарные) – безпредметные (универсальные).

Таблица 1.2. – Матрица образовательных технологий

Эмпирические	Педагогический опыт	Методика обучения
Теоретические	Методические разработки	Образовательная технология
	Предметные	Беспредметные

Уточняя данную схему, отметим следующее:

Педагогический опыт	Методика обучения
Методические разработки	Образовательная технология
Не имеет явных признаков системности	Не имеет явных признаков системности

Мы согласны с М.Е. Бершадским, что образовательная технология-система, состоящая из следующих элементов:

1. Модель исходного состояния студента, задания множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса.
2. Некоторые диагностические и операциональные представление планируемых результатов обучения (модель конечного состояния студента).
3. Средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы.
4. Набор моделей обучения.
5. Критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

6. Механизмы обратной связи, обеспечивающие взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным [17, с. 31-32].

Традиционно выделяют три концепции образовательных технологий.

Первая концепция образовательных технологий выросла из частного методического подхода. Для традиционной методики характерно неопределенное описание целей обучения, выражаемое требованиями программы, при недостаточном представлении о состоянии обучаемых, заключенном в понятии «успеваемость». Образовательный процесс выстраивается на основе обобщения опыта наиболее успешных преподавателей: как они отбирают и предъявляют материал, какие примеры приводят, какие вопросы задают, какие задания предлагают, каким образом оценивают качество усвоения этого материала. Для каждой конкретной ситуации отыскивается образец педагогической деятельности успешного преподавателя, и этот образец настоятельно рекомендуется другим педагогом. Но применение чужого опыта ничего не может гарантировать поэтому очень важным оказывается прогноз развития системы, чтобы вовремя вмешаться, если процесс отклонится от желаемого. По этой причине ключевым элементом традиционного часто методического подхода является прогностика. Это основная цель получения информации обратной связи. Пробы и ошибки-самая характерная черта часто методического подхода.

Накопившийся за долгие годы опыт позволяет выделить типичные для успешных преподавателей и имеющие всеобщее знание более или менее строго прописанные последовательности процедур. В какой -то момент эти последовательности с адекватными им средствами утрачивают предметность, становятся применимыми к различному предметному содержанию. Они и являются технологическими компонентами внутри часто методического подхода. Эти технологии целесообразно называть *технологии обучения* из-за ограниченности решаемых ими задач.

Выделим последовательность этапов создания образовательной технологии, основанной на первой концепции:

1. Определение пожеланий как целей.
2. Выделение требований на основе сложившихся предпочтений и потребностей.
3. Построение системы прогнозирования результатов.
4. Накопление опыта преподавания
5. Анализ, систематизация и обобщение опыта.
6. Приобретение аналогичного опыта на ином, близком к предметному содержании.
7. Утрата предметности, рождение собственно технологии.
8. Научное обоснование [38; 136; 137].

Вторая концепция появилась в 50-х годах прошлого века как противовес нечеткости и неопределенности традиционного методического подхода. Задача ставилась так: на основании научных закономерностей спроектировать оптимальный образовательный процесс и обучить педагогов его реализации. Здесь уже обязательно точное знание начального состояния,

Необходима одиночная интерпретация целей, неизбежна формализация технологических операций.

Для технологий, построенных на основе второй концепции, основой является планирование результатов обучения как диагностично и операционально выраженных целей и непрерывная диагностика результативности образовательного процесса. Точно и конкретно поставленные достижимые цели тесно связаны с содержанием учебного материала. Для конкретных условий четко сформированные цели позволяют подобрать подходящие методы, формы, приемы и средства их достижения из всего имеющегося педагогического арсенала. Идея представлялась педагогам настолько простой, и поэтому привлекательной, что работы над ней не прекращаются по сей день. На 50-80-е годы выпадают две эпохи в дидактике и

практике образования, во многом изменившие устоявшиеся взгляды. Это идея программированного обучения, овладевшая умами в 60-е годы, и теория проблемного обучения, ставшая педагогическим знаменем 70-х годов.

В реальной истории образования технологии второй концепции обычно связаны с содержанием, для передачи которого они проектируются, и начальными условиями. Субъектами проектирования выступают команды проектировщиков-технологов, продуктом деятельности которых являются технологические карты, задающие пошагово все действия преподавателя и студентов, характер и способ представления результатов деятельности, критерии оценивания.

Этапы создания технологий по второй концепции:

1. Определение целей.
2. Планирование результатов обучения как системы диагностичных и операциональных целей.
3. Построение системы входной, текущей и входной диагностики.
4. Научный анализ для отыскания оптимальной траектории перехода от начального состояния к планируемым результатам.
5. Синтез: построение программы, то есть последовательности процедур, и отбор адекватных им средств обучения.
6. Подготовка технологических карт как средства управления образовательным процессом [93; 57].

Экспериментальная проверка и отладка технологии.

Новая – *третья-концепция* принята в 90-х годах. Она выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, во внимании к субъектности обучаемого. Узость и однозначность целей, достигаемых за счет педагогических технологий 50-80-х годов, приходит в противоречие с принятыми теперь приоритетом развития человеческой индивидуальности и личности, установкой на самоактуализацию, поощрением неповторимости человека. Каждый студент заслуживает собственной траектории движения по учебному материалу,

отвечающей его целям, потребностям и интересам. Субъектом образования выступает личность, способная ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социальной системы. Меняются ценностные установки в обществе и образовании: обсуждается переход от «школы памяти» к «школа мышления» и далее к «школе саморазвития».

Цели образования становятся не только многопрофильными, но и многоуровневыми; внутренняя дифференциация оказывается неизбежным элементом образовательного процесса. Но тогда вместо одной общей траектории приходится выстраивать множество частных траекторий, ведущих в нужном направлении.

Если в технологиях 60-80-х годов постоянная диагностика имела целью своевременное обнаружение отклонений от траектории для принятия немедленных коррекционных мер, то в современной образовательной технологии диагностика нацелена на раннее обнаружение и прогнозирование тенденций развития каждого студента и на микроуровне, и на макроуровне. Конечно, индивидуальное воздействие на каждого студента практически невозможно. Можно воздействовать только на целостную среду, в которую погружен каждый студент. Но при этом необходимо обеспечить субъективность студента и достижение им целей образования. Это нельзя сделать, не располагая хотя бы грубой, но при этом достаточно дифференцированной моделью каждого студента.

Каждое воздействие на каждый элемент процесса невозможно, однако достигаются желаемые с заранее рассчитанной вероятностью цели путем воздействия на среду, содержащую эти элементы, такие технологии называются стохастическими. Концепция стохастических технологий описывается следующими ключевыми словами: *субъектность, проектирование, мониторинг, вероятность.*

Этапы проектирования стохастической технологии.

1. Определение целевых групп.
2. Планирование результатов обучения как профильных и уровневых систем диагностических и операциональных целей.
3. Построение системы мониторинга.
4. Вероятностное проектирование процедур, задающих желательное развитие обучающей среды.
5. Вероятностное проектирование индивидуальных траекторий развития обучаемых за счет изменения свойств обучающей среды.
6. Разработка эвристических алгоритмов управления образованием.
7. Экспериментальная проверка и отладка технологии [139].

В последние годы среди множества образовательных технологий и их классификаций значительное место стали занимать технологии контекстного обучения.

Здесь есть свои обоснование. Традиционная дидактическая система видит свою глобальную задачу в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция замечает практику знаковой системой-учебной информацией. Студенты усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом случае студенту навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл.

Этот социальный опыт передается, трансформируется специальными семиотическими средствами-текстами, знаковыми системами. Эти знаковые системы «замещают» реальную действительность для конкретного человека, как бы

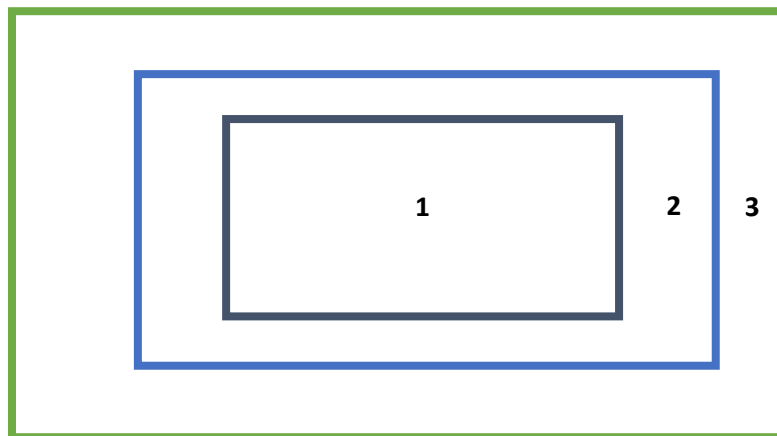
вырезают его из собственного пространственно-временного контекста. Для постиндустриального общества эта традиционная обучающая схема устарела, к тому же в традиционном образовании есть целый ряд противоречий, которые невозможно устранить в рамках традиционной технологии.

По мнению А.А. Вербицкого в современном обучении наблюдаются некоторые противоречия. И хотя они касаются вузовского обучения, они могут быть применены и к среднему профессиональному образованию [23; 24].

Первое противоречие. Целью традиционного обучения объявляется усвоение знаковой учебной информации, и чем больше ее усвоено, тем выше считается уровень образованности человека. Но всякая информация, в том числе и учебная, имеет двойственную природу: во-первых, она может быть средством познания мира, а во-вторых, она есть часть, фрагмент самой культуры. Студент же усваивает не саму культуру, например, культуру профессии, а лишь средство ее освоения. Модель любого труда можно представить рисунком (рис.1.3), на котором техника и технология труда, например контекст, в котором протекает эта деятельность, например, работа хирурга или авиадиспетчера сопряжена с нервными перегрузками, а работа сантехника не имеет высокого социального престижа (2). Третий слой — это этические, экологические и эстетические аспекты профессии (3).

В процессе обучения студент или учащийся усваивает лишь что-то о технике и технологии производства, то есть познает профессиональную деятельность как часть. Проблема же заключается в том, что выпускнику на производстве сложнее всего усвоить именно тот социальный контекст, в котором он будет работать, те производственные отношения в коллективе, которые учат не предметным действиям, а социальным поступкам.

Рисунок 1.3. Модель профессии.



Второе противоречие – между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения. Студент получает тексты, знания, которые оторваны от смыслообразующих контекстов его будущей профессии, например, студенты-строители не понимают, зачем им изучать интегралы, а сварщики не видят проку в эстетике.

Третье противоречие - между способом существования будущей профессии как динамического явления и между способом ее представления в учебных текстах в форме статических знаковых систем. Мы учим как бы с опозданием, отстаем от динамики в развитии профессии. Обучение же тогда ценно, когда оно детерминировано будущим, когда учит с опережением, готовит специалиста к завтрашнему дню.

Четвертое противоречие – между целями и задачами обучения и между содержанием обучения и содержанием образования. В психологии задачей называют то, что требует, то, что субъект принял бы как «свою» цель. В педагогике же это «чья-то» цель -общества, учителя, то есть она внеличностна. Цели ученика заданы ему учителем, теряется смысл учения, поскольку выполнять чьи-то задачи-интересно и несправедливо [23; 24].

Разрываем ли этот круг? Цель — это предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Представление, образ специалиста, каким он должен получиться в итоге обучения, может быть только в сознании

преподавателя, но не студента, так как предвосхищение результата может появиться только на основе знаний и опыта. Этих знаний и опыта у них нет, но нет и интереса к учению. Не желая учиться, студент выступает против собственного будущего.

Эта же логика включается, когда надо развести понятия «содержание обучения» и «содержание образования».

Содержание обучения — это то, что содержится в учебных планах и программах. Очевидно, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования, что зависит от индивидуальных особенностей людей личности педагогов, типа выполняемой ими деятельности, уровня активности человека, материально-технических условий обучения.

Содержание образования – это уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе обучения. Следовательно, целью образования становится «выращивание» личностного потенциала. Но можно ли вырастить личность авторитарными способами, методами и условиями традиционной технологии обучения? Очевидно, что нельзя. Это стихийно осознали педагоги новаторы, пытаясь создать активную обучающую среду, методы и формы обучения, пытаясь изменить функции преподавателя. В школе новые технологии сдерживаются консерватизмом дидактических схем и моделей обучения, а в вузе и колледже – отсутствием интереса преподавателей к педагогическим теориям, незнанием их и отсутствием стимулов к знакомству с ними.

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не всегда описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию

включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди с которыми он контактирует. Другими словами, контекст и активность тесно взаимосвязаны.

Лингго-психологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт воспитания, например обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. но больше контекстной информации. чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем прочесть или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (перенастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в реальных условиях колледжа и др., то его организм реагирует импульсивно.

Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя на шаг впереди. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию.

М.М. Бахтин в «Эстетике словесного творчества» охарактеризовал понимание как соотнесение данного текста с другими текстами и его переосмысление в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого [13]. В терминах психологии это будет означать, что понимание – это единство процесса антиципации и рефлексии. Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов.

Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего.

Слово «контекст» может имеет широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов.

Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными [13].

С этой позиции учебный процесс в колледже является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоликовой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения.

Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей.

Это положение имеет значение и для профессионального обучения в колледжах, так как контексты жизни и будущего труда наполнять учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

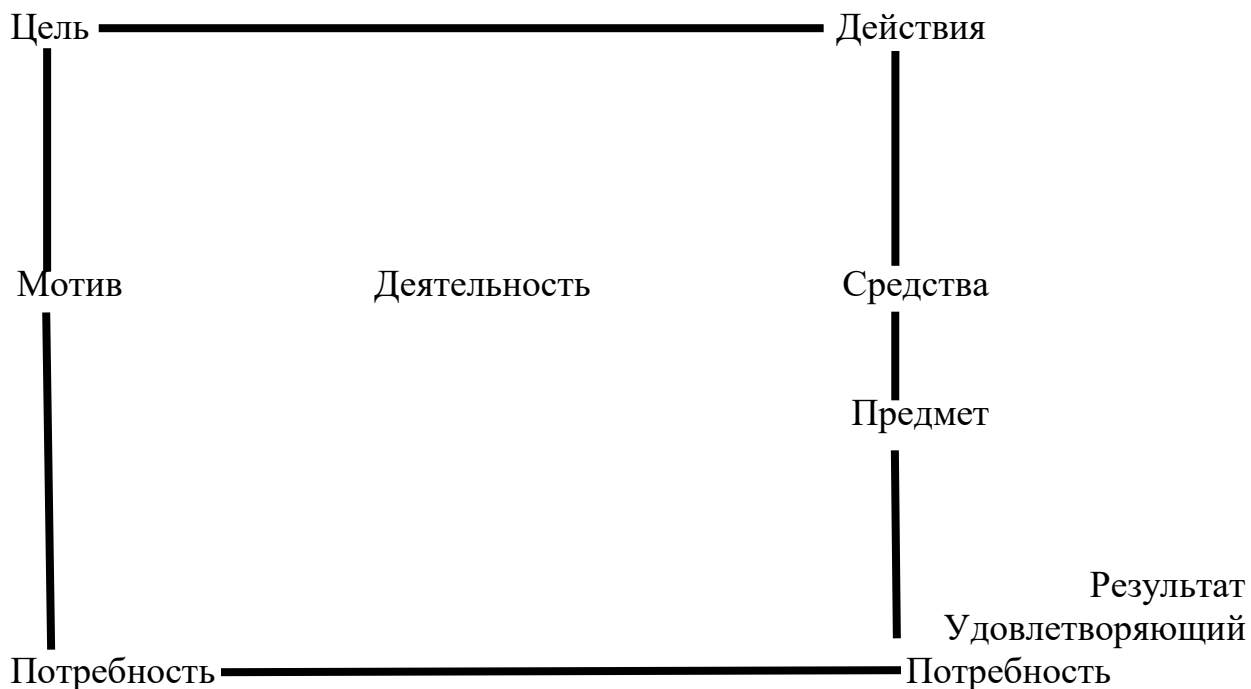
С позиции современных ученых основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента.

Структура учебной деятельности представлена Н.Ф. Талызиной в следующем виде (рис. 1.4.) [144].

Применительно к обучению в колледже теория А.Н. Леонтьева о деятельности усвоении умений и навыков сталкивается по меньшей мере с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть. В этом, кстати, кроется одно объяснение, почему такая умная, полезная и эффективная технология, как контекстная, не находит широкого применения.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в рамках и средствами качественно иной деятельности-учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями.

Рисунок 1.4. Структура учебной деятельности



Вторая трудность – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Эти различия в содержательном наполнении звеньев структуры учебной и профессиональной деятельности показаны на таблице 1.5.

Таблица 1.5. Различия в содержательном наполнении звеньев структуры учебной и профессиональной деятельности.

Структурные звенья	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребности	в учении	в труде
Мотив	познание нового, формирование целостной профессиональной деятельности	реализация интеллектуального и духовного потенциала
Цель	общее и профессиональное развитие	производство материальных и духовных ценностей
Действия	познавательные, преимущественно интеллектуальные	практические, в том числе теоретико-практические

Средства	психического отражения реальности	преобразование реальной действительности
Предмет	информация или знаковая система	вещества природы (инженер), неизвестное (ученый), сознание человека (педагог)
Результат	деятельные способности личности, система отношений к миру, людям, себе, компетенции	товары, новые знания, образованность людей

Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

Естественно, что данные трудности вызывают определенные противоречия, которые возникают в учебном процессе современного колледжа и затрудняют профессиональную подготовку его выпускников.

В начале данного раздела мы обозначили противоречия, возникающие между традиционным обучением и обучением с применением образовательных технологий. Сейчас речь пойдет о противоречиях, связанных непосредственно с контекстными технологиями обучения.

Таких противоречий довольно много, но без их преодоления вряд ли возможно построить полноценный учебный процесс.

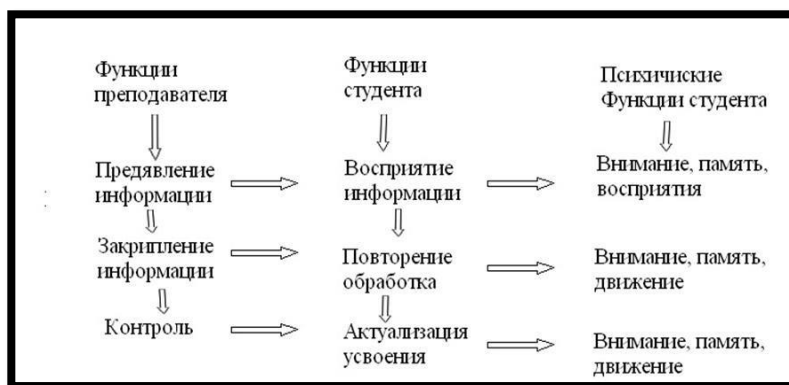
Первое противоречие между учебной деятельностью (УД) и профессиональной (ПД) заключается между абстрактным предметом УД (тесты, знаковые системы, программные действия) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны в контексте профессиональных (педагогических) процессов и ситуаций. Традиционное обучения не может решить

это противоречие, отсюда феномен формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудность интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям реального педагогической деятельности.

Второе противоречие – между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разнородностью их усвоения по различным учебным дисциплинам и кафедрам. Эта «мозаика» знаний не способствует развитию интереса студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционное обучение пытается разрешить это противоречие через установление межпредметных связей, разработку структурно-логических схем и сквозных программ специальностей. Но как показывает практика, преподаватели общих кафедр (физики, химии, математики) не имеют модельного представления о целостной профессиональной деятельности, а также о профиле специалиста (в нашем случае педагог), следовательно, не адаптируют всю дисциплину к профилю выпускника.

Третье противоречие между вовлеченностью будущего педагога в процессы педагогического труда всей личности выпускника колледжа на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы памяти, внимания, восприятия, движения. Традиционное обучение — это процесс передачи информации от преподавателя к студентам по схеме, представленной на рис. 1.6.

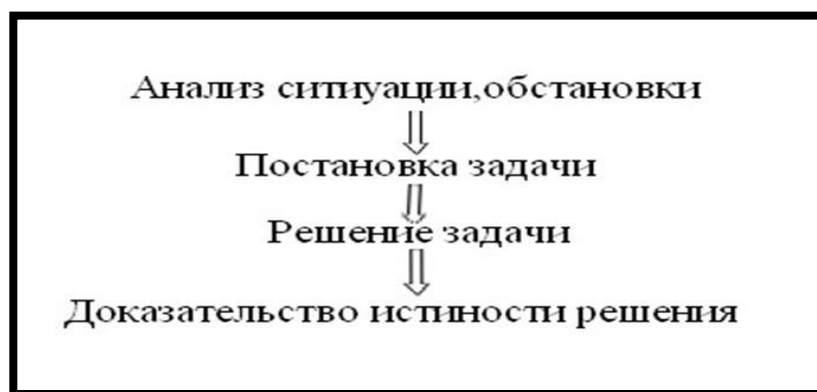
Рисунок 1.6. Схема традиционного обучения.



Эта схема традиционного обучения восходит к 17 веку, а более фундаментально данная теория усвоения знаний была изучена физиологами и получила название ассоциативно-рефлекторной теории Сеченова-Павлова.

Мышлению в ней нет места, основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение-мать учения. Студент может извлечь из своей кладовой памяти лишь то, что в нее заложили в прошлом. Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения, а не благодаря ей. Мышление — это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в профессиональной педагогической деятельности. Поэтому выпускник колледжа действует по –другому (рис.1.7.)

Рисунок 1.7. Схема контекстного обучения.



Эта модель служит прототипом познавательной деятельности студента колледжа в обучении контекстного типа. В ней моделируется полный цикл мышления – от зарождения проблемной ситуации порождения познавательной мотивации до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства ее правильности.

Информация, например, тексты, иные знаковые системы, в контекстном обучении превращаются в знания, то есть студент должен понять личностный смысл усвоенного, определить действенное отношение к нему. Практическую педагогическую компетентность студент приобретет лишь в случае двойного перехода: от знака(информации) к мысли, а от мысли к действию, к осмысленному

поступку. Следовательно, с точки зрения технологий контекстного обучения информация должна даваться в контексте будущего педагогического труда, с прицелом будущего профессионального использования: делаю, учась и учусь делая.

Пятое противоречие – между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией педагога в профессиональной деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность.

Традиционное обучение в силу своей авторитарности не дает студенту равное с преподавателем право на активность, не стимулирует переход студента из позиции потребителя учебной информации в позицию активного творца своих знаний и самого себя.

Шестое противоречие – между тем, что учебная деятельность ориентирует студента на прошлый социальный опыт, а личностный смысл для него имеет использование этих знаний в предстоящей деятельности как средства. Реально и желаемо для студента, чтобы соотношение между учебной деятельностью и профессиональной выглядело бы так, как на рис. 1.8.

Рисунок 1.8. Схема перехода от учения к профессиональной деятельности.



Период адаптации выпускников колледжа сейчас составляет от трех до пяти лет. Причем предметная адаптация (приобретение профессионального мышления) протекает легче, чем социальная (вхождение в коллектив, приобретение навыков общения, ответственности и т.п.).

Контекстное обучение ориентируется на то, что компетенции развиваются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач будущей педагогической деятельности выпускника.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных технологий обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В педагогических дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты образовательной организации, отношения занятых в ней людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как педагог и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности:

- *учебная деятельность* с ведущей ролью лекций и семинаров;
- *квази-профессиональная*, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах;
- *учебно-профессиональная* (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование).

Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: *семиотическая, имитационная, социальная.*

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

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

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают коллективной опыт работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, комплексном курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысляет свое отношение к педагогическому труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит подтекст.

В технологиях контекстного обучения (ТКО) содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность будущего педагога, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем *базовым*, а социальное-фоновым.

К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, формирует мировоззренческие и социальные качества педагога.

Мы считаем, что анализ содержания и методики подготовки специалистов в колледже позволил А. А. Вербицкому выделить одно из существенных противоречий, состоящее в отрыве теории от практики. Ученый считает, что суть противоречия состоит в различии предметов деятельности студента – «учебной» и будущей профессиональной – специалиста. В колледже предметом учебной деятельности является информация. «однако, пишет А. А. Вербицкий, в текстах, как знаковых системах самих по себе, не содержится «ни грана» того реального мира, мира профессии, отражением которого эти знаковые системы призваны быть». Для исправления этого положения предлагается новый тип обучения-контекстный. Как утверждает ученый, контекстное обучение отражает тенденцию соединения обучения с будущей профессиональной деятельностью, интеграцию обучения, науки и производства.

Далее он пишет: «...основной единицей работы преподавателей и студентов здесь не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности» [24, с. 5].

Концепция контекстного обучения претендует стать обобщающей теоретической платформой различных, ранее разрозненных, методик активизации обучения студентов путем их приближения к будущей профессиональной деятельности. И эта претензия вполне обоснована, поскольку в действительности общей основой этих методик является их профессиональный контекст. В то же время, как справедливо замечает В.П. Беспалько, в определении и описании идеи контекстного обучения слишком прямолинейно противопоставляется теоретическое (информационное) содержание и практическое (профессионально ориентированное) [18, с. 12].

А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение как то, 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. Учение здесь не замыкается само на себе учиться, чтобы получить знания, а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности выпускника. По мнению ученого, контекст является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания, овладения профессиональной деятельности [24].

Концепция контекстного обучения лежит в русле деятельностной теории передачи и усвоения социального опыта, которая в наибольшей мере способна объяснять и прогнозировать процессы перестройки в сфере профессионального ориентированного образования. Посредством активной «пристрастной» деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей будущего специалиста, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой.

Контекстное обучение, которая позволяет преодолеть указанное противоречие. Качественно адекватности обладает не какая-то отдельно взятая форма организации деятельности студентов, а вся совокупность форм-традиционных и новых, в которых знания выполняют функции ориентировочной основы будущей профессиональной деятельности, а формы организации учебной работы студентов – воссоздания усвояемого содержания в рамках профессионально значимых проблем и задач.

Н.В. Бордовская считает, что сконструированное в соответствии с вышеназванными положением, содержание лекции и практических занятий, в том числе в колледже, реализуется в системе различных по типу и структуре лекций и

практических занятий. Опираясь на концепцию контекстного обучения, можно выделить следующие типы лекций:

- Контекстно-информационная;
- Контекстно-научная;
- Контекстно-профессиональная;
- Лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок [19].

Контекстно-информационная лекция выстраивается в логике перехода от одной практической ситуации к другой (не обязательно из сферы будущей профессиональной деятельности) при постановке и показе разных способов разрешения поставленной перед аудиторией проблемы практического плана в рамках читаемого курса. Чтение такой лекции сопровождается описанием, показом или визуальной демонстрацией таких ситуаций, объяснением причин и источников возникновения такого рода ситуаций, сравнительным анализом используемых средств, методов и технологий с опорой на результаты специальных научных исследований и инновационный опыт специалистов [139].

В студенческой аудитории, как правило, складывается потребительское отношение к науке и научным достижениям благодаря доминированию хронологического отражения той или иной научной отрасли на уровне общей культуры. Чтобы приобщить их к пониманию научного открытия, научным методом и процедурам, используют лекции, которые условно можно отнести к разряду контекстно-научных. Контекстно-научная лекция строится в логике раскрытия научных фактов при анализе методов и результатов специальных исследований и проводимых экспериментов, а также непосредственным включением студентов в моменты проведения опытов или экспериментов, демонстрируемых на лекции. Благодаря таким лекциям студент не только приобщается к результатам научного поиска и расширяет научно-информационное поле, учится анализировать и структурировать научную информацию под

руководством преподавателя, но и расширяет представление о значимости науки и научных исследований для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности.

В связи с тем, что возрастает требование к разносторонней и глубокой профессиональной подготовке специалистов, у студентов важно развивать способности свободно ориентироваться в информационно-профессиональном пространстве и понимать условия обеспечения успеха в профессии. Этому способствуют контекстно-профессиональные лекции. Технология проектирования и чтения контекстно-профессиональной лекции отражает логику появления проблемных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности специалиста и применения самых эффективных методов или технологий их расширения с опорой на опыт специалистов и (или) научные разработки.

Известно, что критически осмыслить свое собственное понимание можно только в том случае, если взглянуть на него со стороны. Для того чтобы вывести будущего педагога на этапе профессиональной подготовки на новый уровень понимания специфики и трудностей в профессии и способствовать развитию рефлексии (личностной, научной, профессиональной), используют лекции с заранее запланированными ошибками. Осознание своего незнания или осознание заблуждения в отношении проблем, с которыми сталкивается специалист в решении профессиональных задач, для студента является «толчком» к переходу понимания важности своей подготовки на новый уровень. При каждом акте такого осознания в учебном процессе студент расширяет границы своих представлений, обнаруживая возможность с помощью преподавателя на привычное с какой – то новой позиции. Лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок выстраивается в логике появления типичных ошибок молодых педагогов на первых этапах самостоятельной профессиональной деятельности и привлечением самих студентов к объяснению причин их возникновения и поиску путей преодоления. С их помощью преподаватель формирует у студентов

коллективное понимание не только специфики, но и сложности будущей профессиональной деятельности.

В рамках этой теории можно говорить о технологиях чтения лекций и семинарах, проводимых с применением кейс-технологий (англ.case- случай).

Основное предназначение кейс-технологий-обучать способом решения практико ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Специфика данной технологии состоит в создании кейса и разработке методики его использования в учебном процессе. Отличительная особенность кейс-метода-создание проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни или профессиональной деятельности. Кейс существенно отличается от традиционных учебных задач и упражнений. Кейсы-события и ситуации из реальной жизни и практики конкретных людей-допускают множество решений и альтернативных путей их поиска.

Основными принципами представления информации в кейс-методах является простота и доступность содержания, ясность мысли, точность фактов, высказываний и формулировок. При разработке кейса необходимо учитывать следующее:

- соответствие кейса цели его создания и применения в образовательных целях;
- актуальность и типичность отбираемых ситуаций или событий;
- определение уровня их сложности;
- демонстрацию ярких примеров из каждого типа отбираемых событий и ситуаций;
- определение и раскрытие потенциала таких ситуаций в развитии аналитического мышления;
- дискуссионный характер обсуждения событий или способов решения жизненных ситуаций;
- отбор ситуаций, допускающих разные варианты их решения.

На практике применяются так называемые живые и мертвые кейсы. К «мертвым» кейсам относятся те, в которых содержится все необходимая для анализа информация. Для «оживления» кейса необходим поиск дополнительной информации. Это позволит кейсу развиваться и оставаться актуальным в решении образовательных проблем длительное время.

Таким образом, технологии контекстного обучения — это форма активного обучения, предназначенная для применения в колледже, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Подводим итоги. Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволят максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволит эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

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

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через

«профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Для построения контекстных технологий обучения используется, как правило следующая классификация видов профессионального контекста в обучении в организациях среднего профессионального образования.

Таблица 1.9. Виды профессионального контекста

Социальный	Предметный
ценностно-ориентационный	профессионально-технологический
личностный	организационно-управленческий
	должностной
	учрежденческий

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

Естественно, что технологии контекстного обучения, осуществляя переход от учебной к профессиональной педагогической деятельности, повышает интерес к будущей профессии, мотивацию к учению, что активизирует учебную деятельность студентов колледжа. Однако преподавателям колледжей необходимо прилагать дополнительные усилия, чтобы оптимизировать данную активизацию. Данные усилия могут выражаться в разнообразии содержательного компонента контекстных технологий обучения, в специально разработанных технологиях и

форм организации обучения. Данные позиции составляют основу нашей дальнейшей исследовательской работы.

Выводы по первой главе

Проблема активизации учебной деятельности-одна из самых актуальных в современной дидактике. Она решается в настоящее время на всех уровнях обучения: на уровне общего среднего образования, среднего профессионального и высшего образования. В контексте нашего исследования — это колледжи.

Заявленная тема диссертации потребовала более тщательного рассмотрения такого феномена как «деятельность» и «учебная деятельность». В работе проанализированы концепции по определению содержания данных понятий, отражены свойства учебной деятельности, в том числе в рамках колледжей, и показана ее структура.

Необходимость активизации учебной деятельности студентов колледжа потребовала также уточнения понятия «активность» и на данной основе дать определение активизации учебной деятельности.

В диссертации отмечена значимость применения образовательных технологий в активизации учебной деятельности студентов средних профессиональных учебных заведений, но особенно выделена роль технологий контекстного обучения, поскольку она в значительной степени приближает студента к будущей профессиональной деятельности.

Концепция контекстного обучения разработана А.А. Вербицким в 1991 году. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы:

- активности личности;
- проблемности;

- единства обучения и практики;
- последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности выпускников колледжей.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квази-профессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики). Преподавание общеобразовательных дисциплин предполагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академического изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (контекстного). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Опора на данную концепцию позволила уточнить содержание технологий контекстного обучения, и ее классификационные признаки.

Был отмечен ряд факторов, влияющих на активность студентов колледжей в учебной деятельности. Это: придание учебной деятельности познавательного характера, создание методической системы с элементами контекстного характера, активное взаимодействие педагогов и студентов, самостоятельная работа студенческого контингента. Однако не теряющая своей актуальности проблема активизации учебной деятельности студентов колледжей требует более эффективного использования в учебном процессе современного колледжа контекстных технологий обучения.

В результате была показана роль контекстных технологий обучения в активизации учебной деятельности студентов колледжа, но, в то же время,

подчеркивает целесообразность дальнейшей оптимизации данных технологий и повышения их активной составляющей.

ГЛАВА ВТОРАЯ. МЕТОДЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Научные подходы к решению проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения

Научные подходы в исследовании проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжа тесно связаны с методологическими аспектами исследования.

Методология как учение об исходных основаниях и методах исследования, как общее учение о педагогической и исследовательской деятельности представляет собой общую систему теоретических положений, отражающих сущность активизации учебной деятельности студентов колледжа. Существовая в двух формах – нормативной и дескриптивной-методологическое знание фиксирует содержание и последовательность учебной деятельности и описывает процедуры данной деятельности. В нашем исследовании функцией методологии является внутренняя организация и регулирование процесса познания основ активизации учебной деятельности студентов колледжа и ее определенной трансформации путем применения контекстных технологий обучения.

Современные педагогические процессы на всех образовательных ступенях, в том числе в среднем профессиональном образовании, отличаются сложностью и динамичностью, что обуславливает объективность получаемого научного знания о педагогических процессах определяет выбор методологии их исследования. Что акцентирует необходимость методологического подхода в исследовании педагогических явлений, в частности такого явления как активизация учебной деятельности. В теории научного познания понятие «методологический подход» отождествляется с определенной мировоззренческой позицией исследователя. В педагогике методологический подход задает модель авторского видения, понимания и интерпретации педагогических явлений. Исследователями в области педагогики используются различные методологические подходы.

Выявление и формирование вопросов активизации учебной деятельности средствами контекстного обучения и в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже позволяют представить изучаемые педагогические явления как некую систему, которая находится в состоянии постоянного изменения, развития, движения. Другими словами, это совокупность социальных и психолого-педагогических процессов, состояний и факторов активизации учебной деятельности применительно к студенческой молодежи в условиях развития колледжа. Мы представляем учебную деятельность в современном колледже как непрерывный процесс, осуществляемый в системе функционирования колледжа и представляющий собой определенную систему, что предполагает необходимость применения системного подхода к решению исследуемой проблемы.

Системный подход ориентирует на раскрытие целостности педагогических явлений и процессов, выявление в нем многообразных типов связей и сведение их в будущую теоретическую картину. Поэтому педагогический процесс и все его составляющие рассматривается педагогической наукой как целостное явление. Большой вклад в рассмотрение педагогического процесса как целостного явления внесли Ю.К. Бабанский и др. [11;12]. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, одним из которых является учебная деятельность, их гармоническое взаимодействие. В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством. В организационном плане педагогический процесс приобретает свойства целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов, компонентов. Операционно-технологический аспект целостности педагогического процесса предполагает обращение к учебной деятельности с позиций субъект-субъектных отношений. Говоря об активизации учебной деятельности студентов колледжа, мы затрагиваем все перечисленные аспекты педагогического процесса, что позволяет говорить о применении системного

подхода в исследовании вышеназванного явления. Таким образом, учебная деятельность и ее активизация носит системный характер, представляющий собою систему деятельности преподавателя (планирование, организация деятельности студентов, регулирование учебной деятельности студентов и т.д.) и систему деятельности студентов (мотивация, учебные действия, действия контроля и самоконтроль и т.д.). обозначенная система будет в колледже более жизнеспособной, если будет применяться контекстные технологии обучения.

Контекстные технологии обучения как средства активизации учебной деятельности студентов колледжа также должны быть представлены в определенной системе

Одним из научных подходов как способа решения проблемы активизации учебной деятельности, мы можем назвать личностный подход. Учебная деятельность — это компетенции в знании, эмоциях, поведении. Целесообразно вести речь о личностном аспекте активизации учебной деятельности.

В основе личностного подхода лежит теория личности, и прежде всего гуманистическая теория личности, что исходит из самой природы феномена учебной деятельности. В центре данной теории стоит человек со своими потребностями и интересами.

Основное содержание личностного аспекта учебной деятельности включает в себя прежде всего ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод каждого человека, и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззренческих и жизненных позиций, к признанию ценности жизни своей собственной и каждого человека [110; 116].

Личностное начало можно рассматривать как системообразующий фактор по отношению ко всем другим компонентам учебной деятельности, который интегрирует все составляющие данного явления. Это предполагает также демонстрацию устойчивой личностной позиции с одной стороны, а с другой-

показывает активность личности как преходящее состояние. Личностный подход позволяет «заглянуть» во внутренний мир современного студента, в его ощущения и переживания, с другой стороны, он является мотивационно-регулирующим коррелятом, определяющим реальное поведение личности ее личности. Мы считаем личностный подход достаточно перспективным, так как он позволяет понять внутренние механизмы активности личности в учебной деятельности и в полной мере содействовать их средствами контекстных технологий обучения.

Следующий подход, позволяющий решать исследуемую проблему, является деятельностный подход. Он утверждает представление о деятельности как об основном средстве и главном условии развития личности. Деятельностный подход лежит в основе анализа педагогических процессов, ориентированных на взаимодействие людей, во многом на их общение, как вид деятельности. Поэтому деятельностный подход в нашем исследовании мы рассматриваем как диалогический подход к учебной деятельности.

В основе деятельностного подхода лежит теория деятельности, представленная в основном теоретических исследованиях А.Н. Леонтьева. Деятельность по А.Н. Леонтьеву понимается как процесс активного преобразования человеком действительности и познание мира, включая общество и самого себя с целью удовлетворения своих потребностей. Деятельность имеет свою структуру, рассмотрение которой подчеркивает правомерность деятельностного подхода к активизации учебной деятельности.

Важнейшим компонентом структуры деятельности является ее субъект, т.е. преподаватели и студенты, осуществляющие данную деятельность. В активизации учебной деятельности субъектами данной деятельности являются как преподаватели колледжей, так и студенты. Объектами деятельности являются те процессы, на которые она направлена.

Важным структурным компонентам является мотив деятельности. В исследовании — это сложившиеся педагогические условия, побуждающие

активизировать студентов к учебной деятельности. В нашем исследовании представлены цель деятельности, ее средства, сам процесс и итог. Представленные структурные компоненты деятельности присутствуют в процессе учебной деятельности колледжа, что обуславливает необходимость применения данного подхода для решения исследовательских задач.

Сама природа учения, учебной деятельности студентов предполагает целый ряд определенных действий, активный потенциал которых усиливается путем применения контекстных технологий обучения, осуществляющих переход от учебной к профессиональной деятельности.

Межличностный уровень в учебной деятельности имеет первостепенное значение в педагогике среднего профессионального образования, поскольку иногда ощущается дефицит понимания и взаимоуважения между участниками взаимодействия. Известная диалогическая концепция М.М. Бахтина утверждает диалогическую природу личности, для которой диалог с другой личностью есть способ ее полноценного существования и развития. В этом смысле диалог — это способ наиболее полноценного существования человека, позволяющий ему осуществлять свою деятельность в социуме, активно контактируя с его членами. Другими словами — это конструктивный потенциал активного взаимодействия между людьми.

И здесь также основными измерениями межличностного взаимодействия в предлагаемом подходе являются: личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, вербальный. Естественно, такое структурирование достаточно условно, т.к. все компоненты тесно связаны между собой.

Активизация учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения позволяет применять в данном процессе технологический подход. Его основы заложены в трудах В.И. Загвязинского, В.В. Караевского, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.В. Юдина и др. [52; 74; 33; 137; 157].

Технологический подход давно зарекомендовал себя в педагогике как взгляд на педагогический процесс через призму технологий, в том числе контекстного обучения, и использования их для решения педагогических задач, в нашем исследовании – задач активизации учебной деятельности студентов колледжа. Педагогическая технология предназначена рекомендовать последовательность шагов субъектов образовательного процесса, приводящих к запланированному образовательному результату.

Практика показывает, что для технологического подхода характерны:

- четкость и определенность в фиксации результатов активизации учебной деятельности студентов колледжей;
- алгоритм предлагаемых учебных действий;
- определение требований к исходному состоянию студента в учебной деятельности и исходному состоянию технологии.

Технологический подход дает, таким образом, гарантию результата – активизации учебной деятельности студентов колледжа. В педагогике описаны закономерности технологического подхода. Так, закономерность целостности технологического подхода говорит о том, что результаты учебной деятельности студентов и их составляющие не формируются отдельно друг от друга, а составляют единое целое. В рамках нашего исследования — это учебная активность студентов колледжа. Вторая закономерность — это обязательное прописывание шагов обучающегося в учебной деятельности как главном средстве, формирующем образовательный результат.

Технологический подход обозначает главную тенденцию совершенствования педагогического процесса в колледже, а именно рост активности деятельности обучающихся, который является системообразующим для всего педагогического процесса и его составляющих.

Ядром технологического подхода являются общепедагогические технологии (ОПТх), в основе которых в рамках нашего исследования лежат технологии

контекстного обучения. Они имеют единую структуру, включающую в себя следующие элементы:

- результат контекстной технологии обучения;
- деятельность студента, представленная его активностью;
- деятельность преподавателя, выраженная в соответствующих методах обучения;
- способы представления профессионально направленного содержания учебного материала;
- контролирующие процедуры, отслеживающие результаты применения контекстных технологий в активизации учебной деятельности студентов.

Таким образом, применение технологического подхода видится нам необходимым для решения задач исследования.

Активизация учебной деятельности представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий свои отличительные особенности. Поэтому, представляя научные подходы к решению задач исследования, целесообразно отразить процессный подход, теоретические основы которого нашли отражение в трудах Г.Г. Азальдова, А.А. Воротилова, Н.Н. Матвеевой и др. [2; 28; 98].

Процессный подход базируется на компетенциях, развиваемых в учебном процессе образовательной организации. Эффективность процессного подхода в системе образования доказана многолетней практикой не только отечественных, но и зарубежных образовательных организаций. Процессный подход решает проблемы оптимизации деятельности колледжа, а также проблемы функционирования его подразделений. В рамках данного подхода рассматривается процесс распределения ответственности преподавателей и студентов за качество образования.

В нашем исследовании процессный подход определяет уровень субъектности участников учебного процесса и особенно учебной деятельности. Субъектность студентов и их активность, которая во многом зависит от применения контекстных

технологий обучения, придают учебной деятельности большую эффективность и оптимальность.

Применение процессного подхода позволяет устранить некоторые противоречия в активизации учебной деятельности студентов.

Во-первых, устранить все существующие проблемы, возникающие по ходу учебного процесса; средствами технологий контекстного обучения.

Во-вторых, улучшить качество подготовки выпускников колледжа путем обеспечения качества самого учебного процесса;

В-третьих, повысить качество координации процессов за счет необходимой информации и ее доступности как для преподавателей, так и для студентов.

В-четвертых, процессный подход позволяет увидеть весь процесс организации учебной деятельности студентов.

При процессном подходе осуществляется взаимосвязь учебных действий и методических материалов, распределение функций и обязанностей участников учебного процесса и порядок их взаимодействия. При этом данный подход акцентирует внимание на:

- выявлении и выполнении требований госстандарта;
- анализ с учебного процесса в колледже;
- планировании и достижении результатов целей процесса;
- постоянном совершенствовании учебной деятельности студентов, опирающемся на изменение показателей ее эффективности.

Таким образом в исследовании применялся целый ряд методологически выверенных научных подходов, обеспечивающих достоверность и обоснованность полученных результатов.

2.2. Методы исследования проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения

Педагогика как любая другая наука обладает обширным арсеналом методов исследования, позволяющим приращивать новое педагогическое знание, уточнять и актуализировать какое-либо ранее выявленные закономерности и т.д. в методологии метод определяется как нормативная модель исследовательской деятельности, направленная на выполнение определенной научной задачи и реализуемая в совокупности приемов и процедур [77].

Методы педагогических исследований обычно определяются как способы (приемы, операции) изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Выбор методов исследования зависит от определения предполагаемых результатов. Результатом нашего исследования является активность учебной деятельности студентов колледжа, стимулируемая технологиями контекстного обучения.

Активность студентов колледжей в учебной деятельности предполагает наличие определенных действий в учебном процессе, которое основывается как на компетенциях студента, так и на его личностных качествах. Мы считаем, что в нашем исследовании эффективность измерения учебной активности студентов должно проводиться в плоскости мотивации студентов, в плоскости изучения их эмоционального состояния и в интеллектуальной плоскости.

Следует отметить принципиальную методологическую проблему, возникающую при оценке результативности активности учебной деятельности. Не всегда активность в учебной деятельности поддается непосредственной оценке.

Разработка и реализация модели потребовала выявления тех диагностических методик, определяющих результативность проводимой работы.

Для этого мы выделили следующие компоненты активности студентов в учебной деятельности как результата ее активизации это следующие компоненты:

1. Мотивационный-выражающий иерархию мотивов учебной деятельности
2. Интеллектуальный, показателями которого является академическая успеваемость и интеллектуальные способности.
3. Эмоционально-волевой – определяющий отношение студентов к учебной деятельности в колледже.

Вопрос встал о диагностике каждого из данных компонентов.

Мы рассматриваем диагностику как общий подход и диагностирование как процесс оценивания учебной активности студентов.

Диагностика в нашем исследовании – это прояснение всех обстоятельств активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения и точное определение ее результатов, выражающихся в учебной активности обучающихся. Таким образом мы диагностируем учебную активность студентов.

Диагностирование учебной активности студентов в определенной мере выполняет функцию контроля, а сам контроль, как известно, выполняет обучающую, воспитательную и развивающую функцию, что предопределяет значимость диагностики в нашем исследовании

Термин «диагностика» применительно к нашему исследованию — это оценочная процедура, направленная на прояснение ситуации, выявление истинного уровня активизации. Термин «диагностика», пришедший в различные отрасли наук из области медицины, нашел свое применение и в педагогике, что дает основание для официального использования термина «педагогическая диагностика». В педагогике диагностика направлена на результаты формирования личности студента, активизации его деятельности, поиск причин полученных результатов и характеристик целостного педагогического процесса.

Педагогические диагностические методики выявляют также ценностные отношения студентов к будущей профессии; причем это отношение выявляется при условии «свободного выбора», в котором определяются профессиональные предпочтения и т.п.

Педагогическая диагностика решает в нашем исследовании следующие проблемы:

1. Что изучать?
2. Какими методами?
3. Как измерить состояние активизации учебной деятельности студентов?
4. Как измерить степень активности студентов?
5. Как фиксировать и использовать результаты?

Педагогическая диагностика в рамках нашего исследования выполняет следующие функции:

- позволяет преподавателю колледжа объективно оценивать характер и особенности учебного процесса как процесса активной деятельности студентов, и выявить роль технологий контекстного обучения в данном процессе;
- дает возможность определить зону ближайшего развития личности студента колледжа;
- помогает определить путь достижения активности студентов;

Традиционно выделяют 3 группы методов и методик педагогической диагностики:

1. Обычное наблюдение в условиях организации педагогического процесса.
2. Применение опросов, интервью, анкетирование, ранжирование и др. с целью выявления особенностей педагогического процесса и отношения преподавателей и студентов к данному процессу и его компонентам.
3. Применение диагностических методик для оценивания конкретных педагогических явлений.

В нашем исследовании присутствует совокупность ряда традиционных методов исследования и специально подобранных диагностических методик.

Существует 3 типа диагностики: начальная, текущая, обобщающая, дающих представление об учебной деятельности студентов и ее активизации.

1. Начальная – связана с планированием и управлением учебной деятельности.

Перед определением учебных задач, которые будут реализованы в учебной деятельности, преподаватель изучает исходный уровень активности студентов.

2. Текущая – дает экспресс-информацию об активности студентов и помогает принять быстрое решение по оптимизации учебной деятельности.

3. Обобщающая – проводится в конце определенной части учебного процесса.

Она приводит основные данные для коррекции активности студентов и последующего учебной деятельности.

Опираясь на данные теоретические положения, мы определили те диагностические методики, которые позволят нам диагностировать учебную активность студентов средствами контекстных технологий обучения колледжа как конечный результат.

Для определения мотивационного компонента активности студентов мы взяли на вооружение «Методику мотивации учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулин, С.М. Кетько) [111; 65]), применив ее к условиям обучения в колледже.

Данная методика позволяет выявить мотивационные составляющие студента колледжа, влияющие и на выбор учебного заведения и на отношения к учению и в конечном счете к учебной деятельности и к тем технологиям, которые применяются в данной деятельности. Выбор данной методики обусловлен значимостью мотивационной сферы студента ролью мотивации в активизации учебной деятельности. Поэтому диагностировался в первую очередь мотивационный компонент активности студентов в учебной деятельности. Применяя данную

методику, мы частично доработали ее применительно к задачам нашего исследования. Методика может быть полезна для изучения взаимосвязи мотивации достижения успеха, мотивации учения и адаптации студентов в колледже, ценностных профессиональных установок студентов в процессе обучения в колледже, психодиагностика в мотивационном тренинге и в целом для построения прогноза профессионального развития личности. При адаптированный двух утверждений к специальности колледжа. Методику возможно использовать для диагностики мотивации учения в колледжах непедагогического профиля.

Инструкция: внимательно прочитайте приведенные в разделе мотивы поступления в колледж, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Оцените значимые для Вас мотивы обучения в педагогическом колледже: 5 баллов – очень значимые, 3-4 балла – значимые, 0-2 балла – не значимые.

Отвечайте быстро, не задумываясь.

Мотивы		Балл
<i>Что способствовало вашему выбору обучения в колледже?</i>		
1	Бесплатное поступление, низкая плата за обучение	
2	Занятия в профильной спецшколе, спецклассе	
3	Желание получить среднее профессиональное образование	
4	Семейные традиции, желание родителей	
5	Совет друзей, знакомых	
6	Престиж, авторитет колледжа	
7	Интерес к профессии педагога	
8	Наилучшие способности именно в этой области	
9	Стремление прожить беззаботный период жизни	
10	Нравится общение с детьми	
11	Случайность	
12	Нежелание что-то кардинально менять	
13	Использовать педагогические знания для воспитания своих детей (для девушек)	
<i>Что наиболее значимо для Вас в вашем учении?</i>		
14	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	
15	Успешно учиться используя новые технологии обучения	
16	Приобрести профессиональные компетенции	

17	Быть постоянно готовым к очередному занятию	
18	Не запускать изучение учебных дисциплин	
19	Не отставать от сокурсников	
20	Выполнять педагогические требования	
21	Достичь уважения преподавателей	
22	Быть примером для сокурсников	
23	Добиться одобрения окружающих	
24	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	
25	Получить интеллектуальное удовлетворение	
<i>Получение диплома дает Вам возможность</i>		
26	Достичь социального признания	
27	Самореализации	
28	Иметь гарантию стабильности	
29	Получить интересную работу	
30	Получить высокооплачиваемую работу	
31	Работать в государственных структурах	
32	Работать в частных организациях	
33	Работать в школе	
34	Основать свое дело	
35	Обучения в аспирантуре	
36	Самосовершенствования	
37	Диплом сегодня ничего не дает	

Обработка результатов

Внутренняя мотивация учения включает в себе внутренние мотивы поступления в педагогический колледж, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 75 баллам по вопросам:

1. Мотивы поступления в колледж 2,3,7,8,10. Максимально возможный показатель – 25 баллам
2. Реально действующие мотивы учения 13,14,15,16,24. Максимально возможный показатель – 25 баллам
3. Профессиональные мотивы 26,27,32,34,35. Максимально возможный показатель – 25 баллам

Каждая группа мотивов в общей сумме баллов внутренней мотивации учения составляет одинаковый процент 33,3%.

Внешняя мотивация учения включает в себе внешние мотивы поступления в педагогический колледж, узкие учебно-познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 105 баллам:

1. Мотивы поступления в колледж 1,4,5,6,9,11,12. Максимально возможный показатель – 35 баллам.
2. Реально действующие мотивы учения 17,18,19,20,21,22,23. Максимально возможный показатель – 35 баллам.
3. Профессиональные мотивы 25, 28,29,30,31,33,36. Максимально возможный показатель – 35 баллам.

С целью уравнивания баллов двух видов мотивации учения сумму баллов, полученную по внутренней мотивации учения, необходимо умножить на 1,25.

Диагностические значения шкал внешней и внутренней мотивации учения

Внутренняя мотивация учения включает в себе внутренние мотивы поступления в педагогический колледж, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования, релевантные профессиональные мотивы и имеет следующие характеристики:

- широкие учебно-познавательные мотивы заложены в самом процессе учения (интерес к профессии, успешно учиться, приобретать глубокие знания, получать интеллектуальное удовлетворение, самореализация, самосовершенствования);
- тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из активности и самостоятельности самого субъекта учения;
- предпочтение сложности и объема учебной задачи (предпочитают задания оптимальной трудности и трудные задания).

Мотивация учения студентов педагогического колледжа

- высокая когнитивная активности в учебной деятельности;
- творческое решение профессиональной проблемы, учебной задачи;
- субъект учения продуктивно адаптируется к среде колледжа и в его системе обучения.

Внешняя мотивация учения включает в себе внешние мотивы поступления в педагогический колледж, узкие познавательные мотивы, иррелевантные профессиональные мотивы и имеет следующие характеристики.

- мотивы не связаны с самим процессом учения, находятся вне активной учебной деятельности (не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания, работать в частных организациях);
- тенденцию к активной учебной деятельности исходя из присутствия внешнего подкрепления, зависимости от других;
- предпочтение отдается упрощенному и не требующего много времени учебному действию, не связанному с будущей профессией (предпочитают простые задания, то, что положено, чтобы получить оценку);
- когнитивная активность в учебной деятельности слабая;
- креативность подавляется, способствует росту напряженности;
- субъект учения приспосабливается к среде колледжа и в его системе обучения.

Для определения интеллектуального компонента активизации учебной деятельности студентов колледжа мы выбрали диагностическую методику, предложенную Г.А. Русских [129]. Это тест для определения уровня усвоения системы знаний. Мы, опираясь на компетентностный подход, определили данный опросник как «Тест для определения уровня развития компетенций». Выбор данной методики обусловлен изучением активности студента в учебном процессе, изменением качеств личности студента, которые происходят технологий контекстного обучения, определением уровня развития компетенций и

определением уровня готовности к профессиональной педагогической деятельности. Тестовое задание выглядит следующим образом.

*Тест для определения уровня усвоения системы знаний
(интеллектуальный компонент активности студентов)*

Эмпирические знания

1. усвоение педагогической терминологии: назвать, перечислить, выбрать правильный ответ, найти лишнее....
2. усвоение цифрового материала математической статистики: сколько, когда, перечислить цифры, подтверждающие....
3. усвоение педагогических фактов: какие факты подтверждают....., где расположены....., как это произошло, каковы основные черты....
4. усвоение представлений рассказать о, описать внешние признаки....., дать описание....

Теоретические знания

5. усвоение основных понятий педагогики: дать определение понятия. Что такое.....? Признаки характерны для.....
6. перечислить существенные признаки понятия.
7. усвоение причинно-следственных связей (прямых): Что произойдет, если.....? Каковы последствия.....?
8. усвоение причинно-следственных связей (обратных): Почему? Каковы причины?
9. усвоение закономерностей: каковы взаимосвязи...?
Какова зависимость...? Как зависят.....?
10. усвоение теории: рассказать о теории. Объяснить... с позиции теории...

Ключ. При проверке результатов проверочной работы преподаватель заполняет аналитическую таблицу.

№												Кол-во баллов	%	ВЫВОДЫ
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1														
2														
3														
4														

Для определения результатов мы использовали измерительную школу.

Под измерительной шкалой мы понимаем алгоритм присвоения объекту числа, отражающего наличие или степень выраженности у него некоторого свойства.

В нашем эксперименте если студент дал правильный ответ на вопрос, преподаватель ставит 1 балл, если ошибся-0. По сумме баллов выявляется уровень усвоения развитие компетенций. Сумма баллов соотносится с пятибалльной оценкой результатов деятельности студентов. 10-8 баллов –оптимальный уровень, оценка «5»; 7-6 баллов – допустимый, «4»; 5-4 балла – критический «3».

Диагностируя эмоционально-волевой компонент, мы взяли за основу взаимосвязь эмоций и отношение личности к какому-либо процессу или явлению (в данном случае к учебной деятельности). На основе отношения студента к учебной деятельности возникают самые разные чувства, влияющие и на мотивацию и на волевые усилия. Как правило, у студентов достаточно сильные эмоции возникают в процессе учебной деятельности, связанные с успехами или неудачами, удачами или неудачами в разных видах учебной деятельности. Данный посыл позволяет диагностировать эмоционально-волевой компонент активизации учебной деятельности студентов колледжа через определение отношений студентов к данному виду деятельности.

Для диагностики мы выделили следующие типы отношений: положительное, нейтральное и отрицательное и обозначили их качественные характеристики.

Положительное отношение характеризуется активным познавательным интересом, положительными эмоциями, связанными с элементами новизны полученной информацией, приложением волевых усилий для достижения желаемого учебного результата.

Нейтральное отношение характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса. Студент учится в основном из чувства долга (например, перед родителями). Естественно, такое отношение не способствует активизации учебной деятельности.

Отрицательное отношение характеризуется отсутствием интереса к изучаемому материалу, нежелание ставить учебные цели и достигать их. Такие студенты работают только по инструкции преподавателя, показывая определенную несформированность учебных действий.

Определение отношения студентов к учебной деятельности, которое осуществлялось путем бесед и наблюдений, позволило диагностировать эмоционально-волевой компонент активности студентов в учебной деятельности.

Таким образом, были определены диагностические методы, позволяющие выявить уровень активности студентов колледжа в учебной деятельности в единстве всех ее компонентов.

2.3. Педагогические условия и модель активизации учебной деятельности студентов колледжа средством контекстных технологий обучения

Цели активизации учебной деятельности у студентов колледжа достаточно масштабны. Они предполагают усиление не только гносеологического содержания понятия, но и формирование всех необходимых компетенций, имеющих отношения к данному процессу. В современных педагогических исследованиях, связанных с совершенствованием функционирования педагогических систем, а также исходя из задач нашего исследования, с активизацией учебной деятельности одним из аспектов является выявление, обоснование и реализация педагогических условий, способствующих результативности проводимого исследования. Определение условий вообще, активизации учебной деятельности в частности, иногда вызывает определенные затруднения, что может быть вызвано следующими причинами:

1. Принадлежность педагогических условий к разным классификационным группам
2. Слабая обоснованность выбора педагогических условий, их нечеткая направленность на предмет исследования.

Из сказанного вытекает необходимость следующего алгоритма исследовательских действий: определение содержания понятия «условие», определение содержания понятия «педагогические условия» и рассмотрение педагогических условий в контексте исследования проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения. Определяя содержание понятия «условие» целесообразно рассмотреть его в разных аспектах.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова условие определяется как обстоятельство, от которого что-то зависит [109, с.826]. Есть и философская трактовка данного понятия: обстоятельство, от которого что-либо зависит; правила,

установленные в какой-либо области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [147, с588].

В психологии исследуемое понятие представлено в контексте психологического развития человека и рассматривается через призму внутренних и внешних причин, влияющих на развитие человека.

В педагогике условия рассматриваются как совокупность внешних и внутренних воздействий, влияющих на формирование личности [147].

Из сказанного мы заключаем, что понятие «условия» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может характеризоваться рядом положений, а именно:

1. Условие — это совокупность обстоятельств, от которых зависит деятельность, а иногда и существование объектов.
2. Обозначенная совокупность влияет на формирование личности.
3. Реализация условий может ускорить или замедлить формирование личности, а также воздействовать на его динамику и конечные результаты.

Ученые-педагоги, раскрывая содержание понятия «условия» выделяют разные признаки условий.

Наблюдается ряд позиций по определению содержания понятия «педагогические условия».

Ученые, придерживающиеся первой позиции, рассматривают педагогические условия как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды [2].

Вторая позиция связывает педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов [59].

Третья позиция ученых-педагогов предполагает, что педагогические условия — это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [55].

Учитывая цели и задачи нашего исследования, его специфику, мы придерживаемся первой позиции определения содержания педагогических условий.

Анализ позиций различных авторов относительно понимания феномена педагогических условий позволяет выявить ряд исследовательских положений, влияющих на более подробное изучение данного явления.

1. Педагогические условия — это составной элемент педагогической системы и педагогического процесса, составной частью которого в свою очередь является активизации учебной деятельности.

2. Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды.

3. Если рассматривать структурное содержание педагогический условий, то в нем присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на формирование личности студента), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементов.

4. Практическая реализация педагогических условий обеспечивает эффективное формирование педагогической системы и ее компонентов.

Таким образом, мы понимаем под педагогическими условиями один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной среды, воздействующий на личностный аспект педагогического процесса, выражающийся в активизации учебной деятельности студента колледжа.

Классифицируя педагогические условия, мы можем отметить, что активизация учебной деятельности — это процесс, а любым процессом необходимо управлять, другими словами, процесс целесообразно организовывать. Поэтому мы рассматриваем педагогические условия в нашем исследовании как организационно-педагогические.

Мы придерживаемся позиции тех авторов, которые считают, что организационно-педагогические условия представляют собой совокупность

возможностей содержания, форм и технологий целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности, где значимую роль играют технологии контекстного обучения.

В данном разделе целесообразно определить организационно-педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.

Выявление данных условий обусловлено определенными теоретическими аспектами исследования. Так, известно, что активизация учебной деятельности студентов колледжа во многом зависит не только от технологической составляющей, но и от уровня их обученности и развития. Активизация учебной деятельности студентов, проявляющаяся в их активности, является их необходимо достижимым результатом. Он включает в себя:

- усвоение технологий обучения, в том числе контекстных;
- формирование компетенций применять полученные знания в своей будущей профессиональной деятельности
- формирование компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности

Развитие студентов, влияющее на активизацию учебной деятельности, осуществляется путем применения различных приемов, активизирующих мыслительную деятельность (основа-токсономия Блума). Развитие познавательной активности, составляющей ядро активизации учебной деятельности происходит путем формирования познавательно-профессиональных интересов, развития волевых процессов, предопределяющих настойчивость в достижении поставленных целей, привития навыков планирования и контроля в своей учебной деятельности.

Так как вышеуказанные аспекты учебно-деятельностного процесса неразрывно связаны между собой, то решение названных задач должно обеспечивать достижение их единства.

Активизация учебной деятельности во многом зависит от решения обозначенных задач.

Технологии контекстного обучения, решая задачи обучения, воспитания и развития, способствуют активизации учебной деятельности студентов.

Результатом должна стать познавательная активность студентов, приближающая их к будущей профессиональной (педагогической деятельности). Для этого преподавателю следует осуществлять следующие действия:

- предложить студентам познавательно-интересные материалы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью;
- заинтересовать студентов;
- поддержать студенческую инициативу в учебной деятельности;
- оказать помощь;
- проконтролировать;
- проанализировать и проанализировать полученные результаты.

Реализация названных действий осуществляется посредством ряда функций.

Так *мотивационно-целевая функция* обеспечивается умением студентов и преподавателей ставить перед собой цели, исходя из запланированного результата.

Контрольно-диагностическая функция осуществляется посредством образовательного мониторинга.

Организационно-исполнительская функция обеспечивается субъективной составляющей в организации учебной деятельности, дифференцированным подходом к обучению, применением индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения.

Регулятивно-коррекционная функция обеспечивает регулирование учебной деятельности и исправление допущенных ошибок.

Осуществление названных функций зависит, на наш взгляд от определения соответствующих педагогических условий. В данной связи *первым организационно-педагогическим условием* активизации учебной деятельности

студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения можно назвать направленность технологий контекстного обучения на формировании познавательных и профессиональных мотивов учения. Выбор данного условия обусловлен целесообразностью учета специфики профессионального образования заключающейся в решении задачи перехода от учебной деятельности к профессиональной. С позиций общей теории деятельности, которую мы разделяем, такой переход идет прежде всего по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности (Леонтьев А.Н.) [81] но эти деятельности должны быть профессиональные. Следовательно, переход от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего педагога во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные, чему должны способствовать технологии контекстного обучения.

Из сказанного следует определение *второго организационно-педагогического условия*, а именно: трансформация познавательной мотивации учения в профессиональную, их взаимосвязь и взаимодействие.

Определение названного условия тесно связано с проблемой развития профессиональных мотивов, которые не нашли достаточного отражения в психолого-педагогических теориях учениях, разработанных применительно к среднему профессиональному образованию, что предполагает более полную аргументацию выбора данного условия.

В то же время выявлено множество факторов, обуславливающих развитие тех или иных аспектов познавательной и профессиональной мотивации студентов (Кулютки, Маркова, Орлов, Сухобская). Разработаны некоторые принципы, пути изучения и критерии оценки уровня развития познавательных и профессиональных мотивов как составной части общей системы мотивов учения; описаны различные подходы (способы, приемы) к их формированию. Факторы и условия развития этих мотивов отражают различные аспекты учебной деятельности студентов: от

специфики целей, содержания, условий обучения, используемых педагогических технологий, индивидуальных психологических характеристик обучающихся до специальных приемов. Познавательным и профессиональным мотивом студента по разному влияют на эффективность активизации учебной деятельности, их выраженности и статуса в иерархии мотивов: зачастую они рассматриваются либо как взаимоисключающие, либо как рядоположные, либо профессиональные мотивы редуцируются к познавательным [78; 143; 94; 110].

И здесь значительная роль принадлежит мотивации, которую могут оптимизировать технологии контекстного обучения, нацеленные на будущую профессию.

Мотивация в определенной мере влияет на формирование познавательной потребности и зависит от условий поставленных в исследовании задач. В экспериментальном исследовании по формированию познавательной мотивации, выполненном Т.А. Платоновой [117], на которое мы опирались, мы исходили из того, что познавательная потребность возникает в условиях постановки таких задач (учебных и интеллектуальных), в процессе решения которых возникает профессиональная ситуация, требующая от студентов определенного способа учебной деятельности, обеспечивающего решение поставленной задачи. Познавательная потребность и соответственно познавательная активность, формируются в ситуациях задачи, имеющей профессиональную направленность.

Можно также сказать, что познавательная потребность возникает в условиях профессиональной ситуации, создаваемой контекстной технологий обучения.

Известна роль мотивации в активизации учебной деятельности. Как было отмечено выше, технологии контекстного обучений могут здесь сыграть значительную роль.

В целом сама сущность контекстного обучения способствует должной трансформации, что подтверждает соотнесенности контекстного обучения и мотивации.

Теория контекстного обучения и соответствующие педагогические технологии получили достаточное освещение в литературе, поэтому ограничимся изложением лишь некоторых необходимых для их понимания положений.

В контекстном обучении содержание учебной деятельности студентов отбирается не только в логике науки, но и через модель специалиста-в логике будущей профессиональной деятельности, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл развиваемым компетенциями. Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемых в предмет деятельности профессиональной.

Отсюда *определения третьего организационно-педагогического условия* активизации учебной деятельности студентов средствами контекстных технологий обучения-вовлечение студентов в активизацию квази-профессиональную учебную деятельность. Выбор данного организационно-педагогического условия обусловлен рядом обстоятельств.

Содержание и условия профессиональной деятельности обуславливают основную единицей содержания контекстного обучения, такой единицей выступает не просто информация или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Система профессионально-подобных ситуаций позволяет развернуть содержание обучения в динамике и интеграции полученных знаний в профессиональную деятельность. Кроме того, всякая деятельность осуществляется совместно с другими, поэтому предполагает не только компетентные предметные действия ее участников, но и профессиональные поступки.

Одной из центральных является проблема адекватности форм организации учебной деятельности студента формам усваиваемой им профессиональной деятельности. Критерием такой адекватности может обладать только совокупность традиционных и новых форм, в каждую из которых должно «отливаться»

адекватное им содержание усваиваемой деятельности, а во всю эту совокупность-целостное содержание моделируемой профессиональной деятельности. Речь идет о трансформации содержания и форм учебной деятельности в адекватные им содержание и формы профессиональной деятельности.

В соответствии с сказанным выделены три базовые формы деятельности и некоторое множество промежуточных между ними. Базовыми выступают собственно учебная (например, лекция, семинар), квази-профессиональная (деловая игра и другие игровые формы), учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, педагогической практика, и т.п.) деятельности. Промежуточными служат любые формы-традиционные и новые, отвечающие специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе обучения.

В формах собственно учебной деятельности осуществляются главным образом передача и усвоение информации; квази-профессиональной-моделируются целостные фрагменты образовательной организации, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; в формах учебно-профессиональной деятельности студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе коллективно-распределенного труда в межличностные взаимодействие и общение.

С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты учатся применять полученную на занятиях информацию, а также опыт применения данной информации в профессиональной педагогической деятельности.

Названным базовым формам организации деятельности студентов соответствуют и другие формы: семиотические, имитационные и социальные формы. Семиотические формы включают в себя задания, обеспечивающие развитие у студентов соответствующие компетенций. В рамках нашего исследования интерес представляют имитационные формы, позволяющие студенту соотнести

свою учебную деятельность с будущей профессиональной деятельностью. Информация в данном случае развивается в компетенции, позволяющие успешно осуществлять профессиональную деятельность. Что касается социальных форм, то они представляют собой модели, имитирующие взаимодействие в том коллективе, в котором студентам предстоит осуществлять профессиональную деятельность.

Таким образом, вместе с движением от учебной деятельности к профессиональной происходит трансформация потребностей, мотивов и результатов учения. Происходит движение студентов к их будущему профессиональному (в рамках нашего исследования-педагогическому труду).

Контекстные технологии обучения могут применяться как в междисциплинарном контексте, так и в рамках отдельной учебной дисциплины (в нашем исследовании — это педагогика).

Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов студента, а с ними и трансформацию академической процедуры усвоения знаний в профессионально-практическую деятельность будущего выпускника колледжа.

Очевидно, что проблема формирования и развития мотивов деятельности (познавательных, профессиональных или любых других) чрезвычайно сложна в силу ее полимотивированности. Поэтому важно выделить мотив в чистом виде или сформировать его независимо от других. Мотивационная сфера субъекта является, согласно А. Маслоу, многовершинным образованием, побуждаемым не одним, а несколькими ведущими мотивами (познавательным, профессиональным, достижения, аффилиации и др.) в этой связи необходимо найти адекватный подход к осмыслению иерархических взаимосвязей в этой сфере [97].

Для понимания данного процесса целесообразно ввести понятие «мотивационный синдром, содержание которого было впервые рассмотрен Ю.М. Орловым, это определенная совокупность мотивов, позволяющего путем

стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей. Применительно к нашему исследованию мотивационный синдром — это, с одной стороны, непосредственно сами мотивы, с другой-способ понимания их соотношения и взаимосвязи в мотивационной сфере конкретного субъекта учебной деятельности. Другими словами, мотивационный синдром выступает единицей анализа мотивационной сферы.

Одной из форм проявления мотивационного синдрома является, как было отмечено выше, выступают познавательные и профессиональные мотивы. Они определяют динамику мотивов в контекстном обучении. Содержательное отличие профессионального мотивационного синдрома от познавательного заключено в выраженности ведущих мотивов-профессиональных и познавательных соответственно.

Однако релевантными деятельности учения (социальный по своей сути), не в меньшей мере являются социальные мотивы, тесно взаимосвязанные с познавательными и профессиональными мотивами, отражающими предметный и социальный контекст учебной, профессиональной или любой другой деятельности и обуславливающие поступки ее субъектов. Таким образом, в общем мотивационном синдроме учения представлены познавательные, профессиональные и социальные мотивы, взаимообусловленное развитие которых характеризует динамическое движение его деятельности в контекстном обучении. В состав общего мотивационного синдрома учения входит и множество других, так сказать фоновых, мотивов и их субъективных проявлений, специально в данном исследовании не рассматриваемых.

Познавательный мотивационный синдром (ПМС) и профессиональный мотивационный синдром (ПрМС) проявляются и формируются в учебной деятельности субъекта, с одной стороны, как относительно независимые системы мотивов, а с другой-как взаимосвязанные в своем развитии составляющие общего мотивационного синдрома учения. Понятия ПМС и ПрМС можно соотнести с

представлением о «главных мотивационных линиях» [11], иерархизированных внутри себя и представляющих собой целостные системы.

По мнению Я.А. Пономарева, с которым мы полностью согласны, исследовать педагогические явления можно только в системе [120].

Внутри системы осуществляется взаимодействие ее компонентов, в результате чего в каждом из компонентов происходят определенные трансформации, меняющие их свойства и функции.

Сказанное с полным основанием можно отнести и к взаимодействующим системам познавательного и профессионального мотивационных синдромов. Формирование мотивационной сферы студентов колледжа должно идти с учетом влияющих на нее технологий обучения, в первую очередь контекстного обучения. Сформированные в результате применения технологий контекстного обучения профессиональные и познавательные мотивы, являясь новообразованиями учебной деятельности, выступают и ее побудителями, и результатом ее активизации.

Технологии контекстного обучения могут представить подобную динамику достаточно наглядно. Это прослеживается в первую очередь в квази-профессиональной деятельности студентов колледжа. Данная деятельность является учебной по форме и профессиональной по содержанию. Взаимодействие познавательных и профессиональных мотивов приводит, таким образом, к определенным изменениям в мотивационном синдроме и обуславливает переход от познавательной учебной деятельности к профессионального, обеспечивая ее активизацию.

Обозначенные теоретические положения еще раз подчеркивают необходимость выделения двух вышеназванных организационно-педагогических условий активизации учебной деятельности студентов средствами технологий контекстного обучения:

1. Направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения.

2. Трансформация познавательных мотивации учения в профессиональную их взаимосвязь и взаимодействие.

Опора на деятельностный подход в нашем исследовании потребовала выявления соотношения таких педагогических явлений как «деятельность» и «активность», и определения их взаимосвязи и взаимодействия. В педагогической литературе до сих пор идет спор о соотношении данных понятий. Нас данное соотношение интересует в плане влияния учебной деятельности студентов на ее активизацию и определены условия данного процесса.

Опора на теорию деятельности позволила сформировать следующие организационно-педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения-вовлечение студентов в активную квази-профессиональную учебную деятельность. Значимость данного организационно-педагогического условия подчеркивается опорой на труды ученых, занимающихся проблемами учебной деятельности. Квази-профессиональная деятельность в учебном процессе колледжа – это деятельность учебная по форме и профессиональная по содержанию. Квази-профессиональная деятельность, организуемая в рамках контекстного обучения, дает возможность формирования профессионально-педагогических компетенций. Так, ряд ученых рассматривают активность шире, чем деятельность (В. И. Кремянский, В. Г. Мордкович, С. Л. Рубинштейн и др.) [75; 105; 126].

Некоторые ученые отмечают тождественный характер данных понятий (М.В. Демов, Э.С. Маркарян и др.) [41; 95].

Третья группа ученых рассматривают активность как характеристику деятельности (А.Г. Ковалев, Л.П. Станкевич и др.) [68;141].

Мы рассмотрим сущность активности как качественную характеристику деятельности. Однако активность может определять качество деятельности через отношение субъекта (в нашем случае студента колледжа), которое включает

готовность, стремление действовать, желание осуществить учебную деятельность эффективнее, с элементами творческой инициативы.

В целом активизация учебной деятельности включает в себя:

- количественные и качественные характеристики уровня интенсивности учебной деятельности студентов;
- количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей студентов в учебной деятельности;
- представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне;
- предрасположение к разным видам учебной деятельности.

Данные теоретические положения обусловили формулировку вышеназванного организационно-педагогического условия активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения.

Опора на личностно-ориентированный подход в обучении предполагает становление студента как субъекта учебной деятельности, как личность, стремящуюся к самоопределению и самореализации. Отсюда необходимость раскрытия внутреннего потенциала студента, осуществляющего учебную деятельность с целью ее активизации, позволяет сформировать следующее организационно-педагогическое условие активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения: рефлексия студентами собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности. Анализ литературы по проблеме показал, что ее внутренней составляющей является рефлексия. Термин «рефлексия» используется в разных науках, мы же рассмотрим феномен рефлексии в педагогической науке, в частности в учебной деятельности студентов колледжей. С педагогической точки зрения рефлексия — это самоанализ деятельности и ее результатов. Рефлексия выполняет ряд функций (диагностическую, проектировочную, организаторскую,

коммуникативную, мотивационную и т. д.), что позволило сформулировать вышеназванное педагогическое условие. Выявление педагогические условия легли в основу модели активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман формулируют определение рефлексии обучающегося как индивидуальную способность устанавливать границы собственных знаний, границы того, что он умеет и что не умеет [138]. Это, по мнению авторов способность к самооценке к установлению объема своего личностного опыта в области образования.

В.В. Давыдов рассматривает рефлексю в когнитивном аспекте как осознание способов собственных учебных действий [40].

Таким образом, в процессе обучения рефлексия выступает механизмом самопознания, самоорганизации, самоопределения, выступает основой учебной деятельности студентов. Рефлексия — это механизм перевода учебной задачи из внешней плоскости во внутреннюю, когда учебная деятельность студента приобретает личностный смысл, что влияет на активизацию данной деятельности. Личностный смысл учебная деятельность приобретает также тогда, когда она имеет квази-профессиональную направленность, приближая студента к выбранной им будущей профессиональной деятельности. Отсюда значимость рефлексивных механизмов в активизации учебной деятельности студентов колледжа.

Обозначенные теоретические положения позволили нам сформировать следующее педагогическое условие активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения-рефлексия студентов собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности.

Представленные в исследовании теоретические положения дали возможность разработки модели активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения. При этом применялся такой метод

теоретического исследования как моделирование, дающее возможность создания идеального образца исследуемого педагогического явления. (см. схему 2.1.)

Рисунок 2.1. Модель активизации учебной деятельности студентов средствами технологий контекстного обучения.

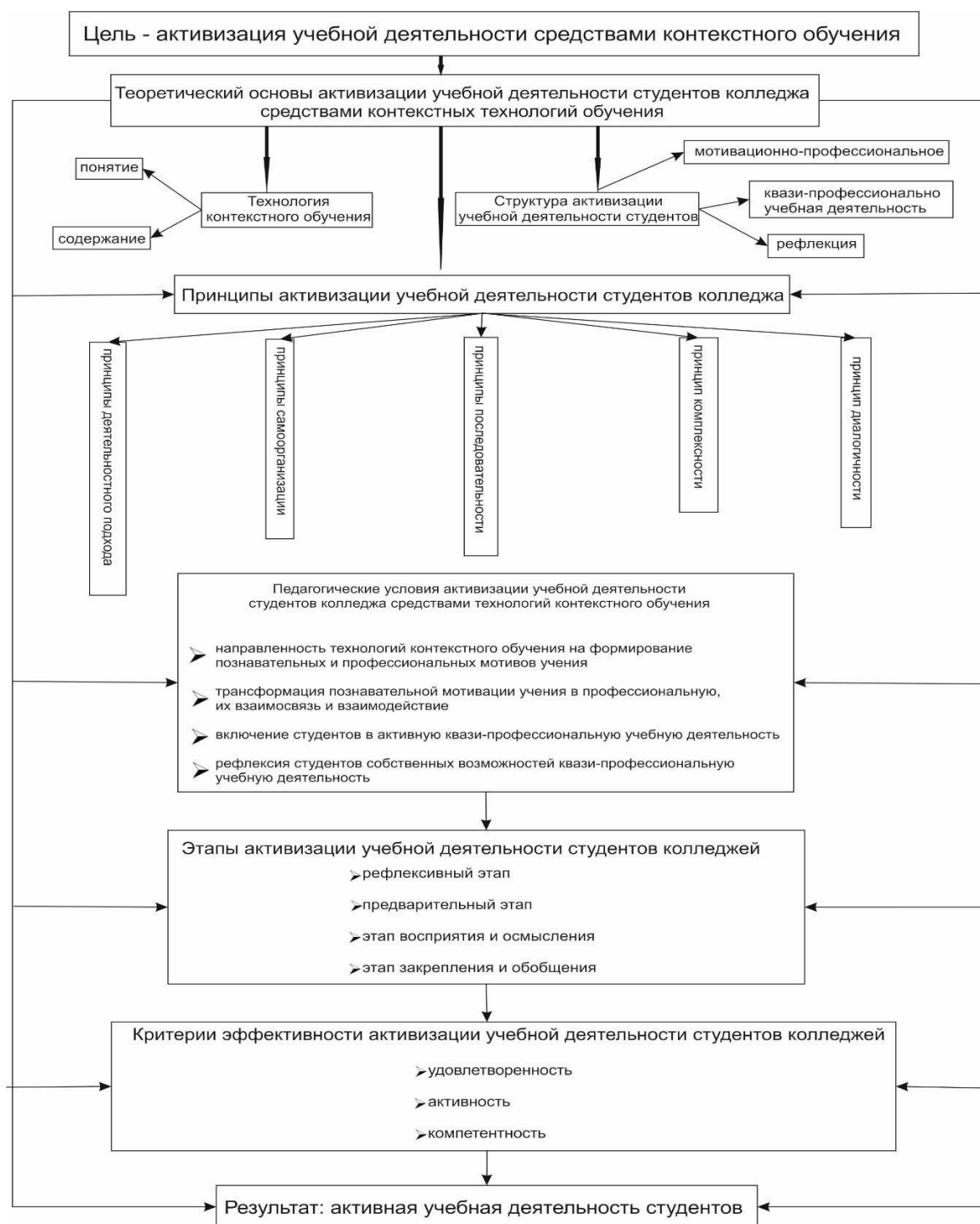


Рисунок 2.1. Модель активизации учебной деятельности студентов средствами технологий контекстного обучения.

Рассмотрим некоторые составляющие данной модели и в первую очередь принципы активизации учебной деятельности.

Принцип деятельностного подхода предполагает стимулирование преподавателями посредством контекстного обучения активное участие студентов в учебном процессе.

Принцип самоорганизации обеспечивает равноправное партнерство субъектов педагогического процесса, характеризующееся как их сотрудничество, что заменяет традиционное прямое воздействие преподавателя на студента толерантным взаимодействием, а процессе обучения.

Принцип последовательности рассматривает последовательные профессионально направленные действия на непрерывное совершенствование мер по достижению поставленной в учебной деятельности цели.

Принципы комплексности направлен на решение всеми и субъектами в комплексе организационных, креативных, духовно-нравственных и профессиональных задач.

Принцип диалогичности исходит из того, что система диалога преподавателя с обучаемым, осуществляемая на паритетных началах, делает обратную связь объективной, что обеспечивает результативность учебной деятельности.

В соответствии с принципами, процесс повышения учебной активности студентов представлен в модели рефлексивным, предварительными этапами, а также этапами восприятия и понимания, закрепления и обобщения. Содержание этапов и формы работы на каждом из них представлены ниже.

Таблица 2.2. Этапы повышения учебной активности студентов.

Этап	Содержание работы	Форма работы
Рефлексивный	Рефлексия студентом уровня начальных знаний и собственных	Индивидуализированная, при поддержке педагога

	индивидуальных возможностей	и технологий контекстного обучения
Предварительный	Выбор студентом учебных задач	Индивидуализированная при поддержке педагога
Этап восприятия и понимания	Решение репродуктивных учебных задач. Решение продуктивных учебных задач	Индивидуализированная с помощью технологий контекстного обучения. Фронтальная-под управлением педагога.
Закрепления и обобщения	Решение продуктивных квази-профессиональных задач	Индивидуализированная и групповая при поддержке контекстных технологий.

Таблица 2.2. Этапы повышения учебной активности студентов.

Как видно, от этапа к этапу, для повышения учебной активности обучающихся, содержание и формы работы меняются с ориентацией на формирование активности и самостоятельности студентов в познавательной деятельности.

В модели предусмотрены критерии эффективности активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения. Опираясь на общепринятые критерии эффективности учебной деятельности студентов, мы выявили те критерии, которые определяют их активность в учебной деятельности. Важнейшим критерием, совместно с С.А. Кошманом и В.М. Русоловым мы считаем удовлетворенность учебной деятельностью со стороны студентов, выражающейся в их профессиональной направленности, которую следует рассматривать как отношение к избранной профессии [73; 128].

Другим критерием мы считаем активность студента в учебной деятельности, представляющую собой качественную количественную меру взаимодействия студентов с преподавателями и однокурсниками.

Критерий компетентности представляет собой степень совпадения фактического и запланированного результата учебной деятельности студентов. Названные критерии вошли структурными компонентами в предлагаемую модель.

Реализация данной модели легла в основу последующего педагогического эксперимента.

Выводы по второй главе

Вторая глава исследования посвящена раскрытию научно-методических основ активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения. В соответствии с задачами исследования были определены в первую очередь научные подходы к решению проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжа. Среди ряда научных подходов, обозначенных в диссертации, особое внимание, было уделено системному, личностному, деятельностному, процессному технологическому подходу, в наибольшей степени отражающему технологии контекстного обучения.

В соответствии с задачами исследования были определены педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.

К данным условиям мы отнесли:

1. Направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения.
2. Трансформация познавательной мотивации учения в профессиональную; их взаимосвязь и взаимодействие.
3. Включение студентов в активную квази-профессиональную учебную деятельность.
4. Рефлексия студентами собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности.

Обозначенные педагогические условия составили ядро разработанной нами модели активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения, которая представила собой идеальный образец изучаемого педагогического явления.

Модель была представлена в виде следующих блоков:

1. Целеполагание.
2. Принципы организации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.
3. Педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.
4. Этапы активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.
5. Критерии эффективности активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.
6. Результат.

Направленность исследования на его конечный результат показала необходимость диагностирования данного результата. Исследование выявило, что структура конечного результата – активность студентов колледжа в учебной деятельности – состоит из ряда компонентов, каждый из которых должен был иметь свою методику диагностирования. Так, для изучения мотивационного компонента была использована и адаптирована к задачам нашего исследования «Методика мотивации учения студентов колледжа». Интеллектуальный компонент диагностировался с помощью «Теста определения уровня развития компетенций». А для определения эмоционально-волевого компонента был применен опросник САН (самочувствие, активность, настроение).

Помимо названных методик результативность исследования определялась с помощью традиционных (теоретических и эмпирических) методов исследования, что подчеркивало достоверность полученных результатов.

Таким образом, во второй главе исследования получены следующие результаты по решению второй и третьей задачи исследования.

1. Выявлены методологические основы активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения (объект, предмет, методы исследования, научные подходы к исследованию).

2. Разработаны и обоснованы педагогические условия активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами контекстных технологий обучения.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. ЭСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

3.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента

Значимость эксперимента в педагогических исследованиях подчеркивалась многими учеными-педагогами и психологами (Ю. К. Бабанский, Р. Готтсданкер, С. К. Калдыбаев, Л. И. Кочетов, А. П. Куприян и др.) данные ученые разработали теоретические основы педагогического эксперимента и действенный алгоритм его проведения. В их трудах подчеркивается необходимость разработки программ эксперимента, что и было нами сделано [12; 37; 62; 72; 79].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Педагогического колледжа КГУ им. И. Арабаева и в Токмокском индустриально-педагогическом колледже. Программа эксперимента апробирована на студентах данных образовательных организаций в количестве 168 студентов на занятиях по педагогике.

Эксперимент проводился на основе принципов активизации учебной деятельности студентов колледжа, заложенных вышеобозначенной модели, этапов и критериев. В основу реализации модели было положено выполнение педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения.

В ходе эксперимента ставились и решались следующие задачи:

- анализ современного состояния использования технологий контекстного обучения в колледже исходный уровень и активности студентов, а также результативность этой работы (констатирующий эксперимент).
- подбор и использование технологий контекстного обучения с целью активизации учебной деятельности студентов колледжа реализация педагогических условий; (формирующий эксперимент)

- осуществление мониторинга эффективности применения технологий контекстного обучения с целью активизации учебной деятельности студентов колледжа (формирующей эксперимент)
- анализ результатов формирующего эксперимента. (контрольный эксперимент)

В ходе исследования мы пришли к выводу, что для успешного применения технологий контекстного обучения целесообразно выработать определенный алгоритм использования данных технологий.

Здесь важнейшим моментом является проектирование проводимых занятий по педагогике средствами контекстных технологий обучения.

Мы считали, что проектирование задает основной посыл к проведению контекстных занятий рамках эксперимента и поэтому уделили данной части эксперимента значительное внимание. Проектирование осуществлялось в несколько этапов.

Первый этап – проектирование начинался с определения роли технологий контекстного обучения в курсе педагогики и в структуре конкретных занятий. Результат данного этапа-определение типа занятий.

Второй этап – целеполагание. Ставилась ведущая цель, определявшая логику занятий. Цель может зависеть от многих факторов, в частности от уровня активности студентов, их подготовленности работать в режиме контекстного обучения и т.д. цель ставились в виде учебных задач с проекцией на Государственный образовательный стандарт.

Если мы практикуем, к примеру контекстное обучение, то этому и соответствовали учебные задачи. Планирование результатов обучения — это представление целей системой задач, что происходило на *третьем этапе* планирования.

На *четвертом этапе* мы проектировали процедуры определения начальных условий. При необходимости вводное повторение найдет свое место в модели занятия.

На данном этапе, исходя из поставленных главных и второстепенных задач, мы уже подбирали контекстные технологии обучения, адекватные поставленным задачам.

Выбор технологий обучения – *пятый этап* проектирования занятий или лекции.

Любая технология реализуется в какой-то форме, поэтому *шестой этап* был связан с отбором подходящей организационной формы обучения. Чтобы выбрать организационную форму, мы учитывали следующие моменты:

1. Какой характер будет носить учебная деятельность студентов?
2. Какова роль субъектности студентов в данном процессе?
3. Какова роль преподавателя в данном процессе?

При таком подходе выбор организационной формы был ориентирован на контекстную технологию, которая уже была подобрана нами для экспериментального занятия. При ответе на эти вопросы мы учитывали дидактические цели, которые были ранее поставлены. Можно заметить, что выбор технологий контекстного обучения связан с целями, которые и определяют данный выбор отсюда тесной взаимосвязи формы и технологии. Ответ на поставленные вопросы, для возможности определить организационную форму обучения. В нашем эксперименте это были лекции и практические занятия.

Подготовив дидактическую основу занятия, мы компоновали все вспомогательные элементы в целостную структуру занятия — это *седьмой этап* проектирования. На этом этапе будущее занятие оформлялось в виде определенной-плана или схемы.

На *восьмом этапе* планирование методы обучения и организационные формы для вспомогательных элементов (практикум, семинар, тренинг и т.д.).

Девятый этап – проектирования был связан с содержательной составляющей экспериментальных занятий. Это получаемая студентами информация, вопросы, задания. Обращалось внимание на учебные задачи для различных форм работы

(коллективной, групповой, индивидуальной). Намечались задания для самостоятельной работы, намечались методы контроля и самоконтроля для определения результативной учебной деятельности студентов

Десятый этап — это отбор средств обучения. Это, прежде всего. Материально-техническое обеспечение занятий. Продумывались раздаточный материал, мультимедийные презентации с компьютера через видео проектор и др.

На *одиннадцатом этапе* продумывалась организационная схема занятий (расположение мебели в аудитории, возможность данную мебель передвигать, предварительный состав групп для работы в команде и т.д.). сюда же мы относим педагогическую технику преподавателя, которую также можно проектировать, представляя, какой психологический и имиджологический эффект она может иметь. Продуманные приемы педагогической техники повышают эмоциональную составляющую занятий, «работая» на активизацию учебной деятельности студентов.

Двенадцатый этап связан уже с имиджем самого экспериментального занятия. По возможности, исходя из условий колледжа следует продумать оформление аудитории для создания соответствующей эмоциональной атмосферы (цветы, музыкальное оформление). Значительную роль играет и внешний вид преподавателя, его мимика и пантомимика.

Естественно, что описанные выше этапы проектирования экспериментальных занятий носили в основном рекомендательный характер, но тем не менее они способствовали более эффективной подготовке к последующему формирующему эксперименту по реализации педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения.

Данный алгоритм действий по возможности применялся нами и при проведении педагогического эксперимента.

Опираясь на описанные выше рекомендации проектирования экспериментальных занятий, мы в констатирующем эксперименте выявили исходный уровень активности студентов.

С этой целью была разработана «Карта наблюдения» за активностью студентов на занятиях.

Цель данной карты – выявление уровня учебной активности студентов на занятиях.

Карта представлена собой бланк протокола, который заполнялся во время наблюдения. Оценка осуществлялась по всем, входящим в наблюдение параметрам.

Наблюдение проводилось на занятиях по педагогике, как лекционных, так и практических.

Оценке подвергались четыре параметра. Каждый параметр имел определенные критерии, что позволяло качественно и количественно интерпретировать результаты наблюдения.

Обработка данных осуществлялась следующим образом. Посчитывалось общее количество баллов у каждого студента по каждому параметру и выводился средний балл.

Максимальное количество баллов по параметру:

1. Активное взаимодействие с преподавателем – 1 (10 баллов)
2. Активная учебная деятельность – 2 (8 баллов)
3. Эмоциональность студентов – 3 (3 балла)
4. Активное взаимодействие студентов друг с другом – 4 (4 балла)

Максимальное количество баллов – 24 балла.

В ходе написания диссертации нами были определены также уровни активности.

Уровень	Параметры (баллы)				
	Активное взаимодействие	Активная учебная деятельность	Эмоциональность студентов	Активное взаимодействие	Активность на занятии

	с преподавателем			студентов друг с другом	
Высокий	10-8	8-7	2	4	24-19
Средний	7-5	6-4	1	3	18-10
Низкий	4-0	3-0	0	2-0	9-0

Карта наблюдения

Объект наблюдения: активность студентов на занятиях

Группа _____

№	Параметры наблюдения	Оценка в баллах
1. АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ		
1.1.	<i>Реакция на инструкцию(требования) преподавателя</i>	
	Выполняется сразу адекватно полностью (понимает инструкцию и действует согласно требованиям)	
	Выполняется адекватно после повторного предъявления (инструкцию понимает не сразу)	
	Выполняет частично адекватно (понимает инструкцию, но не выполняет требования. Понимает инструкцию частично)	
	Выполняется неадекватно (не понимает инструкцию)	
	Не выполняется (пассивный или активный отказ)	
1.2.	<i>Реакция на замечания (критика, поощрения)</i>	
	Адекватная в рамках учебной ситуации	
	Адекватная с нарушением учебного этикета	
	Неадекватная	
	Отсутствие реакции	
1.3.	<i>Эмоциональный контакт с педагогом</i>	
	Ориентирован на преподавателя (смотрит в глаза, следит за перемещением). Контакт стойкий и стабильный на протяжении всего занятия.	
	Ориентирован на преподавателя (смотрит в глаза, следит за перемещением). Контакт неустойчивый и возобновляется активностью со стороны педагога.	

	Не ориентирован на преподавателя (не смотрит в глаза, не выполняет требования). Контакт стабильно ограниченный	
	Игнорирует преподавателя (избегает визуального контакта, «не слышит», не реагирует. Нечувствителен к активности учителя)	
ИТОГИ ПО ПАРАМЕТРУ		
2. АКТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
2.1.	<i>Эмоционально-волевые аспекты учебной деятельности</i>	
	Активен. Контролирует свои действия в соответствии с учебной ситуацией	
	Свободен, но не соотносит свои слова и действия с учебной ситуацией	
	Неадекватная моторная или вербальная активность (скован, сжат или расторможен, возбужден)	
2.2.	<i>Содержательные аспекты учебной деятельности</i>	
	Ориентирован на учебную деятельность: активно участвует в опросе, освоении нового материала, активно взаимодействует с преподавателем	
	Частично ориентирован на учебную деятельность: избирательно участвует в опросе, не проявляет видимого интереса к новому материалу, взаимодействует с преподавателем в ответ на педагогическое действие	
	Пассивен по отношению к учебному процессу: пассивно реагирует на вопросы и объяснения преподавателя; демонстрирует нежелание слушать и работать с преподавателем	
	Не включен	
2.3.	<i>Мотивация к учебной деятельности</i>	
	Адекватная: заинтересован, эмоционально включен в учебный процесс на протяжении всего занятия	
	Частично адекватен: а) проявляет заинтересованность к отдельным видам учебной деятельности; б) либо адекватно мотивирован в ограниченный период занятий	
	Мозаичная: адекватная или частичная мотивация проявляется и затухает несколько раз на протяжении занятия	
	Неадекватная: игнорирует учебную деятельность	

	ИТОГИ ПО ПАРАМЕТРУ	
3.	ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА	
	Соответствует дисциплинарным и этическим требованиям (проявляется стойко и на протяжении всего занятия в соответствии с ситуацией)	
	Частично соответствует дисциплинарным и этическим требованиям (проявляется в отдельных ситуациях занятия)	
	Игнорирование требований дисциплины и этики	
	ИТОГИ ПО ПАРАМЕТРУ	
4.	АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ ДРУГ С ДРУГОМ	
4.1.	<i>Реакция на ответы других студентов</i>	
	Слушает другого, смотрит на него, адекватно реагирует	
	Не реагирует на других	
4.2	Эмоциональная реакция на поведение одноклассника	
	Демонстрирует доброжелательность	
	Демонстрирует неуважение (неадекватность в высказываниях, смехе, сравнениях, шутках и т.д.)	
	Демонстрация агрессии	
	Игнорирует	
	ИТОГИ ПО ПАРАМЕТРУ	

После заполнения карты наблюдений и подсчета баллов была выявлена следующая картина

По первому параметру средний балл составил – 7.2 балла. По второму параметру – 5.3 балла. По третьему параметру – 1.6 балла и по четвертому параметру – 3.8 балла.

Таким образом общее количество баллов составило – 17.9 баллов (при максимум в 24 балла), что говорит о недостаточной учебной активности студентов, что соответствует среднему уровню активности студентов.

Более точное определение учебной активности студентов выявлялось с помощью соответствующих диагностических методик.

Для определения исходного состояния мотивационного компонента учебной деятельности студентов была использована методика мотивации учения студентов педагогического колледжа.

Данная методика позволила выявить исходное состояние мотивации студентов колледжей учебной деятельности, влияющую на выбор учебного заведения и отношение к учению. Она позволила выявить отношение студентов к учебной деятельности в колледже и к тем образовательным технологиям, которые применялись в данной деятельности.

Были получены следующие результаты:

Здесь мы отслеживали две группы мотивов: мотивы учения и профессиональные мотивы. Во второй группе мотивов нулевой срез показал – 16 баллов при максимуме – 35 баллов, что явно недостаточно. Во второй группе мотивов нулевой срез показал – 18 (максимум 35), что также требует доработки.

Для определения эмоционально-волевого компонента активности студентов мы взяли за основу взаимосвязь эмоций и отношения личности к какому-либо процессу или явлению.

Для определения интеллектуального уровня активности студентов в учебной деятельности была использована и доработана в соответствии с задачами нашего исследования методика Г.А. Русских. Она позволила определить уровень усвоения системы знаний по педагогике. В констатирующем эксперименте использование данной методики показало следующие результаты. Нулевой срез показал – 36 баллов (максимум 50 баллов).

Таким образом констатирующий эксперимент показал недостаточный уровень активности студентов колледжей в учебной деятельности на занятиях по педагогике, что потребовало проведение формирующего эксперимента.

Известно, что констатирующий эксперимент – один из важнейших этапов эксперимента, целью которого является изучение активности студентов колледжей как результата активизации учебной деятельности студентов средствами контекстных технологий обучения.

В нашем исследовании задачами констатирующего эксперимента является:

- определение степени активности студентов колледжей в учебной деятельности;
- определение причин объективных трудностей у студентов и преподавателей в учебной деятельности;
- выявление факторов, влияющих на активизацию учебной деятельности студентов колледжей.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа

Первый этап был направлен на получение объективной информации о состоянии учебной деятельности студентов на занятиях по курсу педагогика. В данном этапе применялись такие методы исследования как наблюдение за качества учебной деятельности студентов и их активностью в данной деятельности. С помощью соответствующих диагностических методик было осуществлено изучение уровня активности студентов в учебной деятельности на занятиях по педагогике.

Второй этап констатирующего эксперимента был посвящен обработке полученных данных с помощью диагностических методик и на основе приложенной к ним инструкции.

Соответствии с задачами эксперимента был определен исходный уровень активности студентов в учебной деятельности. В процессе исследования была определена структура активности студентов в учебной деятельности, которая состоит из следующих компонентов:

- мотивационный, выражающий иерархию мотивов учебной деятельности;
- интеллектуальной, показателями которого является успеваемость студентов;

— эмоционально-волевой, выражающий отношение студентов к учебной деятельности.

3.2. Организация и проведение формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент осуществлялся путем реализации педагогических условий активизации учебной деятельности студентов средствами контекстных технологий обучения.

Реализация педагогических условий осуществлялась при изучении курса «Педагогика» в колледжах с проекцией на будущую сферу деятельности выпускников – работу в начальной школе.

Первое условие – направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения реализовывалось нами следующим образом.

Путем контекстного обучения на занятиях по педагогике моделировалось целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности; при этом включался весь потенциал активности студента: от индивидуального восприятия до социальной активности. И, хотя содержание педагогического образования отражено в государственных образовательных стандартах, оно дает простор для инициативы и творчества преподавателей.

В курсе педагогика читались лекции, имеющие контекстную основу. Другими словами, цель содержание курса связывались с будущей профессиональной деятельности. Например, при изучении темы «Принципы обучения» рассматривались ситуации, когда учитель не учитывал возрастные особенности детей, не соблюдал в полной мере принцип наглядности и т.д. При изучении темы «Форма организации обучения» рассматривались ситуации, связанные с типами уроков в начальной школе, с вовлечением школьников в активную учебную деятельность.

В нашем эксперименте мы рассказали студентам об известных педагогах Кыргызстана, посветивших свою жизнь педагогической профессии, что, на наш взгляд обеспечивало направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательной и профессиональной мотивации. Так, нами на

занятиях по педагогике была рассмотрена педагогическая деятельность М.Р. Балтабаева, И.Б. Бекбоева, А.Э. Измайлова и др.

Направленно технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения осуществлялась также путем применения соответствующих организационных форм обучения, частности лекций.

Чтобы выполнить первое педагогическое условие мы определили тот тип лекций, который в наибольшей степени способствует решению задач нашего исследования.

Опираясь на концепцию контекстного обучения, мы выделили следующие типы лекции:

- контекстно-информационная;
- контекстно-научная;
- контекстно профессиональная (квази-профессиональная);
- лекции с заранее запланированными контекстно-профессиональными ошибками.

Мы считаем, что наиболее приемлемой для активизации учебной деятельности студентов является квази-профессиональная лекция, поскольку она способствует более глубокой мотивации студентов и формирования интереса к ней.

Характерной особенностью квази-профессиональных лекций являлось воссоздание реальных профессиональных ситуаций и отношений занятых в них людей. Студентам предлагалось разрешить данную ситуацию (например: ситуация, широко обсуждаемая на телевидении, когда учительница во время урока сорвала наушники у ученика, при этом сломав их, что вызвало у ученика агрессию и определенные негативные последствия). Таким образом, студентам во время лекции задавались контуры их будущего профессионального труда.

Единицей работы преподавателя и студента во время квази-профессиональной лекции становится профессиональная ситуация во всей своей

противоречивости и сложности, что повышает интерес студентов и мотивирует их на решение предложенной ситуации.

Реализуя второе педагогическое условие – трансформация познавательной мотивации учения в профессиональную, их взаимосвязь и взаимодействие, мы исходили из позиций общей теории деятельности, которая рассматривает в первую очередь трансформацию мотивов, тем более, что в учебной деятельности основной акцент делается на формирование познавательных мотивов. В нашем эксперименте преподаватели стремились добиться дидактически адекватного моделирования при преподавании педагогики содержания профессиональной деятельности. С этой целью нами был проведен ряд тренингов, моделирующих различные профессиональные ситуации. Например, тренинг по «Разрешение и профилактика конфликтов в образовательной организации», тренинг «Развития коммуникативных компетенций будущего учителя», тренинг «По снятию эмоционального напряжения» и др. (см приложение 1). При реализации второго педагогического условия мы стремились в соответствии с теорией деятельности и теорией контекстного обучения выполнять следующие требования:

- обеспечивать технологическую составляющую учебной деятельности студентов, отражающую особенности будущей профессиональной деятельности;
- использовать технологии контекстного обучения, адекватные профессиональной педагогической деятельности;
- обеспечивать нарастающую сложность технологий контекстного обучения.

Именно выполнение данных требований позволило осуществить преобразование каждого мотивированного конструкта учебной деятельности из познавательной плоскости в профессиональную.

Третье педагогическое условие апробировалось в эксперименте путем привлечения студентов в деловые игры. Игры, как известно, служат лучшим способом практического «вхождения» в профессиональную деятельность. Игра

происходит в условиях, имитирующих реальность. В нашем эксперименте — это была деловая игра «Родительское собрание».

Приведём примеры отдельных игр, образующих квази-профессиональную деятельность.

Например: игра, соответствующая студентам колледжа как учителям начальных классов, которая называлась «Проницательность в труде учителя начальных классов».

Цель игры; выявить алгоритм становления педагогической проницательности психологически подготовить студентов к овладению технологий проницательности, сопоставить разные точки зрения на вопросы педагогической проницательности.

В игре представлена следующая проблемная ситуация: младшие школьники не соблюдают нормы гигиены, зачастую неряшлевы, не любят умываться, у них не всегда бережное отношение к книгам, школьным принадлежностям и т.д.

Отсюда в игре проблема, требующая своего решения: каковы причины недостаточной культуры внешнего вида младших школьников и как минимизировать нерешительность детей. Как организовать педагогически целесообразную воспитательную работу педагогов с младшими школьниками?

Игра проводилась в несколько этапов.

1. Организация дискуссии среди студентов по определению причин обсуждаемого явления. Группам студентам предлагались основные признаки недостаточно культурного поведения школьников и их неряшливого вида (таких признаков достаточно много, преподавателю следует выбрать лишь некоторые из них). Группы студентов изучают данные признаки и выдвигают свои альтернативные версии.

Студенты определяют в игре разные роли (завуч, учитель, младшие школьники). Затем студентам предлагается алгоритм педагогической проницательности (наблюдательность, предвосхищение, прогнозирование, умение

анализировать и т.д.). студенты учатся выявить суть, и определять условия педагогического реагирования.

1. Пробное разыгрывание ситуации. Класс «посетители», «завуч», «учитель», «практиканты», «родители» и т.д. Затем подводились итоги. Оценивалась культура поведения учеников, их внешний вид, работоспособность, активность (особенно проявления активности: выкрики с места, потасовки и т.д.). каждая группа оценивала проведенную работу, анализировала ситуацию и намечает акты дальнейшей работы предлагала пути решения проблем.

2. На данном этапе группы давали характеристику класса в целом; данные характеристики разных групп сопоставлялись. Каждая группа предлагала свои подходы к решению проблемы культуры поведения младших школьников, их внешнего вида и т.д. группы выступали в роли родителей, студентов практикантов, администрации и предлагали свои пути обсуждаемой проблемы.

3. Контрольное разыгрывание группами ситуации проблемы неряшливости младших школьников на уроке и резюме преподавателя, выступающего в роли модератора.

4. Выводы и уточнения приоритетов показателей в педагогической принципиальности, осмысление и анализ предвидения решения проблемы формирования культуры младших школьников.

Мы привели пример одной контекстно-оформленной игры. Подобны их другим игр в процессе эксперимента было три. Большое количество игр мы считали нецелесообразным, т.к. их подготовка занимает много времени и нахождения соответствующих ресурсов. Но данные игры позволили включить студентов в активную квази-профессиональную деятельность, тем самым реализовав наше третье педагогическое условие активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения.

Включение студентов в процесс организации и проведения деловых игр дополнялся их участием в мастер классах по квази-профессиональным технологиям

обучения, в практико-ориентированных семинарах, в изучении практического опыта учителей школ.

Для реализации четвертого педагогического условия – рефлексия студентов собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности – применялись рефлексивные технологии, иногда в шуточной форме для повышения активности студентов. Рефлексия в педагогическом процессе — это своего рода процесс самоидентификации субъекта (студента) со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет ситуацию с контекстным обучением. Существует множество видов рефлексии, но мы апробировали, естественно, рефлексии деятельности.

Данный вид рефлексии позволяет в процессе занятия выявить активность каждого студента; здесь рефлексия выступает в качестве механизма мотивации учения, а именно осмысления процесса обучения при применении контекстных технологий обучения, способов и результатов активной деятельности студентов.

В нашем эксперименте использовались различные виды рефлексии деятельности.

Предлагались следующие варианты:

– табличка-фиксация знания и незнания о каком-либо понятии (может быть расположена как горизонтально, так и вертикально).

Таблица 3.1. Табличка-фиксация знания и незнания

Понятие	Знал	Узнал	Хочу узнать

– пчелиный улей-прием используется после подачи нового материала, преподаватель просит обсудить услышанный материал в парах и задать вопросы по материалу, который не понял студент, тем самым сразу же ликвидируются проблемы в знаниях (рис. 3.2.)



Рисунок 3.2. Пчелиный улей.

– дерево успеха-предлагалось с помощью условных знаков показать, насколько оказался доступным и усвоенным тот или иной фрагмент темы (рис. 3.2.)

Дерево успехов

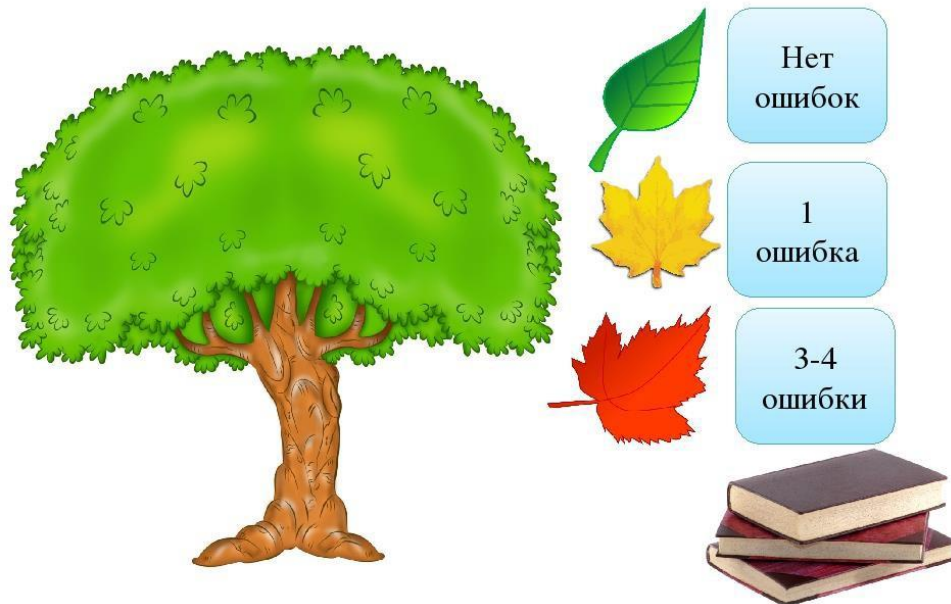


Рисунок 3.3 Дерево успеха.

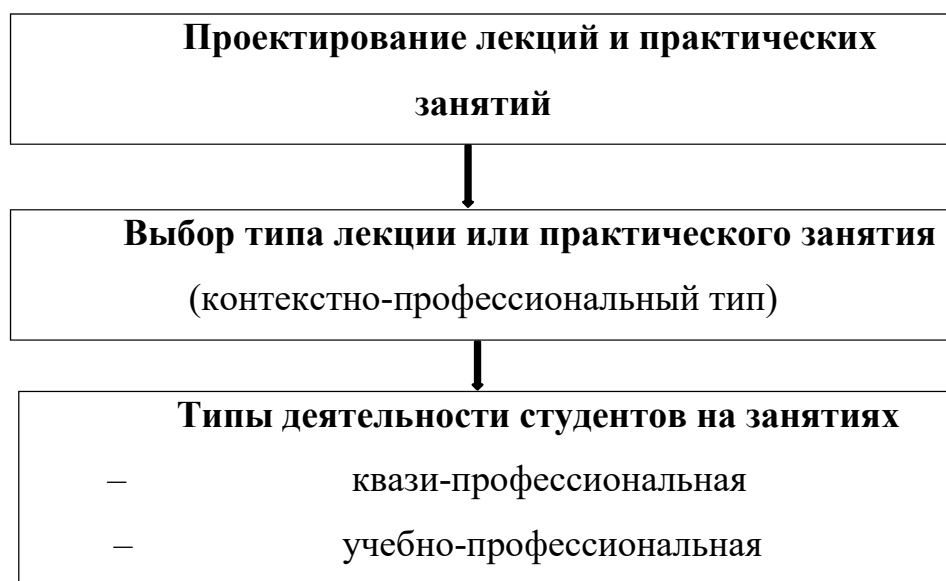
Названные и другие рефлексивные технологии позволили реализовать четвертое педагогическое условие.

В целом мы при реализации всех педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстного обучения опирались на базовые формы учебной деятельности, предложенные Н.В. Бордовский [139]. Учитывая основные формы организации учебной деятельности в колледже (лекции и практические занятия), мы сделали упор на квази-профессиональные лекции и практические занятия.

Осуществляя формирующий эксперимент, мы проводили работу не только со студентами, но и с преподавателями. Потому что, как было отмечено выше, активность студентов во многом зависит от активности преподавателей. Поэтому для них были проведены два тренинга-семинара на тему “Активизация учебной деятельности студентов” и «Технологии контекстного обучения» (Приложения 2 и 3).

Схематично сказанное выглядит следующим образом.

Схема 3.4. Алгоритм контекстного обучения с целью активизации учебной деятельности студентов колледжа.



Остановимся на первой из базовых форм рассмотрим в эксперименте роль лекции в системе контекстного обучения. Необходимо отметить, что в организации СПО учебный процесс отличается многообразием организационных форм, и тем не менее, весьма важное место в нем занимает лекции. Как организационная форма

она характеризуется постоянством отведенного на него времени (как правило, 2 часа), постоянством состава студентов (учебная группа), проведением занятий преимущественно в учебном кабинете(аудитории) по расписанию под руководством преподавателя. Такую особенность занятия в колледже, как широкий комплекс дидактических целей, Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко отмечают как отличающую его от других форм организации учебного процесса, его преимущество и педагогическую ценность [132; 158].

Многообразие форм организации обучения в колледже не исключает также их как лекционно-семинарские занятия, типичные в основном для высшей школы. Практика показывает, что данная организационная форма позволяет повысить уровень преподавания и активизировать познавательную деятельность студентов. Учитывая достаточную сложность данной организационной формы обучения, она применяется в основном на старших курсах колледжа. Поэтому в условиях колледжа лекции дополняются обычно семинарскими, учебно-обобщающими и контрольной учетными занятиями, которое дают возможность обсудить учебный материал, изученный на лекциях, выявить особенности его применения в будущей профессии, активизируя тем самым свою учебную деятельность.

В то же время лекция как обязательная форма организации учебной деятельности в колледже ограничивает возможности преподавателя в стимулировании активной учебной деятельности студентов. Студент на лекции менее активен, затруднена дифференциация и индивидуализация обучения, ограничены возможности обратной связи и т.д. однако обязательность лекции как организационной формы обучения предполагает минимизацию обозначенных выше недостатков.

В своем эксперименте мы попытались минимизировать указанные выше недостатки лекции как организационной формы обучения в колледже и тем сами повысить активность учебной деятельности студентов. При этом мы опирались на теоретические положения, разработанные Ю.А. Никитиным, который отмечал, что

лекция 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 [108]. Лектор — это и ученый, и оратор, и воспитатель. Лекция — это способ самовыражения педагога, максимально воздействующий на аудиторию» [4].

Обозначенные позиции определили цели разрабатываемых нами экспериментальных лекционных курсов по педагогике, связанных не только с усвоением теоретических знаний, а знаний в контексте будущей профессиональной деятельности, мотивационной готовности к ней и способности решать профессиональные задачи. Цель определялась через проектирование конечного результата учебной деятельности студентов: формирование профессионально-ориентированных компетенций, направленных в конечном итоге на формирование профессиональной мотивации, а также на эффективность будущей профессиональной деятельности.

Таким образом лекционный курс и его содержание строились в контексте не только учебной, но и профессиональной деятельности. Сохраняя качества фундаментальности, мы стремились в лекционном курсе по педагогике дать основы профессионализма. При этом в содержании лекционного курса реализовать принцип контекстности, задаваемый как самой наукой педагогикой, так и контекстом будущей профессиональной педагогической деятельности. В эксперименте мы внесли в содержание лекций различные профессиональные ситуации.

При чтении лекции коренным образом менялся характер взаимоотношений преподавателей и студентов. В эксперименте было отмечено стремление к отказу от традиционной информированности студентов относительно основ педагогической науки и попыток реализации общения преподавателя и студентов в виде бесед, дискуссий и т.д. в контексте будущей профессии.

Подготовка к контекстным лекциям требовала от преподавателей дополнительных творческих усилий по проектированию содержания лекционных курсов и отдельных лекций, а также технологий их проведения. Естественно, что такая работа требовала от преподавателей определенного эмоционального и в некоторой степени даже физического напряжения, а также качественной психолого-педагогической подготовки. Преподаватели должны были проявлять склонность к использованию контекстных технологий обучения (игровые ситуации, дискуссии на профессиональные темы и т.д.), а также проявлять эмоциональную и интеллектуальную мобильность. Такие формы чтения лекций требовали и соответствующего пространственного расположения студентов. По возможности они садились не в затылок друг другу, что способствовало контактированию студентов и более активному их включению в содержание лекций и их обсуждению. Таким образом студенты вместо позиции объекта, в которую ставятся студенты при традиционном чтении лекций, они становились полноправными субъектами данного процесса, что естественно повышало их учебную активность.

Опираясь на исследования А.А. Вербицкого, Ю.А. Никитина, А.А. Соловьевой, С.А. Мухиной мы использовали различные формы активной лекции: проблемная лекция, лекция визуализация, лекция вдвоем, лекция-пресс-конференция, лекция провокация (или лекция с запланированными ошибками), лекция-диалог и др. используемые наравне с традиционной лекцией, они позволяют значительно повысить творческий поведенческий потенциал аудитории [23; 24; 108; 140; 106;].

На наш взгляд, большими возможностями для реализации технологий контекстного обучения обладает так называемая «продвинутая лекция». Ее использование способствуют развитию у студентов таких сторон учебной деятельности, как умение работать самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе, выделить профессионально значимые моменты в

полученной информации, рассматривать разнообразные взгляды на обсуждаемую профессиональную проблему, излагать сущность той или иной профессиональной проблемы, использовать различные источники информации, а также свои прошедший школьной и жизненный опыт и делать соответствующие выводы.

«Продвинутая лекция» — это активное слушание, партнерские отношения, развитие социальной компетенции. Лекция в соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения имела три стадии: вызов, осмысление, рефлексия.

Определив и используя выявленный нами тип лекций (контекстно-профессиональная), мы пришли к определению и использованию в эксперименте типа учебной деятельности.

Как известно принцип профессиональной направленности обучения является ведущим, системообразующим принципом профессионального образования, важнейшим принципом деятельности при организации учебной деятельности студентов, все остальные принципы конкретизируют и раскрывают условия его воплощения.

Основным вопросом в системе профессионального образования является переход от традиционно осуществляемой учебной деятельности к деятельности профессиональной, т.е. практической педагогической деятельности, однако, в условиях обучения в колледже невозможно перенести данную профессиональную практическую деятельность на проводимые занятия и лекционные курсы. Должно быть соединяющее звено между учебной и профессиональной деятельностью. В нашем эксперименте таким звеном стала квази-профессиональная деятельность студентов учебная по формам и профессиональная по содержанию, позволяющая трансформировать форму и содержание учебной деятельности в адекватные им форму и содержание профессиональной деятельности.

А.А. Вербицкий, Н.А. Башаева выделяют три базовые формы деятельности и некоторые множество промежуточных между ними. Базовыми выступают учебная,

квази-профессиональная, учебно-профессиональная деятельности [23;24;14].

Промежуточными служат любые формы- традиционные и новые, отвечающие специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе обучения. Условия последовательности базовых форм деятельности, их место в процессе профессиональной подготовки и содержание представлено на таблице.3.5.

Таблица 3.5. Ведущие формы деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Аспекты профессиональной подготовки	Содержание деятельности
Учебная деятельность	
Теоретическое обучение (лекционно-семинарское занятия)	Передача и усвоение информации
Квази-ипрофессиональная деятельность	
Практико-ориентированное теоретическое обучение (проектирование, игровые формы)	Моделирование целостных фрагментов педагогической деятельности (предметно-технологическое и социально-ролевое содержание)
Учебно-профессиональная деятельность	
Педагогическая практика, учебно-исследовательская работа	Деятельность, соответствующая нормам собственно профессиональных и социальных отношений
Профессиональная деятельность	

В эксперименте мы пытались осуществить переход от одной базовой формы деятельности к другой, чтобы студенты могли получить все более широкую практику применения полученной учебной информации в реальной профессиональной деятельности и вхождения в реальный профессиональный опыт. С помощью технологий контекстного обучения задавалось движение деятельности студентов от учебной к профессиональной вместе с соответствующей трансформации потребностей и мотивов.

Осуществляя на занятиях квази-профессиональную деятельность, мы в процессе эксперимента решили поставленные и исследовании задач через моделирование содержания будущей профессиональной деятельности студентов, когда усвоение опыта применения теоретических знаний происходит в процессе обсуждения и разрешения моделируемых учебно-профессиональных ситуаций, что способствует трансформации полученной информации и усвоенных знаний в профессионально значимые компетенции, дает образцы педагогического мастерства, будущей профессионально-педагогической деятельности выпускников колледжа.

В эксперименте мы исходили также из того положения, что в формировании умений как важнейшего компонента компетентности, в том числе и в профессиональной педагогической деятельности, и по возможности включали студентов в практически значимую деятельность, в структуре которой данное умение занимает значимое место, поэтому в эксперименте мы моделировали отдельные элементы учебной деятельности с учетом применения контекстных технологий обучения.

Осуществление моделирования в учебной деятельности отдельных элементов профессиональной деятельности позволяло, на наш взгляд, усилить технологическую подготовку студентов и перенести теоретические знания в практическую плоскость.

Таким образом, технологии контекстного обучения позволили нам организовать квази-профессиональную деятельность студентов, явившуюся важным связующим звеном между учебной и профессиональной деятельностью, что значительно активизирует учебную деятельность студентов, которая осуществляется на основе формирования познавательного интереса как к учебной, так к будущей профессиональной деятельности. Уместно показать место квази-профессиональной деятельности в поэтапной профессиональной подготовке будущих специалистов (см. таблицу 3.6.).

Таблица 3.6. Этапы профессиональной подготовки педагога.

Аспекты профессиональной подготовки	Содержание деятельности
1-й этап обучения-учебная деятельность	
Академическое (теоретическое) обучение (лекции, семинары)	Трансляция и усвоение информации
2-й этап обучения-квази-профессиональная деятельность	
Теоретическое обучение с элементами практики (игровые технологии, проектирование, моделирование)	Структурирование целостных фрагментов педагогической деятельности (предметно-технологическое и социально-ролевые содержание)
3-й этап обучения-учебно-профессиональная деятельность	
Педагогическая практика, учебно-исследовательская работа	Практическая деятельность, соответствующая нормам профессиональных и социальных отношений

Осуществление квази-профессиональной деятельности проходило в нашем эксперименте как мы отметили ранее, в виде деловых игр, анализа педагогических ситуаций, тренингов и упражнений, и педагогических игр.

Самым распространенным видом квази-профессиональной деятельности была деловая игра. В самом процессе игры, решение проблемных ситуаций усиливается взаимное действие.

Обозначенные технологии организационно включали в себя три основных звена:

- 1) подготовку (проектирование);
- 2) непосредственное использование технологий контекстного обучения и активное участие студентов в этом процессе (квази-профессиональная деятельность) ;
- 3) анализ результатов применения контекстных технологий обучения (рефлексия). Данные звенья экспериментальных занятий хотя и представляли собой законченные этапы, они наполнялись новыми технологическим содержанием.

Преподаватель и студент изменяли саму концепцию занятия, разрабатывали новые сценарии, изменяли структуру занятия, придавая занятию контекстный характер.

Данные трансформации позволили получить соответствующие результаты, выражающиеся в активизации учебной деятельности студентов колледжа и в повышении учебной активности будущих педагогов.

Таким образом в основе педагогического эксперимента лежала практическая реализация педагогических условий активизации учебной деятельности студентов средствами контекстных технологий обучения.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента

Разработка и реализация педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения, компонентов учебной деятельности студентов колледжа таких, как целеполагание, отбор содержания, проектирование контекстных технологий обучения, форм и средств организации учебной деятельности студентов колледжа определили проведение эксперимента по проверке теоретической обоснованности исследования и практической эффективности повышения учебной активности студентов. Итак, в эксперименте мы исходили из того, что активность студентов в учебной деятельности обеспечивается при соблюдении определенных педагогических условий. В диссертации были обозначены данные условия, а именно:

1. Направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения.
2. Трансформация познавательной мотивации в профессиональную
3. Включение студентов в активную квази-профессиональную учебную деятельность
4. Рефлексия студентов собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности.

Результатов эксперимента заключалось, как было отмечено выше, в повышении уровня активности студентов колледжа в учебной деятельности. В единстве всех структурных компонентов данной активности (мотивационный, интеллектуальный, эмоционально-волевой).

На констатирующем этапе при помощи диагностических методик, обозначенных в разделе 2.2. данного исследования был определен исходный уровень активности студентов колледжа в учебной деятельности.

Констатирующий этап предопределил проведение формирующего эксперимента, который заключался, как было отмечено выше, в практической

реализации педагогических условий активизации учебной деятельности студентов и в алгоритмизации учебной деятельности студентов колледжей: проектирование, выбор типа лекций (контекстно-профессиональная); выбор типа учебной деятельности (квази-профессиональная) и т.д.

Формирующий эксперимент строился на базе определенного усложнения учебной деятельности студентов на основе применения контекстных технологий обучения, составивших ядро реализации педагогических условий и повышения активности студентов в учебной деятельности. На *первом этапе* формирующего эксперимента проектировалось темы занятий с учетом применения контекстных технологий обучения, формировались мотивация студентов, разрабатывались подлежащие решению учебные задачи. Продумывались способы учебной деятельности, ее формы (индивидуальная, групповая, коллективная), а также источники информации.

Второй этап формирующего эксперимента характеризовался активным включением студентов в учебную деятельность. На данном этапе отмечалось активное взаимодействие студентов с преподавателем. Основное внимание уделялось формированию, поддержанию и углублению интереса студентов к учебной деятельности. Содержание занятий и применение технологий обучения были направлены на повышение уровня учебной активности студентов. Мотивировалось стремление к формированию не соцерцательного, а деятельностного подхода к учебной деятельности, поощрялась активная позиция студентов. Таким образом, в эксперименте специфика учебной деятельности состояла в раскрытии внутренних ресурсов обучающихся, позволяющих активизировать их учебную деятельность.

В результате студенты начали проявлять инициативу, самостоятельность, показывать творческий подход к делу. Изменилась позиция преподавателя в организации учебной деятельности. Они уже полностью не управляли учебной деятельностью студентов, они наблюдали процесс саморегуляции. Деятельность

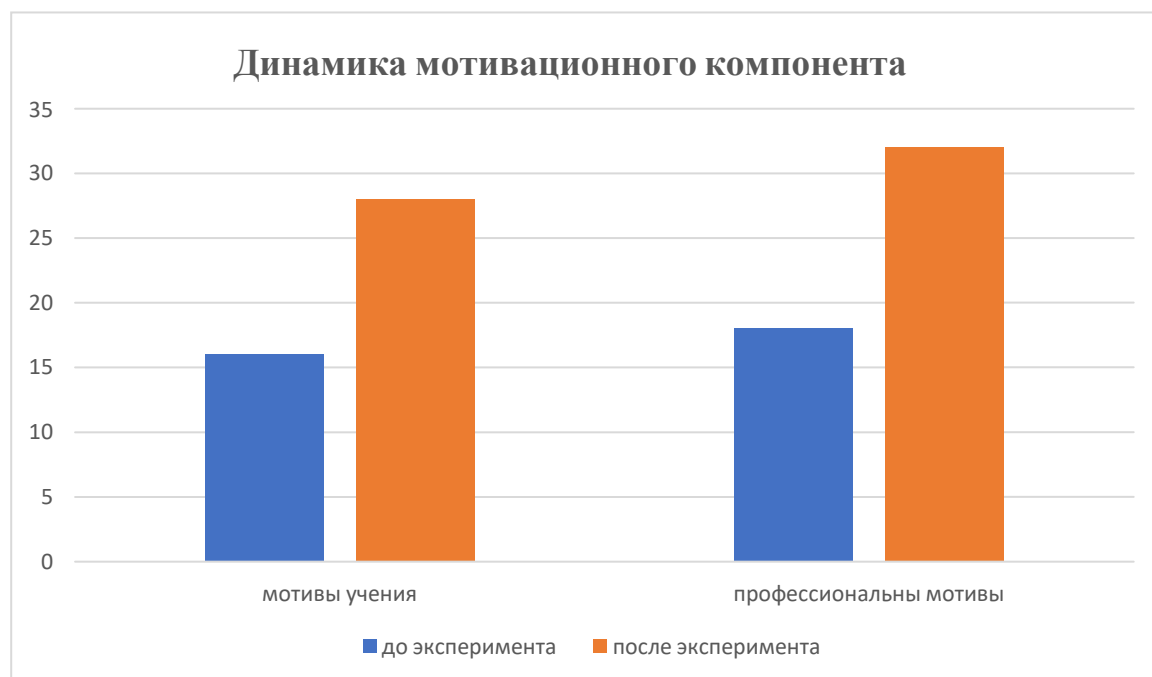
студентов не выражалась в приближении мотива к непосредственной учебной деятельности.

В эксперименте было важно определить пути педагогического обеспечения учебной активности студентов. При этом мы руководствовались следующими теоретическим положением: в учебном процессе контекстная технология обучения важна не сама по себе, а то, насколько она служит достижению поставленных целей, а именно: активизация учебной деятельности студентов путем повышения уровня их учебной активности.

В итоге были получены следующие результаты, которые диагностировались описанием выше диагностическими методиками.

Прежде всего диагностировался мотивационный компонент учебной активности студентов. Методика мотивации учения студентов педагогического колледжа. Согласно инструкции были замерены следующие группы мотивов: мотивы поступления в колледж, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Первую группу мотивов мы не отслеживали, т.к. это не отвечало задачам нашего исследования. Отслеживались вторая и третья группа. Во второй группе мотивов нулевой срез показал – 16 баллов (при максимуме 35 баллов), а итоговой – 28 баллов. Профессиональные мотивы также имели определенную динамику. Нулевой срез показал 18–баллов, а итоговые – 32 баллов при максимуме – 35 баллов. Схематично данные результаты выглядели следующим обозом.

Диаграмма 3.3. Динамика мотивационного компонента. Мотивы учения и профессиональные мотивы



Нулевой срез



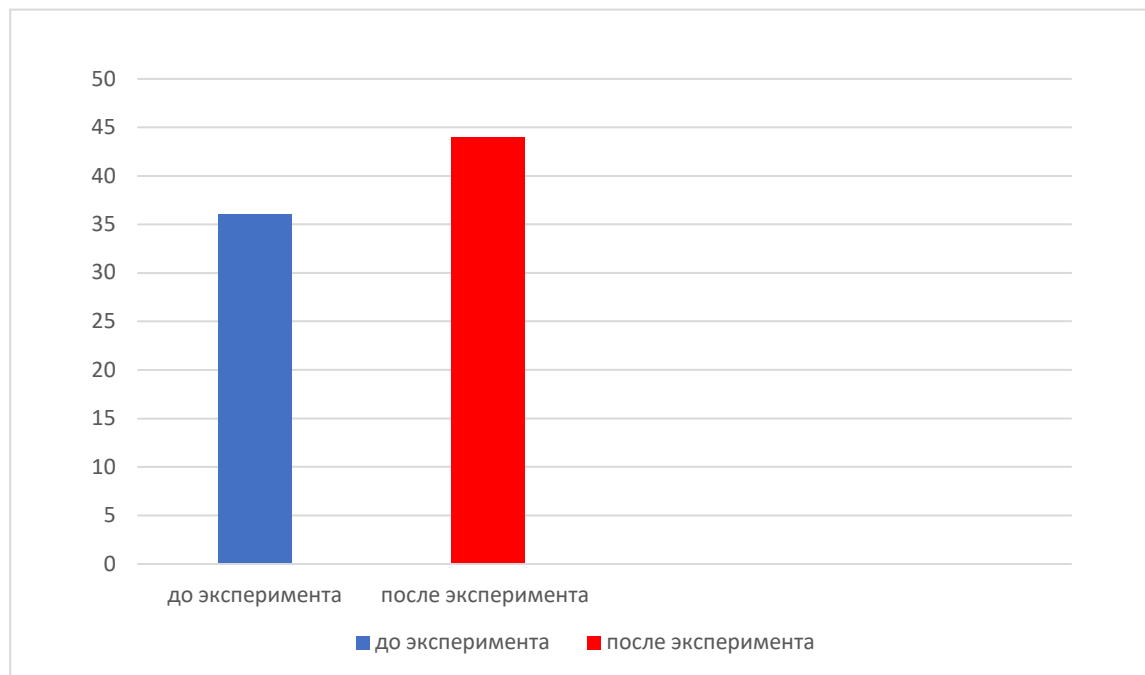
Итоговый срез

Налицо динамика мотивационного компонента учебной активности студентов колледжа.

Интеллектуальный компонент мы измеряли путем теста для определения уровня системы усвоения знаний. Нулевой срез показал 26 баллов, а итоговый 45 – баллов (максимум – 50 баллов).

Графически сказанное выглядит следующим образом.

Диаграмма 3.4. Динамика усвоения системы знаний.



до эксперимента
после эксперимента

Диагностируя эмоционально-волевой компонент, мы получили следующие результаты. Со студентами были проведены беседы на предмет их отношения к учебной деятельности и был в письменном виде задан такой вопрос: Ваше отношение к учебной деятельности? (варианты ответов: положительный, отрицательный, нейтральный) (Приложение 6) .

На констатирующем этапе (нулевой срез) 31 студент показал – положительное отношение к учебной деятельности, 35 студентов – отрицательное отношение, и 102 студента – нейтральное отношение. В процентном отношении полученные данные выглядят следующим образом. Положительное отношение к учебной деятельности, показали 18,45% студентов, отрицательное отношение 20,83%, а нейтральное отношение проявилось у 60,71% студентов.

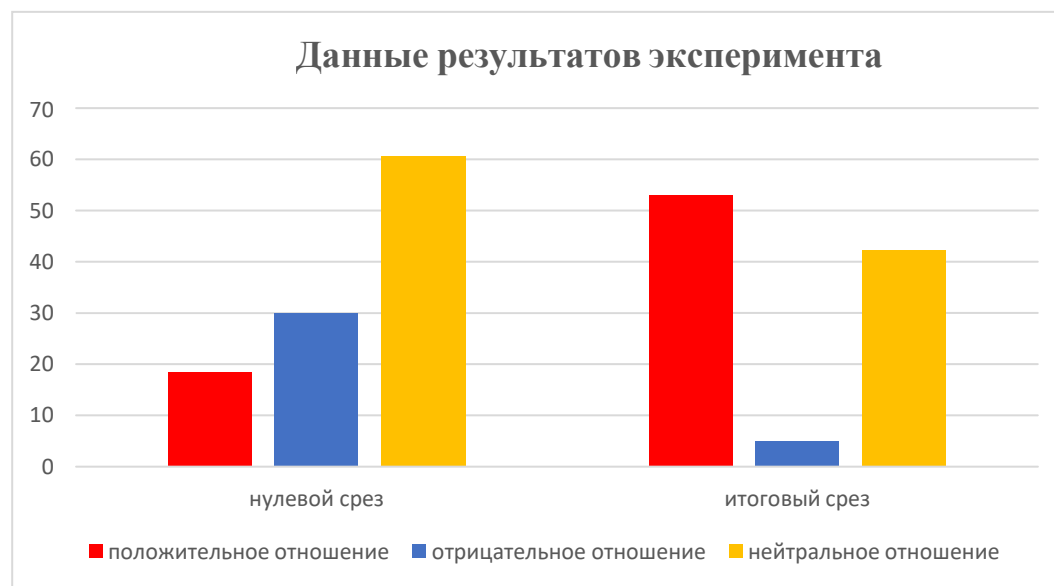
По окончании формирующего эксперимента были вновь осуществлены замеры. Из 168 студентов, участвующих в эксперименте, 89 студентов отметили положительное отношение к учебной деятельности, 71 студент показал нейтральное отношение и только 8 студентов высказались отрицательно. В процентном соотношении данные результаты выглядят следующим образом. Положительное отношение показали 52,97%, отрицательное отношение 4,7% и нейтральное отношение 42,2%.

Таким образом положительное отношение к учебной деятельности увеличилось на 34,5%, отрицательное отношение уменьшилось на 16,13%, а нейтральное уменьшилось на 18,5%.

Таблица 3.5. Отношение студентов к учебной деятельности.

№	Отношение студентов к учебной деятельности	Нулевой срез	Итоговый срез
1	Положительное отношение	18,71%	52,97%
2	Отрицательное отношение	20,83%	4,7%
3	Нейтральное отношение	60,71%	42,2%

Диаграмма 3.5. Отношение студентов к учебной деятельности.



Проведенные со студентами беседы, а также опросы студентов показали, что включение в учебную деятельность контекстных технологий у студентов повышались интерес к занятиям, и как следствие усилилось их учебная активность. Данная динамика выявилось и путем регулярных наблюдений. Учебная активность проявлялась в увеличении количества вопросов, по изучаемому материалу, задаваемых студентами преподавателям, в активном участии в дискуссиях, в тренингах, деловых играх и т.д. выявилось, что технологии контекстного обучения способствовали сокращению фронтальных форм работы, а увеличению групповых форм проведения занятий (работы в команде), что также способствовало привлечению всех студентов к участию в занятиях и как следствие повышению уровня их учебной активности.

В целях выяснения динамики изменения восприятия студентами курса Педагогика было проведено анкетирование с охватом 168 студентов, что представлено в таблице.

Таблица 3.6. Динамика изменения восприятия студентами курса педагогики.

Показатели	Нулевой срез	Итоговый срез
Содержание курса педагогики вызывало интерес	30 (78,9%)	46 (93,9%)
Хотелось бы дальше изучать педагогику	24 (63,2%)	48 (93,0%)
Курс дает теоретические знания	30 (78,9%)	44 (89,8%)
Курс дает профессиональные знания	29 (76,3%)	46 (93,9%)
Курс повышает интерес к будущей профессии	29 (76,3%)	41(83,7%)
Дает возможность применение знаний на практике	27 (71,0%)	46 (93,9%)

Как видно, проведенная опытная работа по повышению учебной активности студентов в изучении контекстного обучения дала положительные результаты: по всем показателям качество обучения стало значительно выше. Это обусловлено тем, что контекстное обучение обеспечивает интерактивность, использование комплекса разнообразных технологических средств.

Выводы по третьей главе

Разработанная в процессе исследования модель активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения и выявленные педагогические условия данной активизации потребовали своей экспериментальной проверки.

Исследование показало необходимость определения задач эксперимента и его организации на основе принципов активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения.

Эксперимент осуществлялся по следующему алгоритму:

- проектирование занятий с применением технологий контекстного обучения;
- разработка и проведение занятий с применением технологий контекстного обучения (контекстно-профессиональная лекция);
- организация на практических занятиях деятельности студентов (квази-профессиональная деятельность).

В диссертации приведены примеры данных занятий, которые способствовали достижению искомого результата: повышению учебной активности студентов колледжей в единстве всех ее компонентов (мотивационный, интеллектуальный, эмоционально-волевой).

Результаты опытно-экспериментальной работы были определены с помощью примененных нами диагностических методик это: методика мотивации учения студентов педагогического колледжа, тест для определения уровня системы знаний

студентов и проводилось анкетирование для выявления отношения студентов к учебной деятельности.

Применялись также традиционные методы исследования (беседы, наблюдения и т.д.), которые показали, что при использовании технологий контекстного обучения у студентов повышался интерес к знаниям и учебная активность. В диссертации представлена динамика данного процесса и его результативности.

Таким образом результатом решения четвертой исследовательской задачи стало повышение уровня активности студентов колледжей в учебной деятельности.

ВЫВОДЫ

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование, направленное на решение проблемы активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения, привело к следующим результатам.

1. Определены теоретические основы активизации учебной деятельности студентов колледжей средствами технологий контекстного обучения базирующиеся на разработанных отечественными и зарубежными учеными теории личности, ее активности, теории деятельности, а также на концепциях технологических основ современного обучения в колледжах педагогической направленности. Доказана целесообразность применения контекстных технологий обучения в организациях среднего профессионального образования, основанная на специфике образовательного процесса в колледжах и возрастных особенностях студентов.

Профессионально-педагогическая направленность процесса обучения в современном колледже потребовала раскрытия сущностных характеристик технологий контекстного обучения, определения их содержательного аспекта, классификационных признаков, а также исследования процессов трансформации учебной деятельности студентов колледжа в деятельность профессиональную. В результате раскрыт потенциал технологий контекстного обучения в активизации учебной деятельности студентов колледжа.

2. Обозначенные в диссертации задачи проблематика нацелили исследование на выявление методологических основ процесса активизации учебной деятельности студентов. В диссертации раскрыты объект и предмет исследования, определены научные подходы, методологически обуславливающие решения научной проблемы, выявлены методы исследования позволяющие наиболее эффективно определить результативность проделанной работы.

3. Определение теоретических основ исследования, а также выявление его методологических аспектов стали базисом для разработки педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения

К результатам исследования целесообразно отнести и разработку педагогических условий, способствующих активизации учебной деятельности студентов.

Это:

- Направленность технологий контекстного обучения на формирование познавательных и профессиональных мотивов учения.
- Трансформация познавательной мотивации в профессиональную
- Включение студентов в активную квази-профессиональную учебную деятельность
- Рефлексия студентов собственных возможностей в квази-профессиональной учебной деятельности.

Обозначенные условия составили ядро разработанной и представленной модели активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения. В модели представлен алгоритм данного процесса и показана обусловленность активизации учебной деятельности студентов колледжа соблюдением вышеназванных педагогических условий.

4. Эффективность педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами технологий контекстного обучения подтверждена проведением педагогического эксперимента, результативность и достоверность которого обоснованы применением целого комплекса диагностических методик, раскрывающих сформированность учебной активности студентов в единстве всех ее компонентов: мотивационного, интеллектуального, эмоционально-волевого. Доказана динамика уровня учебной активности студентов

в следствие применения технологий контекстного обучения с соблюдением всех вышеназванных педагогических условий.

Результаты проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее решение проблемы активизации учебной деятельности. Перспективным направлением, на наш взгляд, может быть изучение проблемы возможностей всей образовательной среды колледжа в повышении эффективности процесса обучения.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Активизировать дальнейшее изучение теоретических основ активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения и использовать полученные данные в практике работы современных колледжей.

2. Совершенствовать методологию исследований образовательного процесса в современных колледжах путем дальнейшего выявления научных подходов к данному процессу и определения методов его исследования.

3. Осуществить дальнейшую разработку педагогических условий активизации учебной деятельности студентов колледжа средствами контекстных технологий обучения как обстоятельств, от которых зависит качество образовательного процесса в современных колледжах.

4. Совершенствовать дальнейшее практическое применение контекстных технологий обучения в колледжах, направленных на будущую профессиональную деятельность, и тем самым активизировать учебную деятельность студентов.

Библиография

1. **Абрамова, Г.С.** Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности [Текст] / Г.С. Абрамова // – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 187 с.
2. **Азальдов, Г.Г.** Общие сведения о методологии квалитметрии [Текст] / Г.Г. Азальдов // Стандарты и качество – 1994. – №11. – С. 24-27
3. **Александров, Г.Н.** О закономерностях процесса обучения [Текст] / Г.Н. Александров // Советская педагогика. –1986.– №3. – С. 61-66
4. **Амонашвили, Ш.А.** Обучение. Отметка. Оценка. [Текст] / Ш.А. Амонашвили // – М., –1980. – 96 с.
5. **Ананьева, Б.Г.** Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] / Б.Г. Ананьева // –М., Директ-Медиа, 2008.– 209 с.
6. **Андреева, В.И.** Педагогика высшей школы. Инновационно-практический курс: Учебное пособие [Текст] / В.И. Андреева // –Казань: Центр инновационных технологий –2013.–500 с.
7. **Андреева, Г.М.** Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева // –М., Аспект Пресс, 2001.–288 с.
8. **Анцибор, М.М.** Активные формы обучения научно-методическое пособие [Текст] / М.М. Анцибор // –Тула: ПМРИП «Левша», 1993.– 23 с.
9. **Аракелова, Т.Л.** Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей: авторреф. дисс. канд. пед. наук:13.00.08 [Текст] / Т.Л. Аракелова // – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
10. **Архангельский, С.И.** Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский // – М.: Высшая школа, 1974. – 198 с.
11. **Бабанский, Ю.К.** Педагогика: Учебное пособие для студентов пединститутов [Текст] / Ю.К. Бабанский // – Под ред. Ю.К. Бабанского-М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
12. **Бабанский, Ю.К.** Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др. // –М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

13. **Бахтин, М.М.** Собрание соч. в 7-ми т. [Текст] / М.М. Бахтин // Институт мировой литературы им. А.М. Горького: РАН. –М.: 1996.
14. **Башаева, Е.П.** Развитие личностной рефлексии в процессе подготовки будущих бакалавров педагогики: автореф. канд пед. Наук:13.00.01[Текст] / Е.П. Башаева//–Владивосток, 2010.– 22 с.
15. **Бекбоев, Б.И.** Главное в обучении-компетентность педагога [Текст] / И.Б. Бекбоев // – Б.: – 2008.
16. **Бекбоев, Б.И.** Научные основа профессионального формирования личности [Текст] / И.Б. Бекбоев, А.П. Сейтешев, Ж.З. Зарнаев // – Фрунзе: Мектеп, – 1981.
17. **Бершадский, М.Е.** Когнитивная технология обучения. Теория и практика применения [Текст] / М.Е. Бершадский // – М.: Сентябрь, 2011. – 256 с.
18. **Беспалько, В.П.** Слагаемое педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько // – М.: Педагогика,1989. – 192 с.
19. **Багачев, Е.С.** Среднее профессиональное образование: компетенции как институциональные параметры качества: автореф. дисс. канд. социол. наук: 22.00.04 [Текст] / Е.С. Богачева // – М.: 2011. – 150 с.
20. **Варданян, В.А.** Творческий потенциал личности. Психоло-педагогические основы и механизмы его становления и развития [Текст] / Ю.В. Варданян// – Саранск, 1998. – 48 с.
21. **Вебер, С.А.** Активизация деятельности учителя по содействию личностному самоопределению старшеклассников в общеобразовательных учреждениях : автореф. дисс. ...канд. пед. наук:13.00.08[Текст] / С.А. Вебер //– Красноярск, 2014. – 22 с.
22. **Веккер, Л.М.** Восприятие и его моделирование [Текст] / Л.М. Веккер // –Л.: Изд-во Ленинградского у-та, 1964. – 164 с.
23. **Вербицкий, А.А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А Бышаева // – М.: Издательский цент, 2000. – 200 с.
24. **Вербицкий, А.А.** Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение [Текст] / А.А. Вербицкий // – Школьные технологии. – 2006. – №5.– С. 41-45

25. **Вертгеймер, М.** Педагогическое мышление [Текст] / М. Вейтгеймер // – М.: Прогресс, 1987. – 335 с.
26. **Волков, К.Н.** Психологии о педагогических проблемах: Кн. Для учителя [Текст] / К.Н. Волков // – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
27. **Волклтрубова, А.В.** Дидактическая игра на уроках английского языка как средство развития познавательных интересов подростков [Текст] / А.В. Волкотрубова //: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01-Б., – 2014. – 22 с.
28. **Воротилов, А.А.** Анализ основных подходов к определению качества образования [Текст] / А.А. Воротилов// – Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 49-51.
29. **Воронцова, В.Г.** Гуманитарного-аксеологические основы постдипломного образования педагога: Монография [Текст] / В.Г. Воронцова // – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
30. **Выгодский, Л.С.** О психологических системах (в сокращении) [Текст] / Л.С. Выгодский // Проблемы дефектологии – М.: Просвещение, 1995. – 176 с.
31. **Габай, Т.В.** Учебная деятельность и ее средства [Текст] / Т.В. Габай.-М., – 1988. – 254 с.
32. **Габай, Т.В.** Общая структура учебной деятельности: автореф. дисс. ... псих. наук: 19.00.07 [Текст] / Т.В. Габай// – М., 2001. – 22 с.
33. **Гальперин, П.Я.** Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина// – Вестник Московского университета Серия 14. Психология. – 1970. – №4. – С. 54-63.
34. **Глушнев, Н.Р.** Развитие учреждения среднего профессионального образования: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Н.Р. Глушнев // – М., – 2004. – 185 с.
35. **Голуб, В.В.** Некоторые аспекты моделирования инновационно-образовательного пространства профессионального образовательного учреждения [Текст] / В.В. Голуб // – Общество: социология, психология. Педагогика – 2007.
36. **Гордеева, Н.Н.** Проектирование педагогических технологий [Текст] / Н.Н. Гордеева // - Екатеринбург, Проф. лицей. – №2, 1996. – 67 с.
37. **Готтсданкер, Р.** Основы психологического эксперимента [Текст] / Р. Готтсданкер // – М.: МГУ, 1982. – 455 с.

38. **Гусев, В.В.** Разработка и применение педагогических тестов и в образовательном процессе: Методическое пособие [Текст] / В.В. Гусев, В.А. Петров, А. Федоренко // – Орел, ВИПС, 1997.– 47 с.
39. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов // – М.: ИНТОР, 1996.– 544 с.
40. **Давыдов, В.В.** Концепция учебной деятельности школьников [Текст] / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // – Вопросы психологии. 1981 – №6–ноябрь-декабрь 1981. – С. 13-27.
41. **Демин, Н.В.** Тайны Вселенной [Текст] / Н.В. Демин // – М.: Издательский дом «Вечер», 1998.
42. **Деревянкина, О.А.** Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях технологии модульного обучения: на примере школьного урока информатики: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01[Текст] / О.А. Деревянкина // – Каракол, 2001.–179 с.
43. **Джош, Д.С.** Методы проектирования [Текст] / Д. Джош // – М.: Прогресс, – 1990.
44. **Денякина, Л.М.** Инновационные технологии в управлении образовательным учреждением: дисс... канд. пед. наук:13.00.01; [Текст] /Л.М. Денякина // –Якутск, 2001.–163 с.
45. **Дистервег, А.** Избранные педагогические сочинения [Текст] /А. Дистервег // – Мучпедгиз, 1956.–374 с.
46. **Дмитреева, М.Д.** Формирование конкурентно способности образовательного учреждения профессионального образования: дисс ... канд. эконо. наук: [Текст] / М.Д. Дмитриева // –Волгоград,– 2005.–176 с.
47. **Дьяченко, В.К.** Реформирование школы и образовательные технологии. В 2ч. [Текст] / В.К. Дьяченко // – Новокузнецк, часть 1.–167 с.
48. **Дьюи, Дж.** Школа и общество [Текст] / Дж. Дьюи // –М.: Госихдат, – 1924.– 159 с.
49. **Ермулатова, А.Т.** Активизация познавательной деятельности студентов посредством использования инновационных технологий в вузе [Текст] /А.Т. Ермулатова//: автореф. канд. ...пед. наук: 13.00.01–Б, – 2014. – 22 с.

50. **Жукова, И.А.** Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов [Текст] / И.А. Жукова//: дисс...канд. пед. наук:13.00.08. – М., – 2011. – 252 с.
51. **Жутанова, Г.А.** Педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов посредством дидактических игр (на примере курса педагогики) [Текст] / Г.А. Жутанова //: автореф. дисс. ..канд. пед. наук: 13.00.01 – Б, – 2015.– 22 с.
52. **Загвязинский, В.И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учебных заведений [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Ахатов // – М.: Издательский центр 2 Академия. – 2005.– 208с.
53. **Закон Кыргызской Республики «Об образовании».** – edu.gov.kg
54. **Занков, Л.В.** Дидактика и жизнь [Текст] / Л.В. Занков // – М.,1968.–198 с.
55. **Зверева, М.В.** О понятии «Педагогические условия» [Текст] / М.В. Зверева// Новые исследования в педагогических науках – М.: Педагогика. – 1987. – №1– С. 29-32
56. **Изотова, Е.Г.** Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5курсов высших учебных заведений: автореф. дисс. ...канд. психол. наук:19.00.07[Текст] / Г.П. Изотова // – М.,2005. – 24 с.
57. **Ильина, Т.А.** Общие основы методики программированного обучения [Текст] / Т.А. Ильина – М.,1979. – 52с.
58. **Ионова, Н.В.** Анализ теоретических подходов к проблеме педагогического проектирования образовательных систем [Текст] / Н.В. Ионовна // – Вестник Череповетского государственного университета, 2007.– №3.– С.124-128
59. **Ипполитова, Н.В.** Анализ понятия «Педагогическое условие»: сущность и классификация [Текст] / Н.В. Иппотитова // -General and Professional Education– 2012.– №1.– С.8-14
60. **Исакова, Ч.Б.** Социально-педагогические предпосылки развития системы среднего профессионального образования в Кыргызстане [Текст] / Ч.Б. Исакова //: автореф. дисс... канд. пед. наук:13.00.01–Бишкек,– 2009.–22 с.
61. **Каган, М.С.** Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган // – М., – 1974.

62. **Калдыбаев, С.К.** Введение в понятие «результат обучения» [Текст] / С. Калдыбаев // – Б., 2012. – 39 с.
63. **Каптерев, П.Ф.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев // – М.: Педагогика, – 2002. – 703 с.
64. **Карелин, А.** Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Карелин // – М.: Эксмо, – 2007. – 416 с.
65. **Кетько, С.М.** Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности [Текст] / С.М. Кетько, С.А. Пакулина др. // – Челябинск. – 2005. – 131 с.
66. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин // – М.: Знание, – 1989. – 80 с.
67. **Кобзарев, В.А.** Программированный метод обучения и тестовый контроль [Текст] / В.А. Кобзарев // – М., – 1984. – С. 3-7
68. **Ковалев, А.Г.** Психология личности: Учеб. Пособие [Текст] / А.Г. Ковалев // – Л.: Ленинградский гос. пед. институт им. А. И. Герцена. – 1968. – 264 с.
69. **Комбс, А.** The Patience of Being: Understating the Grand integral Vision Living the Integral Life – 2012.
70. **Коменский, Я.А.** Великая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский // – М.: Книга по требованию, – 2012. – 312 с.
71. **Котова, Е.М.** Реализация знаково-контекстного обучения в профессионально подготовке курсантов военных вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.808 [Текст] / Е.М. Котова // – М., – 2014. – 22 с.
72. **Кочетов, Л.И.** Педагогическое исследование [Текст] / Л. И. Кочетов // – Рязань, – 1975. – 179 с.
73. **Кошман, С.А.** Устройство для изучения поведения человека в вероятностных средах [Текст] / С.А. Кошман // Вопросы психологии. – 1980. – №3 (май-июнь). – С. 143-145
74. **Краевский, В.В.** Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / В.В. Краевский // – М.: Изд. центр «Академия», – 2008. – 256 с.

75. **Кремянский, В.И.** Методологические проблемы системного подхода к информации [Текст] / В.И. Кремянский // – М.: Академия наук СССР. –287 с.
76. **Кузнецов, В.И.** Принципы активной педагогики [Текст] / В.И. Кузнецов // – М.: Академия. – 2001.– 62 с.
77. **Кузьмина, Н.В.** Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н.В. Кузьмина // – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – 2001.– 144 с.
78. **Кулюткин, Ю.Н.** Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // – М., 1985.– 128 с.
79. **Куприян, А.П.** Проблема эксперимента в системе общественной практик [Текст]/ А.П. Куприян // – М.,1981– 201с.
80. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев// – М.: Политиздат, – 1975. – 296 с.
81. **Куркин, Е.Б.** Трансформация образования: выход из тупиках [Текст] / Е.Б. Курки // - Народное образование, – 2005.– С. 29-36
82. **Лернер, И.Я.** Философия дидактики и дидактика как философия [Текст] / И.Я. Лернер //– М: Издательство ВОРУ,1995. –149 с.
83. **Лихачёв, Б.Т.** Педагогика. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК – М. Юрайт. – 1999. – 464 с.
84. **Лушникова, О.Ю.** Активизация учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки [Текст] / О.Ю. Лушникова //: автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.01.– Магнитогорск, – 2010. – 15 с.
85. **Львов, Л.В.** Компетентно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности: Монография [Текст] / Л.В. Львов // – М.: СТА, – 2009.–286 с.
86. **Львов, Л.В.** Образовательно-профессиональное пространство как фактор повышения эффективности профессионального обучения [Текст]/Л.В. Львов // – Известия Самарского научного центра РАНС спец. выпуск, – 2009.– С. 259-263.

87. **Ляудис, В.Я.** Методика преподавания психологии [Текст] / В. Я. Ляудис // – СПб.: Питер, – 2008. – 192 с.
88. **Макаренко, А.С.** Собрание сочинений [Текст] / А. С. Макаренко // –М. Правда, – 1971.
89. **Макарченко, М.Г.** Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки: автореф. дисс. ...канд. пед. наук -13.00.02 [Текст] / М. Г. Макарченко // – СПб – 2009.– 22 с.
90. **Малкова, И.Ю.** Образовательное проектирование в высшей школе: разработка проектов педагогической практик [Текст] / И. Ю. Иалкова // Вестник Томского государственного университета, 2001. – С.133-135.
91. **Мамбетакунов, Э.М.** Очерки психодидактики [Текст] / Э.М. Мамбетакунов // – Б., 2014.–170 с.
92. **Мамбетакунова, Ж.Э.** Исследование влияния активной познавательной самостоятельности студентов на качество знаний (на примере преподавания экономической теории для будущих педагогов) [Текст] / Ж. Э. Мамбетакунова //: автореф. дисс. ...канд. пед. наук:13.00.08 Б, – 2014.–21с.
93. **Марголис, А.А.** Материалы для учебника программированного обучения [Текст] / А.А. Марголис //– М.: Изд-во Академии пед. наук. - РСФСР, – 1963.– 52 с.
94. **Маркова, А.К.** Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова // – М.: Просвещение, 1990.–192 с.
95. **Маркарян, Э.С.** О генезисе человеческой деятельности и культуры [Текст] / Э.С. Маркарян // – Ереван, –1973.
96. **Маслова, П.Ф.** Индивидуальные технологии в системе вузовского образования. Становление личности в различных образовательных системах. Интеграционные-технологические аспекты [Текст] / П.Ф Маслова // – Орёл, Изд-во ОГУ, 1997.– 39 с.
97. **Маслоу, А.** Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу // – Москва и др.: Питер, – 2013.– 351с.
98. **Матвеева, Н.Н.** Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества

образовательных результатов: на примере факультета и кафедры вуза
[Текст]/ Н.Н. Матвеева //: дисс.... канд. пед. наук:13.00.01– М., 2009.– 203 с.

99. **Матюшкин, А.М.** Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] /А.М. Матюшкин // – Вопросы психологии. №4. – С. 3-17.
100. **Машбиц, Е.И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] /Е. И. Машбиц // – М.: Педагогика, 1988.– 182 с.
101. **Мендель, Б.Р.** Современные педагогические технологии и открытые инновации поиски продолжаются [Текст] / Б. Р. Мендель // Школьные технологии. – 2015.– С. 81-95.
102. **Мингазов, Э.Г.** К Вопросу о сущности наглядности в педагогических науках [Текст] /Э. Г. Мингазов //– М.: Педагогика, – 1972.– С. 55-59.
103. **Молдокеримова, Э.К.** Активизация познавательной деятельности учащихся через дидактические игры при обучении физике в средней школе [Текст] / Э.К. Молдокеримова //: автореф. дисс. ...канд. пед. наук:13.00.01.– Б. – 2014. – 20 с.
104. **Монахов, В.М.** Разработка прогностической модели развития теории обучения для it-образования [Текст] / В.М. Монахов // – Педагогика и технология образования. – 2014.– №2.– С. 9-17.
105. **Мордкович, В.Г.** Активность как философская категория [Текст] / В.Г. Мордкови //– Материалы межд. науч. конф. по проблеме активности – Курск, – 1968.– С. 31-35.
106. **Мухина, С.А** Нетрадиционные педагогические технологии обучения [Текст] / С.А. Мухина, А.А. Соловьёва // – Ростов-на-Дону. – 2004. –379 с.
107. **Низамов, Р.А.** Активизация учебной деятельности учащихся [Текст] / Р.А. Низамов // – Казань: Татар. КН. изд-во, –1999.– 62 с.
108. **Никитин, Ю.А.** Особенности построения лекционного курса в контекстном обучения [Текст] / Ю.А. Никити// – Ярославский педагогический вестник. – 2014.– №2.-т.– С. 111-116.
109. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов // –М., – 1981. – 900 с.
110. **Орлов, Ю.М.** Восхождение к индивидуальности [Текст] / Ю.М. Орлов //– М.: Просвещение, 2001.– 239 с.

111. **Пакулина, С.А.** Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития [Текст] / С.А. Пакулина //: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07– М., – 2004. – 156 с.
112. **Педагогический словарь:** Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений [Текст] / В.И Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. // – М.: Издательский центр «Академия», – 2008. – 352 с.
113. **Песталоцци, И.Г.** Избранные педагогические сочинения в 2-х т. [Текст] / И.Г.Песталоцци // – М., – 1981.
114. **Петровский, А.В.** Личность, Деятельность, Коллектив [Текст] /А.В.Петровский // – М.: Изд-во политической литературы, –1982.– 256 с.
115. **Пидкасистый, П.И.** Технология игры в обучении и развитии [Текст] / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров // – М.,1996. – 269 с.
116. **Платонов, К.К.** Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов // – М.,1986.– 184 с.
117. **Платонова, Т.А.** Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации [Текст]: дисс... канд. психол. наук:19.00.01. / Т.А. Платонова/ /– М., 1980.– 192с.
118. **Подольский, А.И.** Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность [Текст] / А.И. Подольский //– М.: Изд-во Московского университета, – 1987.– 175 с.
119. **Подшивалова, Е.Л.** Учебная деятельность как деятельность по самоизменению: автореф.дисс. ...канд. психол. Наук [Текст] /Е.Л. Подшивалова //– М., – 2005.– 22 с.
120. **Пономарёв, Я.А.** Знание, мышление и умственное развитие [Текст] / Я.А. Пономарёв// – М.: Педагогика, – 1967.– 264 с.
121. **Ракитина, Е.А.** Решение типовых задач по информационным технологиям [Текст] / Е.А. Ракитина, С.А. Бешенков, И.В. Гальптна, Л.Р. Галыгина // - Информатика и образование, – 2004.– №4.– С. 60-75
122. **Рахимова, М.Р.** История образования и педагогической мысли [Текст] / М.Р. Рахимова, Т.В. Панкова, А.Т. Калдыбаева // – Б., – 2002.–316 с.
123. **Рахимбаева, И.Э.** Теоретические основы управления качеством образования на факультете искусств [Текст] / И.Э. Рахимбаева //–Саратов: Издательский центр «Наука», – 2008.– 216 с.

124. **Репкин, В.В.** Формирование учебной деятельности как психологическая проблема [Текст] / В. В. Репкин //– Вестник Харьковского университета. – Харьков: Высшая школа, – 1977.–№155.– С. 38-43
125. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс // – М.: Издательская группа «Прогресс» «Универ», –1994.– 480 с.
126. **Рубинштейн, С.Л.** Избранные философско-психологические труды, Основы онтологии, логики и психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн //–М., – 1997.
127. **Руденко, Н.Г.** О современных подходах к подготовке педагога [Текст] / Н. Г. Руденко //– М, – 1999.– С. 56-63
128. **Русалов, В.М.** Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности [Текст] / В. М. Русалов // – М.: Наука, – 1980.
129. **Русских, Г.А.** Подготовка учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика [Текст] / Г. А. Русских // – М.: Ладога, – 2002.– 298 с.
130. **Савельев, А.Я.** Реформы высшего образования и их эффективность (1991-2000) [Текст] / А.Я. Савельев // – М.: НИИ ВО, – 2003.– 232 с.
131. **Сенько, Ю.В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Ю. В. Сенько // – М.: Издательский центр «Академия», – 2000.– 240 с.
132. **Семушина, Л.Г.** Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для преподавателей учреждений среднего профессионального образования [Текст] / Л. Т. Семушина, Н.Г. Ярошенко //– М.: Мастерство, – 2001.– 272 с.
133. **Сериков, В.В.** Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] / В. В. Сериков // – М. Академия, – 2008.– 204 с.
134. **Сероусов, И.Ю.** Активизация познавательной деятельности студентов колледжа в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / И. Ю. Сероусов //– Брянск, – 1998.– 22 с.
135. **Сияев, Т.М.** Педагогиканын негиздери [Текст] / Т. М. Сияев // – Б, –2015 ж.– 304 б.

136. **Сластёнин, В.А.** Педагогика учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / В. А. Сластёнин // – М.: Академия, – 2013.– 576 с.
137. **Сластёнин, В.А.** Педагогика. Инновационная деятельность [Текст] /В.А. Сластёнин, Л. Подымова // – М.: Магистр, – 1997.– 224 с.
138. **Слободчиков, Г.И.** Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] / Г.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // –Вопросы психологии. – 1990.– №3.– С. 25-36
139. **Современные образовательные технологии:** Учебное пособие / Коллектив авторов: под ред. Н.В. Бордовской // – 2-е изд. стер. – М.: КНОРУС, – 2011.– 432 с.
140. **Оловьёва, А.А.** Нетрадиционные педагогические технологии обучения [Текст]/А.А. Соловьёва, С.А. Иухина // – Ростов-на-Дону, –2004.–379 с.
141. **Станкевич, Л.П.** Активность как мера деятельности [Текст] / Л.П. Станкевич // – Вестник ЛГУ. Философия, –1970. – № 6, – С. 25-32.
142. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 г.г.–erasmuspus./kg/.
143. **Сухобская, Г. С.** Мотивация познавательной деятельности [Текст] / Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин // – Л.: ЛГУ, – 2002.– 117 с.
144. **Талызина, Н.Ф.** Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н.Ф. Талызина // –М.: Знание, – 1983.– 96с.
145. **Уотсон, Дж.** Психология как наука о поведении [Текст] / Дж. Уотсон// – М., – 1998.– 270 с.
146. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические сочинения в 2-х т. [Текст] / К.Д. Ушинский //– М.: Педагогика, – 1974.
147. **Философский энциклопедический словарь** – М.: «Советская энциклопедия», – 1983.– 837 с.
148. **Фокина, И.В.** Основы психологии [Текст] / И.В.Фокина // – Вологда, 2012.– 188 с.
149. **Чошанов, М.М.** Теории и технологии проблемно-модульного обучения в профессиональной школе.: дисс... докт пед. наук:13.00.01[Текст] / М.М. Чошанов // – Казань, – 1996.–340 с.

150. **Черкашин, Б.Н.** Активизация познавательной деятельности будущих специалистов в процессе контекстного обучения: дисс. ...канд.пед.наук:13.00.01[Текст] / Б.Н. Черкашин // – Воронеж, –1998.–196 с.
151. **Шамова, Т.И.** Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова // – М.: Педагогика, –1982.– 209 с.
152. **Шацкий, С.Т.** Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст] / С.Т. Шацкий // – М.: Педагогика, –1980.
153. **Шевченко, С.Д.** Школьный урок: как научить каждого [Текст] / С.Д.Шевченко // – М.: Просвещение, –1991.–174 с.
154. **Щукина, Г.И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И.Щукина // – М.: Просвещение, –1999.– 160 с.
155. **Эльконин, Д.Б.** Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин // –М.:Педагогика, –1989.–188 с.
157. **Юдин, В.В.**Технологическое проектирование педагогического процесса: монография [Текст] / В.В.Юдин // – М.: Университетская книга, 2008. – 300 с.
158. **Ярошенко, Н.Г.** Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб.пособие для препод. Учреждений среднего проф.образования[Текст] / Н.Г. Ярошенко, Л.Г.Смушина // – М.: Мастерство,– 2001.– 272 с.

