

УДК 378.2  
ББК 74.489.7

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОГО И КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАПРАВЛЕНИИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

О. В. Бачина

**Аннотация.** Данная статья содержит материал, касающийся качества подготовки педагогов дефектологического профиля в условиях высшего образования, раскрыто значение понятий «модуль» и «контекст» для обучения на данной ступени.

Показана реализация междисциплинарного подхода, элементов контекстного и модульного обучения в содержании подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», обоснована необходимость внесения изменений в организацию и содержание учебного процесса в вузе, направленных на преподавание курсов и дисциплин, где акцент делается не на передачу студентам определенных блоков информации, а на работу с конкретным «явлением», ситуацией.

К основным выводам по статье мы относим следующие положения:

- показана преемственность в организации и содержании обучения в системах дополнительного профессионального и высшего образования с использованием модульного подхода;
- содержание образования целесообразно формировать из дидактически преобразованной информации соответствующих научных дисциплин и будущей жизни, профессиональной деятельности специалиста;
- овладение мастерством перевода теоретических положений педагогики в конкретные педагогические ситуации, прямой выход на педагогическую практику помогут будущему педагогу лучше узнать специфику конкретной образовательной организации и быстрее к ней адаптироваться;
- сочетание фундаментально-теоретического и практического обучения, динамического, оперативного, учитывающего прогрессивные веяния науки и практики, достигается за счет использования при разработке учебно-программной документации образовательных организаций модульного подхода, что следует признать оптимальным в практике работы системы как дополнительного, так и высшего образования;
- выделены основные характеристики для разработки учебников и учебных пособий по контекстному типу.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, высшее образование по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», модульный подход в разработке учебно-программной документации, учебное занятие в вузе с использованием контекстного обучения и его моделей, технологии проведения практических занятий контекстного типа.

## USING MODULAR AND CONTEXTUAL TEACHING IN „SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION”

**O. V. Bachina**

**Abstract.** *The article contains the material relating to the quality of training teachers of a defectological profile in higher education and reveals the meaning of the concepts “module” and “context” for teaching at this level.*

*The article presents the implementation of an interdisciplinary approach, elements of contextual and modular training in the content of training in the direction of “Special (defectological) education” and substantiates the necessity of making changes to the organization and content of the educational process at a university aimed at teaching courses and disciplines where the emphasis is not on transferring to students certain blocks of information, but to work with a specific „phenomenon”, a situation.*

*The main findings of the article include the following provisions:*

- the continuity in the organization and content of training in the systems of additional professional and higher education using a modular approach is presented;*
- the content of education is advisable to form from didactically transformed information of relevant scientific disciplines and future life, professional activities of a specialist;*
- mastering the skill of translating the theoretical principles of pedagogy into specific pedagogical situations, direct access to pedagogical practice will help the future teacher to better learn the specifics of a particular educational organization and adapt to it faster;*
- a combination of fundamental-theoretical and practical training, dynamic, operational, taking into account the progressive trends of science and practice, is achieved through the use of a modular approach in the development of educational and program documentation for educational organizations, which should be recognized as optimal both in the practice of the system of additional and higher education;*
- main characteristics for the development of textbooks and manuals on context type is highlighted.*

**Keywords:** *additional vocational education, higher education in discipline “Special (defectological) education”, modular approach to development of tutorial and program documentation, learning session in university using contextual education and its models, technologies of context-type practical sessions.*

---

**Р**ассмотрению вопросов организации и содержания дополнительного профессионального образования педагогов дефектологического профиля и значения контекстного обучения для студентов высших учебных заведений были посвящены диссертация, монография и статьи, опубликованные в 2004–2018 гг. [1–4].

В данной статье рассматриваются два аспекта в организации и содержании учебных процессов как в системе дополнительного профессионального образования, так и в системе высшего образования с приме-

нением элементов модульного и контекстного обучения.

Цель статьи – проанализировать современные возможности использования модульного и контекстного обучения в системе дополнительного профессионального и высшего образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и обосновать необходимость внесения изменений в организацию и содержание учебного процесса в вузе, направленных на преподавание курсов и дисциплин, где акцент делается не на передачу студентам определенных блоков информации, а на

работу с конкретным «явлением», ситуацией. На наш взгляд, результаты анализа характеристик понятий «модуль» и «контекст» позволяют предположить, что «модуль» – это подход к *организации* учебного процесса, а «контекст» – это подход к преподаванию *содержания* курсов и дисциплин.

К преимуществам организации вариативно-модульной системы обучения (далее – ВМСО) (а в 2004 г. речь шла о внедрении этой системы в практику работы институтов повышения квалификации и других структурных подразделений, занимающихся подготовкой и повышением квалификации учителей-дефектологов), мы относили следующие позиции:

- направленность ВМСО на взаимодействие со специалистами с широким спектром специальностей и специализаций, обусловленных спецификой образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ);

- возможность учета таких объективно существующих различий, как базовое профессиональное образование, уровень квалификации, профиль (вид, тип, статус) практического учреждения, в котором обучающийся ведет свою профессиональную деятельность;

- рационально организовать повышение квалификации (далее – ПК) педагогов, работающих в системе коррекционно-развивающего обучения, правильно отобрав содержание обучения и спроектировав разноуровневую программу ПК, ориентированную на потребности каждого обучающегося в овладении новыми компетенциями при решении педагогических задач.

Модульный принцип построения разноуровневой программы позволяет максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения и рассматривается *модуль* (от латинского слова *modulus* 'мера'), относительно данной программы, с одной стороны, как составная часть целого, поддающаяся перестановке и сопряжению, с другой – как целевой функциональный узел, в котором содержание и технология овладения им объединены в систему высо-

кого уровня целостности. Таким образом, создается «пространственная» модель содержания информации, где в поисках новых связей, посредством индивидуальной траектории продвижения, появляются новые знания, актуальные для конкретной отдельной личности.

Опора на этот принцип дает возможность, во-первых, гибкого и оперативного создания моделей обучения, которые могут быть максимально приближены к запросам конкретных категорий педагогических работников, во-вторых, перестройки модели обучения в ходе образовательного процесса в связи с изменением потребностей слушателей. Перечисленные преимущества дают возможность для непрерывного и поступательного процесса ПК через прохождение обучающимися определенных этапов, начиная от обучения в рамках базового курса и заканчивая специальными проблемными курсами, что зависит от уровня подготовки к профессиональной деятельности каждого слушателя.

При проектировании ВМСО были использованы такие методологические подходы, как историко-логический, социально-философский, модульный и личностно-деятельностный; разработаны соответствующие модель, структура и содержание такого обучения.

При подготовке заказа системе ПК нами учитывались такие внешние факторы, как социально-демографические, национальные, социально-экономические и психолого-педагогические, а целевые установки ПК учитывали требования к уровню профессионального образования обучающегося, потребности общества, конкретного человека, практического учреждения, а также практическую направленность всего учебного процесса наряду с его фундаментализацией.

Создание ВМСО шло на основании знания направлений развития системы специального образования в России, специфических особенностей многопрофильной деятельности учителей-дефектологов, работающих в разных регионах нашей страны. Моделирование ВМСО педагогов дефекто-

логического профиля предполагало трехуровневую проверку ее результативности, а также разработку методического обеспечения и необходимых инструментов для ведения образовательного процесса, его самообследования, коррекции и обоснованного прогнозирования [1].

Набор компонентов ВМСО был представлен характеристиками целевого, мотивационного, содержательного, процессуального, личностно-деятельностного, результативного и путями их реализации.

**Целевой компонент** предполагает учет потребностей общества в дефектологических требуемых специализациях и специальностей, в том числе и на перспективу, и реализуется этот компонент через формирование банка данных о числе детей с ОВЗ, структуре и динамике кадрового состава учреждений.

**Мотивационный компонент** учитывает проблемы профессиональной деятельности, интересы конкретной личности, процедуры аттестации работников и реализуется через диагностику профессиональной компетентности, самодиагностику потребностей и повышение собственного социального статуса посредством формирования своих интересов, потребностей, активной позиции.

**Содержательный компонент** определяется адаптацией содержания предметной области «Специальная педагогика» к целям ПК педагогов дефектологического профиля и реализуется через моделирование программы обучения, учитывающей уровень образования, профиль учреждения и потребности конкретного педагога.

**Процессуальный компонент** предполагает циклический, динамический характер обучения и реализуется через организацию поэтапного процесса ПК педагогов-дефектологов.

**Личностно-деятельностный компонент** предполагает самоутверждение педагога как самостоятельной личности, реальный учет и развитие потребностей, личностных качеств, профессиональных умений каждого специалиста и реализуется

через свободный выбор траектории обучения, работу по индивидуальным планам с применением активных методов обучения.

Результаты обобщения личного опыта, представленного практической деятельностью в качестве учителя-дефектолога образовательных учреждений (организаций) различного профиля, собеседований с педагогами-практиками в процессе обучения на курсах ПК, свидетельствуют, что обучающийся взрослый человек «держится» за свои ценности и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимости и продуктивности отказа от некоторых из них. Поэтому для решения этих задач нами при организации учебно-познавательной деятельности слушателей используются *активные формы обучения*: групповая работа, в том числе работа в малых группах, ценность которой состоит в возможности создать условия для продуктивной совместной деятельности взрослых людей с различным жизненным и профессиональным опытом, психологическими особенностями и образовательными запросами; организация обучения в форме проблемных семинаров, а также перевод слушателей в субъект-субъектные отношения, что способствует самореализации личности на всех этапах обучения, дает возможность внедрения в практику идей, инноваций, побуждает к непрерывному образованию, самообразованию.

Для системы непрерывного образования учителя важной задачей становится нахождение такого вариативного соединения коллективных, групповых и индивидуальных форм ПК, чтобы реально учитывались и развивались потребности каждого специалиста. Эти запросы удовлетворяются и при существующей образовательной практике, однако масштабное развитие такой системы обучения еще предстоит [2].

**Результативный компонент** включает в себя:

- *личностно значимые изменения*, которые определяются такими уровнями, как уровень культуры, уровень психологиче-

ской коррекции и реабилитации, уровень технологических и проектировочных умений, а также расширение профессионального поля деятельности;

- *профессионально значимые изменения*, которые определяются уровнями профессионализма педагога: (исполнитель, мастер, исследователь), уровнями готовности к деятельности (репродуктивный, мастерский, исследовательский), уровнями компетентности (предметная, психолого-педагогическая, коммуникативная);

- *социально значимые изменения*, которые связаны с рефлексией преподавательского корпуса детской образовательной организации и выходом на качественно новый уровень ее работы, повышением статуса и расширением спектра ее образовательных услуг.

Таким образом, разработанная еще в 2002 г. ВМСО позволяет вести разноуровневое обучение по потребностям в педагогической специализации или расширении профессиональных компетенций. Все указанные компоненты должны обеспечить результат обучения, где показателями оценки будут способности педагогов к ведению коррекционно-развивающей работы с разными категориями детей, имеющих особые потребности в образовании, проявившиеся через три группы изменений, описанных выше.

Экспериментальная работа по проверке эффективности ВМСО была трехуровневой:

- изучалась результативность применения целостной ВМСО;
- изучались результаты усвоения отдельного учебного модуля модели ВМСО;
- изучались результаты использования ВМСО и ее составляющих в условиях работы практического учреждения.

Апробация ВМСО учителей-дефектологов в формате дополнительного профессионального образования дала положительные результаты, которые выражаются в повышении уровня компетентности педагогов данного профиля; позитивной самооценке знаний специалистами; усилении

мотивации для дальнейшего (само)образования и повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса в образовательной организации, где обучаются особые дети.

В наше время, уже несколько лет, учебные планы по программам магистратуры ГАОУ ВО МГПУ содержат различные модули учебных дисциплин. Так, учебный план ИСО-иКР по программе магистратуры «Психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в системе образования» содержит пять модулей, включающих 30 учебных дисциплин: модуль 1 «Теоретико-методологические основы специального (дефектологического) образования» и модуль 2 «Диагностика и профилактика нарушений развития у детей» содержат по 5 учебных дисциплин; модуль 3 «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» имеет в своём составе 4 дисциплины, а модуль 4 «Технологии специальной психологической реабилитации в специальном образовании» и модуль 5. «Технологии специальной педагогической реабилитации» состоят из 8 дисциплин (2018 г.).

Подобные факты разработки учебно-программной документации по организации учебного процесса в российских вузах подтверждает актуальность использования модульного обучения в настоящее время как в системе высшего, так и в системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, в первой части нашей статьи мы показали убедительную целесообразность применения при разработке учебно-программной документации в системе дополнительного и системе высшего образования модульного подхода, который обеспечивает разноуровневое обучение по потребностям в педагогической специализации или расширении профессиональных компетенций.

В предыдущих наших публикациях [3; 4] мы указывали на то, что современный студент не применяет (или делает крайне редко) усвоенную учебную информацию для регулирования своей деятельности, которая все более приобретает признаки про-

фессиональной, превращая таким образом объективные значения, имеющиеся в этой информации, в смысл своей будущей деятельности. Студент овладевает культурным наследием цивилизации через многие предметные области знаний – учебные дисциплины, являющиеся носителями этих наук. Такой подход традиционно закреплен в школе делением педагогов на учителей-предметников и структуры вуза – на отдельные кафедры. Результатом такой образовательной практики становится разрозненное, отрывочное, затрудненное формирование целостной картины мира. Большинство наших старшекурсников не дают правильных, конкретных ответов на вопросы, особенно дополнительные, уточняющие что-либо из сказанного ими, при сдаче государственных экзаменов, которые призваны оценить знания не только по какому-то одному билету или вопросу, а определить общую готовность выпускника вуза выполнять профессионально и качественно свою работу [3].

Чтобы достичь цели перехода студента из объекта педагогических воздействий в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, разные педагогические технологии, как традиционные, так и новые, должны иметь обоснование своих возможностей. На наш взгляд и поддерживая мнение значительной части педагогического сообщества, считаем, что такой основой может выступить теория контекстного обучения, разрабатываемая научно-педагогической школой А. А. Вербицкого, автора теории контекстного обучения.

**Контекст** – система внутренних и внешних факторов, условий жизни и деятельности человека, которая влияет на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, придавая смысл и значение ей как целому, так и ее отдельным компонентам.

Благодаря контексту прошлого и будущего, человек осмысливает настоящее и, прежде чем действовать, выбирает на основе контекстной информации линию по-

ведения. Без знания контекста разумное поведение человека невозможно, он находится во власти мгновенных состояний, которые не может регулировать. Контекст задается понятием «ситуация», определяемым как система условий, побуждающих субъекта к действию и опосредующих его активность. Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект, а также те, с кем он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия.

**Контекстное обучение** – интеграция процессов учения, познания, общения и практики, когда основной единицей содержания будет не блок информации, а ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости, предполагающая включение продуктивного мышления студента [5, с. 6].

В ходе преподавания курса «Введение в педагогическую профессию учителя-дефектолога» студентам-первокурсникам предлагалось ответить на вопрос: «Что значит быть хорошим учителем?» Ответ был быстрым: «Надо любить детей». «Надо любить детей – это что надо уметь делать учителю конкретно?» – продолжил преподаватель. Вот здесь с ответом у наших студентов все стало не просто и не быстро. Когда одна из студенток очень правильно заметила «...надо смотреть и делать *по ситуации*...» – с тех пор в том числе наше особое внимание было обращено именно к контексту, который предполагает комплекс компетенций и их использование при учете всевозможных особенностей жизнедеятельности обучающегося, в отличие от обучения в школе только академическому научному знанию [6].

Считаем, что в современном образовании студентов должны найти отражение ситуации, происходящие в науке, на производстве, в обществе. Это будет способствовать решению задачи интеграции всех видов деятельности студентов, обозначенных в соответствующих ФГОС ВО: образовательной, коррекционно-развивающей, диагностико-аналитической, консультативной,

конструктивно-организаторской, социально-педагогической, психопрофилактической, культурно-просветительской. Собственный многолетний преподавательский опыт автора в различных организациях как при работе с детьми, так и со взрослыми приводит к убеждению, что подлинное образование может осуществляться только в контексте различных реальных взаимоотношений, активно формируя профессиональное мышление, которое является одной из основных позиций ситуативного (контекстного) обучения.

Профессиональное мышление как одна из характеристик познавательной активности человека изучалась такими исследователями, как Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, О. Е. Грибова, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Н. М. Назарова, М. Н. Скаткин, Н. А. Строгова и др. Обобщая итоги этих исследований, можно сделать вывод о его специфичности по таким признакам, как точность, рациональность, оптимальность в решении любых задач в конкретной предметной области; наличие новаторства, оригинальности, творческой составляющей в профессиональной деятельности; прогнозирование результатов и корректировка деятельности.

Современный компетентностно-контекстный формат обучения в полном объеме учитывает и профессиональные принципы специального педагога, которые выражаются в его профессиональной компетентности, умении оказать необходимую помощь, нести нравственную и профессиональную ответственность за выбранные приоритеты в коррекционно-развивающей работе, продуктивно трудиться в команде специалистов и автономно, реализуя креативные способности и инвариантные подходы. Н. М. Назарова, в дополнение к перечисленным профессиональным принципам, говорит о важности соблюдения специальными педагогами этики, оптимизма и принципа культуросообразности относительно детей с особыми потребностями [7].

Осознавая необходимость использования контекстного обучения, в соответству-

ющих статьях мы описали его возможности при реализации междисциплинарного подхода в учебном процессе вуза и при подготовке учителя к деятельности в условиях инклюзивного образования, предложили пути преодоления трудностей продуктивного усвоения учебного материала студентами вузов [4].

Надо отметить, что в преодолении этих трудностей определенное значение имеет состояние общеучебных умений и навыков, которые формируются в течение всего вузовского обучения, поскольку имеют основополагающее влияние на качество овладения любой педагогической специальностью, в том числе и профессией учителя-дефектолога.

Под общеучебными умениями мы понимаем такие умения, действия обучающегося, которые ему потребуются при освоении не одного какого-либо предмета (в этом случае можно говорить об умениях узкопредметных), а нескольких и даже многих, а также будут востребованы в профессиональной деятельности будущего педагога. Такое толкование понятия «общеучебные» умения в основных его характеристиках не расходится с объяснением, которое трактуется Б. Р. Манделем с позиций педагогической психологии [8].

Многолетний опыт преподавательской деятельности свидетельствует о том, что общеучебные умения должны формироваться в процессе целенаправленной их отработки во время проведения аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы. Иначе может получиться так, что обучающийся самостоятельно освоит определенные способы учебной работы, задаваемой педагогом, полагаясь на свои способности и интуицию. Такое усвоение, а точнее, его приемы могут оказаться неправильными, нерациональными и будут мешать учащемуся в хорошем темпе, с наименьшими энергозатратами осваивать разнообразные задания, развивая свои способности и деятельность, формируя необходимые профессиональные компетенции. Наши студенты-первокурсники имеют сла-

бое представление о действительном содержании профессиональной деятельности педагога и требованиях, предъявляемых ею к человеку.

Итак, у обучающихся, особенно на начальных этапах обучения в вузе, нужно целенаправленно формировать общеучебные умения, часть из которых, при правильном алгоритме работы педагога, автоматизируется в навыки.

Начальные курсы обучения значительно влияют на формирование личностных качеств человека, важных для освоения выбранной им профессии в последующие периоды жизни: самостоятельность в принятии решений и ответственность за них, разумность, осознанность в своих действиях, трудолюбие, сила воли, терпение и др. Поэтому было принято решение провести самооценку состояния общеучебных умений у наших студентов-первокурсников, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по программе бакалавриата, профиль подготовки «Тифлосурдопедагогика» на очной форме обучения в Институте специального образования и комплексной реабилитации (ИСОиКР) ГАОУ ВО МГПУ г. Москвы.

С целью изучения состояния общеучебных умений и навыков при освоении дисциплины «Введение в педагогическую профессию учителя-дефектолога», преподаваемой в I семестре, студентам было предложено провести самооценку таких общеучебных умений, как работа по подбору тематической литературы по каталогам библиотеки; работа со справочной литературой (энциклопедии, словари, справочники); реферирование источников и их оформление в письменную работу (реферат); составление аннотаций и рецензий к тексту; конспектирование и составление тезисов; составление плана по любому тексту; использование и оформление цитат; применение графических и схематических изображений; записывание основного материала за выступающим; умение выступать на семинарах, своими словами излагать проблему и обоснованно защищать свою точку зрения (позицию).

В качестве домашнего задания после первого занятия студентам надо было заполнить лист самооценки учебных умений, используя 5-балльную шкалу оценок, где 5 – наивысший балл. В самооценке приняли участие 8 человек (табл. 1).

Анализируя полученные данные самооценки общеучебных умений студентов-первокурсников, можно особенно выделить умение составлять аннотацию к тексту и рецензию на него; умение выступать на семинарах, своими словами излагать проблему и защищать свою позицию аргументированно, как самые труднодоступные, так как они требуют формулировки собственного мнения, его письменного изложения (написание аннотации или рецензии) и реализации в момент выступления с каким-либо тематическим сообщением.

Надо отметить, что в течение периода обучения по вышеуказанной дисциплине мною каждое практическое занятие проводилось по контекстному типу, с применением разных моделей обучения. Если основной единицей работы обучающегося на занятии было *речевое действие*, то использовались репродуктивные технологии обучения, которые общеизвестны и являются традиционными (типовые учебные задания, работа с текстом, видеоматериалами). Когда единицей работы обучающегося выступает *предметное действие*, с целью практического преобразования учащимися моделируемых ситуаций, то на занятиях главное место отводится средствам проблемного обучения, проектирования, исследовательской работы обучающихся и т. п.). Если значимой единицей работы обучающегося являлся *поступок*, ориентированный на другого человека, предполагающий ответную реакцию и с учетом этого – поправку своего действия, то в этом случае в центре наших занятий были типовые проблемные ситуации, которые изучаются и изменяются в деятельности обучающихся, в видах занятий (дискуссии, ролевые, деловые игры и т. д.) [3].

Проблемная ситуация позволяет студенту вообразить себя действующим специалистом-практиком, которому нужно

Таблица 1

### Результаты самооценки учебных умений студентов-первокурсников на начало изучения дисциплины (данные в %)

№ п/п	Умение	Результат в баллах		
		5	4	3
1	Работа по подбору тематической литературы по каталогам библиотеки	37,5	25	37,5
2	Работа со справочной литературой (энциклопедии, словари, справочники)	62,5	37,5	-
3	Реферирование источников и их оформление в письменную работу (реферат)	37,5	25,0	37,5
4	Составление аннотаций к тексту	-	50,0	50,0
5	Составление рецензий к тексту	-	25,0	75,0
6	Конспектирование	62,5	37,5	-
7	Составление тезисов	12,5	62,5	25
8	Составление плана по любому тексту	50,0	37,5	12,5
9	Использование и оформление цитат	50,0	37,5	12,5
10	Применение графических и схематических изображений	50,0	50,0	-
11	Записывание основного материала за выступающим	12,5	75,0	12,5
12	Умение выступать на семинарах, своими словами излагать проблему и обоснованно защищать свою точку зрения (позицию)	12,5	25,0	62,5

принять то или иное решение. Ситуация дается группе студентов из трех человек для анализа и принятия общего группового решения, после чего она заслушивается и обсуждается членами студенческой группы. Процесс обсуждения дает возможность каждому обучающемуся представить изучаемый вопрос во многих ракурсах, познакомиться с различными позициями, произвести собственную оценку и коррекцию (при необходимости) принятого решения.

При подборе такого учебного материала мною учитывалось следующее:

- специфика практической деятельности;
- имеющиеся знания у студентов по изучаемому вопросу;
- множественность возникающих решений, провоцируемых неоднозначностью описываемых в ситуации исходных данных.

Окончательное решение (при необходимости) может помочь принять преподаватель, суммируя все высказывания студентов и присоединяясь к правильному варианту разрешения рассматриваемой проблемной ситуации. Содержание таких занятий, где в основе находились различные модели обучения, раскрыто в рабочей программе по дисциплине «Введение в педагогическую профессию учителя-дефектолога» и фонде оценочных средств с указанием критериев и показателей выполнения предложенных заданий и упражнений.

Такое же анкетирование было проведено с этой же группой студентов в конце I семестра обучения, на момент завершения освоения дисциплины «Введение в педагогическую профессию учителя-дефектолога», результаты которого представлены в табл. 2.

По результатам самооценки этих же общеучебных умений на завершающем этапе освоения дисциплины с использованием контекстного обучения получилось, что ни один из студентов не оценил как труднодоступное умение выступать на семинарах, своими словами излагать проблему, защищать свою позицию и работать в команде. Оценили свои способности как рецензента на «отлично» 2 человека из 4, что можно подтвердить реально полученными оценками за выполнение заданий по подготовке аннотации к статье и рецензированию научных текстов своих сокурсников. Записывание основного материала за выступающим как хорошо сформированное умение оценили 6 человек, но в реальной деятельности это делать на заявленном уровне удавалось только 3 студентам из 6. Из 8 обучающихся как на начальном, так и на завершающем этапе освоения дисциплины записать вос-

принятый и полноценно проработанный материал могла только одна студентка. Рабочие записи остальных студентов больше походили на отдельные заметки, по которым им трудно было восстановить целостную картину воспринятого.

Сравнение результатов самооценки общеучебных умений студентов-первокурсников на начальном и завершающем этапах освоения дисциплины «Введение в профессию учителя-дефектолога» показало следующее. Отсутствовала положительная динамика в изменении самооценки практически всех видов умений по выполнению письменных заданий (конспектирование, реферирование источников и их оформление в письменную работу, использование и оформление цитат, применение графических и схематических изображений, записывание основного материала за выступающим). Полагаю, что данный факт можно

Таблица 2

### Результаты самооценки учебных умений студентов-первокурсников на момент завершения изучения дисциплины (данные в %)

№ п/п	Умение	Результат в баллах		
		5	4	3
1	Работа по подбору тематической литературы по каталогам библиотеки	37,5	62,5	-
2	Работа со справочной литературой (энциклопедии, словари, справочники)	62,5	37,5	-
3	Реферирование источников и их оформление в письменную работу (реферат)	37,5	25,0	37,5
4	Составление аннотаций к тексту	37,5	50,0	12,5
5	Составление рецензий к тексту	25,0	50,0	25,0
6	Конспектирование	62,5	37,5	-
7	Составление тезисов	37,5	62,5	-
8	Составление плана по любому тексту	62,5	37,5	-
9	Использование и оформление цитат	50,0	37,5	12,5
10	Применение графических и схематических изображений	50,0	50,0	-
11	Записывание основного материала за выступающим	12,5	75,0	12,5
12	Умение выступать на семинарах, своими словами излагать проблему и обоснованно защищать свою точку зрения (позицию)	75,0	25,0	-

объяснить отсутствием целенаправленной работы по развитию перечисленных умений, так как основной акцент был сделан на отработке умений выполнения устных заданий. Длительность преподавания этого курса в семестре – 18 часов семинарских занятий, что также не способствует повышению эффективности формирования нужных умений и подчеркивает необходимость более длительной работы в рамках конкретного курса.

Безусловно, не отношу результаты защиты выпускных квалификационных работ всех студентов данной группы на «отлично» при проведении государственной итоговой аттестации исключительно к своей преподавательской деятельности на основе контекстного обучения; это закономерный итог работы всего преподавательского коллектива кафедры психолого-педагогических основ специального образования ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ г. Москвы.

Наличие небольшого количества студентов в группе (8 человек) позволило максимально приблизиться к почти индивидуальной форме обучения, учитывая отдельные особенности и потребности отдельно взятого студента при организации и проведении занятий, так как в этих условиях личность будущего специалиста становится в центре педагогического процесса, что должно, на наш взгляд, усиливать гуманистическую составляющую образования.

Подобный тип проведения практических занятий будет осуществляться и по дисциплине «Основы экспериментальной и научно-исследовательской деятельности в специальной педагогике» на IV курсе обучения по программе бакалавриата. В дальнейшем планируется провести анкетирование с самооценкой общеучебных умений на начало и конец преподавания данной дисциплины (II семестр обучения в будущем учебном году).

Хочу обратить внимание коллег на тот факт, что полученные результаты обозначают лишь определенную тенденцию, иллюстрирующую положительное значение кон-

текста и его технологий обучения для образования, в том числе и специального.

В данной статье мы выделили тенденцию положительного влияния контекстного обучения и его инструментов на формирование в том числе общеучебных умений студентов-первокурсников, обучающихся по программе бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках освоения дисциплины «Введение в профессию учителя-дефектолога».

Содержание образования целесообразно формировать из дидактически преобразованной информации соответствующих научных дисциплин и будущей профессиональной деятельности специалиста. В преподавании специальных дисциплин, при обсуждении теоретических вопросов, использовать конкретные их иллюстрирующие психолого-педагогические ситуации, а также результаты, трудности, достижения педагогической практики, прорабатывая их с помощью технологий контекстного обучения. Таким образом, обучающиеся будут овладевать мастерством перевода теоретических положений разных наук в конкретные ситуации, что имеет большое значение при подготовке специалиста, помогая ему лучше узнать специфику конкретного учреждения и быстрее к ней адаптироваться.

Универсальное сочетание фундаментально-теоретического и практического обучения, динамического, оперативного, гибкого, учитывающего прогрессивное влияние науки и практики, достигается за счет использования при разработке учебно-программной документации образовательных организаций модульного подхода, что следует признать оптимальным как в практике работы системы дополнительного, так и системы высшего образования.

Перспективным и необходимым направлением считаю разработку учебников и учебных пособий по контекстному типу, основными характеристиками которых можно определить следующие:

- содержание учебного предмета (дисциплины, курса) должно быть изложено со-

гласно не только логике раскрытия содержания науки, но и логике учебно-познавательной деятельности студентов. Такой подход делает возможным учет объективно существующих индивидуально-психологических различий (уровень активности, сила-слабости психических процессов, тип темперамента, способности интеллекта и коммуникации, стрессоустойчивости и др.) в стартовых возможностях студентов для усвоения различной по сложности информации;

- разработка и подача учебного материала как сценария совместной деятельности субъектов процесса обучения. Это позволит преодолеть пассивную позицию студентов при усвоении нового знания и

определить, что не дошло до понимания, на каком этапе не сработал механизм принятия знаний;

- наличие в содержании учебника полноценного отражения содержания будущей профессиональной деятельности во всем ее многообразии и неоднозначности;

- обеспечение средствами учебника достижения единства целей обучения и воспитания специалиста. Регулярное использование индивидуальных и коллективных форм работы студентов позволит каждому делиться своим интеллектуальным и личностным потенциалом с сокурсниками, что развивает не только деловые, но и нравственные качества будущего специалиста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьева Н. Е., Бачина О. В. Организация вариативно-модульной системы повышения квалификации педагогов в области специального образования и коррекционно-развивающего обучения: [моногр.]. Тамбов: ТОИПКРО, 2006. 209 с.: ил., табл.
2. Бачина О. В. Организация вариативно-модульной системы повышения квалификации педагогов дефектологического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов: ТОИПКРО, 2002. 24 с.
3. Бачина О. В. Психолого-педагогические особенности обучения специальной педагогике студентов высших учебных заведений // Педагогическая наука и практика – региону: науч.-практ. конф. ГОУ ВПО СГПИ. Ставрополь, 2011. С. 187–190.
4. Бачина О. В. Трудности продуктивного усвоения учебного материала студентами высших учебных заведений по специальной педагогике и их возможные причины // Совершенствование содержания и технологий образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. и материалов. М.: ФИРО, 2012. 203 с. С. 23–30.
5. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 1999. 75 с.
6. Асмолов А. Г., Бурминская Г. Б., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: [пособие для учителя]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151, [1] с.: ил., табл. (Стандарты второго поколения).
7. Назарова Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия: [моногр.]. М.: Перо, 2018. 239 с.
8. Мандель Б. Р. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: КУРС: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 368 с.
9. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособие. 2-е изд. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. 52 с.

#### REFERENCES

1. Astafieva N. E., Bachina O. V. *Organizatsiya variativno-modulnoy sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov v oblasti spetsialnogo obrazovaniya i korrektsionno-razvivayushchego obucheniya: [monogr.]*. Tambov: TOIPKRO, 2006. 209 p.

2. Bachina O. V. Organizatsiya variativno-modulnoy sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov defektologicheskogo profilya. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Tambov: TOIPKRO, 2002. 24 p.
3. Bachina O. V. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti obucheniya spetsialnoy pedagogike studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. In: *Pedagogicheskaya nauka i praktika – regionu: nauch.-prakt. konf. GOU VPO SGPI*. Stavropol, 2011. Pp. 187–190.
4. Bachina O. V. Trudnosti produktivnogo usvoeniya uchebnogo materiala studentami vysshikh uchebnykh zavedeniy po spetsialnoy pedagogike i ikh vozmozhnye prichiny. In: *Sovershenstvovanie sodержaniya i tekhnologiy obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya. Coll. of scientific art*. Moscow: FIRO, 2012. 203 s. S. 23–30.
5. Verbitskiy A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*. Moscow: Issled. tsentr probl. kach-va podgot. spets., 1999. 75 p.
6. Asmolov A. G., Burminskaya G. B., Volodarskaya I. A. et al. *Kak proektirovat universalnye uchebnye deystviya v nachalnoy shkole: ot deystviya k mysli: [posobie dlya uchitelya]*. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151, [1] p. (Standarty vtorogo pokoleniya).
7. Nazarova N. M. *Fenomenologiya sovmesnogo obucheniya: integratsiya i inklyuziya: [monogr.]*. Moscow: Pero, 2018. 239 p.
8. Mandel B. R. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie*. M.: KURS: NITs INFRA-M, 2014. 368 p.
9. Verbitskiy A. A. *Pedagogicheskie tekhnologii kontekstnogo obucheniya: nauch.-metod. posobie*. Moscow: RITs MGGU im. M. A. Sholokhova, 2011. 52 p.

---

**Бачина Ольга Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент Кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета

**e-mail: bachinaov@yandex.ru**

**Bachina Olga V.**, PhD in Education, associate professor, Psychologic and pedagogic basis for special education Department, Institute for Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City University

**e-mail: bachinaov@yandex.ru**

*Статья поступила в редакцию 11.03.2019*

*The article was received on 11.03.2019*