



ПЕДАГОГИКА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

HIGHER EDUCATION

ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКО КОНТЕКСТНО ОБУЧЕНИЕ
НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ

Катя Симеонова*

SUBJECT TEACHING CONTEXTUAL EDUCATION
OF STUDENT TEACHERS

Katya Simeonova

Abstract: *Teacher education demands a change in the teaching system that leads to contemporary advances in the theory and practice of education. This study aims to summarize research in theoretical and practical experience on the subject of contextual learning – a modern educational approach. It is the process of learning the teaching profession in real contexts that makes it relevant to the profession itself with effective, engaging, and motivating students in classroom and extracurricular learning activities. A generalized model of application of contextual learning in private didactic training in primary technology and entrepreneurship education of student teachers is proposed.*

Keywords: *contextual education, subject teaching, student teachers.*

Въведение

За да отговори на изискванията на съвременното общество, Европейският съюз насърчава съвременен актуален образователен модел, свързан с развитието на компетентности (The Bologna Declaration 1999). В условията на висшето педагогическо образование тези конструкти се разглеждат най-общо като способности да се отговаря на сложните социални и образователни изисквания, адекватно да се изпълняват професионалните задачи, като за целта умело се съчетават практически умения, знания, мотивация, етика, ценности, нагласи, емоции и други социални компоненти на поведение, чрез които се постига ефективно педагогическо действие (OECD. Definition and Selection Key Competencies 2005). Тяхното формиране и развитие в професионалния контекст

* Катя Симеонова – доктор, доцент в Педагогическия факултет на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, k.simeonova@ts.uni-vt.bg

на подготовката на студенти педагози предполага важността в учебния процес да се използват и развиват дейности, свързани със съвременната социална и професионална реалност.

Необходимо е обучение в педагогическите специалности в контекста на реалната професия. За тази цел организирани дейности се обосновават върху необходимостта от социално взаимодействие и предизвикателството на ефективно комбиниране на образователни педагогически модели, основани с приоритет върху предаването на педагогическо познание, педагогическа умелост и педагогически компетентности (Stiefel 2008).

Съвсем не е достатъчно теоретично придобиване на компетентности. Те се развиват в подходяща учебна и реална педагогическа среда чрез качествено преподаване и учене, чрез комбинациите на които става възможно придобиването на конкретен педагогически опит. Още по-необходимо е тяхното прилагане в действие, интегриране във функционирането в процеса на обучение на студентите като бъдещи педагози чрез аудиторни и извънаудиторни дейности в различни по възможност практически ситуации, адекватно използване на различни учебни обстоятелства от реалния професионален живот. Така компетентностите не само се формират и се развиват ефективно, но и се превръщат в реални *учебни постижения*, като се надгражда директният подход на преподаване на академични знания, засягащи единствено процеса на преподаване и учене и по-специално на ролята на учителя, за която се подготвят студентите педагози (Bolívar 2009).

В областта на педагогическото образование автори също изтъкват необходимостта от фокусиране на образованието върху развитието на устойчиви професионални компетентности, основани на критична, активна гледна точка на участие в реален педагогически процес, през призмата на която се създават професионалисти, които са информирани, отговорни и ангажирани с образованието и развитието на човешкия капитал, и които могат да действат за решаване на днешни и бъдещи образователни проблеми (Hodson 2003, Englund 2008, Ferreira 2009, Stables 2002, Wiek 2011). От тази гледна точка устойчивите компетентности могат да се определят като комплекси от знания, умения и нагласи, които позволяват успешно изпълнение на задачи и решаване на проблеми по отношение на реалната педагогическа професия и практика, нейните предизвикателства и възможности (Wiek 2011). Въпреки това, интегрирането на тази нова гледна точка в образователната практика не е освободена от трудности (Hodson 2003, Wiek 2001). Необходимо е да се изясни кои са устойчивите компетентности, за да се проектират образователни предложения, които допринасят за тяхното развитие и за оценяване на постиженията. Следователно трябва да търсим образователни модели, основани на знания, където не само уменията са приоритетни „на повърхността“, но също и ангажиментите към професионалната подготовка и желанието за професионално действие чрез образователни дейности.

Методология

Основна цел на представеното изследване е обобщаване на изследователски теоретичен и практически опит по темата за контекстното обучение – един съвременен образователен подход в обучението и в подготовката на студентите педагози.

Обект на изследването е контекстното обучение в процеса на подготовка на студенти педагози. Това е процесът на изучаването на преподавателската професия в реални контексти, които го правят релевантен на конкретната професия, ефективен, ангажиращ и мотивиращ студентите в аудиторните и извънаудиторните учебни дейности.

Предмет на изследването е контекстното обучение в частнодидактическо обучение на студенти педагози при тяхната подготовка за преподаване на учебния предмет технологии и предприемачество в начален училищен етап.

Основната задача на изследването е с теоретичен характер: концептуализиране на изследователски теоретичен и практически опит в тематиката за контекстното обучение на студенти педагози.

Основни методи на изследването са:

- Анализ и синтез на теория и практически опит, съчетани с елементи на интерполация и екстраполация;

- Концептуално представяне на обобщен опит от теоретични изследвания по тематиката и практическо обучение, идеация и изследване на възможности, във фокуса на които се поставя контекстното обучение на студенти педагози.

Структурата на научния дискурс е представена в две части:

- Концептуална част, насочена към представяне на обобщения във връзка с проведени теоретични изследвания по темата.

- Дискусия с оглед на образователната практика в частнодидактическото обучение по технологии и предприемачество.

Резултати

Контекстното обучение, известно също като контекстно преподаване и учене (*Contextual Teaching and Learning*), е образователен подход за организиране на процес на обучение, ориентирано към учещия (Johnson 2002: 11). Чрез него се осъществява реална връзка между учебния опит на учещите и контекста на живота извън учебните зали, ежедневието, социалния и професионалният живот, т.е. учещите се поставят като членове на обществото с оглед на бъдещата професия. Е. Johnson определя контекстното преподаване и учене като организационна система в подхода на обучение, който насърчава потенциала и интелекта на учещите, за да могат да събират определени, вече съществуващи модели, с цел създаване на уникален смисъл и значение в процеса на обучението (Johnson 2002: 15).

Ще се представят теоретичните основи на контекстното преподаване и учене.

Тъй като контекстното обучение включва няколко съществуващи образователни теории, може да се твърди, че се основава на доказана през десетилетията т.н. *ефективна педагогика*. Съществуват връзки на контекстното обучение с няколко основни теории. Две от тях са от интерес за представеното изследване: конструктивистката теория и теорията за активното учене.

Контекстното обучение и конструктивистката теория

Внедряването в образователната практика на подхода за контекстно обучение определено спомага насърчането на автентичното обучение, което позволява активно и непрекъснато ангажиране със собственото развитие. То създава предпоставки и позволява на учещите да изграждат връзки, докато конструират собствено познание и умелост. Швейцарският биолог, философ и детски психолог Жан Пиаже осъзнава произхода на знанието като генетична епистемология, която той нарича конструктивизъм, поради убеждението, че придобиването на знания е процес на непрекъснато самоизграждане (Driscoll 2000). R. Mayer твърди, че концепцията за конструиране на знанието е различно от два по-ранни популярни възгледа за ученето и обучението:

(1) процесът на учене като засилване на реакцията (което се основава на изследването на обучението на животни в лабораторни условия);

(2) ученето като придобиване на знания, при което обучаемият

пасивно усвоява информацията, представена от експерт в областта на обучението.

Конструктивисткото учене е активно учене, при което обучаемият активно използва различни когнитивни процеси. Основните сред тях са (1) обръщане на внимание на съответната информация, (2) организирането на информацията в последователни представи (репрезентации), (3) интегриране на тези представи (резпрезентации) с вече съществуващо познание (Mayer 1999: 9).

Контекстното обучение и теорията за активното учене

Активното учене обикновено се отнася до всяка образователна стратегия, която се различава от директния подход на обучение. В контекста на висшето педагогическо образование, под директен подход се разбира традиционния лекционен формат, при който преподавателят преподава познание, като го съобщава на студентите. За да бъдат активни, учещите трябва да правят много повече от обикновеното слушане. Те трябва да имат разностранна активност: интелектуална, вербална, емоционална, моторна, външна или вътрешна активност. Основни продуктивни стратегии

като проблемно-базирано обучение, интегрирано обучение, кооперативно и колаборативно обучение, работа по теми и проекти насърчават изследователската дейност, проучването, самостоятелните изследвания, стимулират висшите познавателни процеси. Изследванията показват, че когато на учещите е позволено да насочват обучението си чрез използването на елементи от изброените продуктивни стратегии, те развиват умения за решаване на реални проблеми (Chickering 1999: 27–29). В. Lankard нарича това „учене чрез правене“ и разделя активното учене на следните три категории:

(1) обучение чрез действие, базирано на предпоставката, че ученето изисква действие, а действието изисква учене;

(2) ситуационно обучение, при което знанието и уменията се преподават в контекст, който отразява как знанието ще се използва в ситуации от реалния живот;

(3) инцидентно учене, което се определя като спонтанно действие, чието намерение е постижение, но което случайно увеличава определени умения за знания или разбиране, т.е. учене чрез правене, учене от грешки, учене чрез поредица от изследвания, експерименти (Lankard 1995: 101).

В проучване върху активното, интерактивното и рефлексивното обучение, Z. Berge подчертава важността на конструирането на смисъл чрез контекстното обучение. Идеалната ситуация е учещите да приложат онова, което са научили, като го осмислят в контекста на действията и взаимодействията в собствения живот, тъй като обикновено имат нужда от лично удовлетворение, ангажираност и определено усещане за развитие. Когато учещите имат възможност да взаимодействат помежду си и с преподавателите, те могат успешно да анализират, синтезират и оценяват учебното съдържание и да използват процеса на обучение за изграждане на споделен смисъл. Те създават смисъл за това, което учат, в контекста на общността от практики (Berge 2002).

Същността на контекстното обучение във висшето педагогическо образование е намирането на смислени връзки между абстрактни теоретични понятия от контекста на педагогическото ежедневие, от професионалната педагогическа практика и от реалните проблеми в процеса на обучение. Подходът за контекстното обучение създава в студентите педагози състояние, при което мозъкът търси значението на конкретна връзка с конкретна учебна среда. G. Hull и K. Schultz приемат, че учещите естествено търсят смисъл в контекста и полезни взаимоотношения от и с учебната среда (Hull 2001). N. Fouad подчертава, че с контекстен подход студентите педагози преживяват сложен и разнообразен учебен процес, който далеч надхвърля обикновеното взаимодействие „стимул-реакция“ (Fouad 2005: 229).

Диференцирани са седем учебни компоненти, които формират основата за прилагане на контекстното обучение. Те се състоят от следните елементи: (1) конструктивистка среда; (2) задаване на въпроси; (3) проучване, откриване; (4) учеща общност; (5) моделиране на процеса и резултата; (6) рефлексия; (7) оценяване (Johnson 2002). Тези компоненти могат да се отнесат към професионалната педагогическа подготовка на студентите. Те трябва да бъдат подредени в учебна рамка от преподавателя в учебната зала. Чрез тях се създава уникална връзка между преподавател, студенти, учебен материал, основни учебни цели, необходими компетентности за педагогическата професия. Насърчават се възможностите и способностите на учещите да намират реални учебни контексти, в които могат да свържат резултатите от обучението с контекста на реалния живот и на професията, за която се подготвят.

Компетентностите за придобиване на професионална квалификация «начален учител», представени в Наредба за държавните изисквания (в сила от учебната 2017/2018 г.) са представени в следните групи:

1. *Преподаване;*
2. *Взаимоотношения с учениците;*
3. *Взаимоотношения с другите педагогически специалисти;*
4. *Лидерство;*
5. *Работа с родителите и семейната общност;*
6. *Възпитателна работа;*
7. *Работа в мултикултурна и приобщаваща училищна среда.*

Компетентност „Преподаване“ е свързана с професионално-педагогическата подготовка на началния учител в областта на основополагащите педагогически дисциплини: общата дидактика, частните дидактики – методиките на обучението по преподаваните в началния етап на основното образование учебни предмети, прилагането на информационни и комуникационни технологии в обучението. Те включват необходимите за началния учител знания, умения и отношения за организиране на процеса на обучение, осъществяване на преподаването и подпомагане на ученето, постигането на успешни резултати в овладяването на учебното съдържание.

Компетентност „Взаимоотношения с учениците“ е свързана с професионалната педагогическа и психологическа подготовка на студента педагог, основополагаща за ефективно общуване с учениците. Целта е оптимално личностното развитие и положителни междуличностни взаимоотношения.

Третата компетентност „Взаимоотношения с другите педагогически специалисти“ се изразява чрез успешни съвместни дейности с колеги и педагогически специалисти. Изтъква се необходимост от ефективно екипно взаимодействие, съвместно обсъждане и вземане на решения при възникнали проблемни ситуации в класната стая или в други пространства на територията на училището или извън него, в широката социална среда на действие и взаимодействие.

Компетентност „Лидерство“ се изразява основно чрез реализация на развиващи цели и високи очаквания по отношение на учебните постижения на учениците. Началният учител е лидер в активното сътрудничество с учениците: мотивира учениците за активно участие в насочени към личностно развитие образователни дейности, стимулира иновативност и креативност в класната стая и извън нея, ефективно подготвя учениците за многобройните предизвикателства в социалния контекст на ежедневното настоящо и бъдещо функциониране. Той притежава реалистични очаквания по отношение на постиженията на децата, като поставя развиващи цели и подпомага тяхното постигане.

Формирането на петата компетентност е „Работа с родителите и семейната общност“ осигурява ефективно взаимодействие с родителите и други представители на семейната общност.

Следващата компетентност е „Възпитателна работа“. Тя подпомага процеса на личностно развитие на учениците в началния етап като индивидуалности и като членове на обществото.

Ефективната педагогическа дейност в областта на приобщаващото, интеркултурното и гражданското образование се реализира чрез компетентността „Работа в мултикултурна и приобщаваща училищна среда“.

Формирането на посочените компетентности във висшето педагогическо образование изисква обучението да включва както минал личен и учебен опит на студентите, така и да осигурява практически и професионални учебни дейности, чието реализиране формира и развива групите компетентности за професионалната квалификация на бъдещите начални педагози. За целта е необходима планирана и създадена контекстно-зависима развиваща среда на обучение.

Дискусия

В частнодидактическото обучение на студентите педагози в подготовката за преподаване на учебния предмет технологии и предприемачество в начален училищен етап сме разработили контекстно обучение въз основа на оценка на нуждите на студентите в подготовката им за начални учители за формиране и развиване на компетентностите, представени по-горе. Основополагащо е нашето разбиране за обучение в педагогическата професия колкото е възможно по-близко до нейната естествена и ежедневна практика, а не в изолация, компресирана в теоретични предписания, постановки, теоретични подходи и практики, елементи, граници и различни парадигми. Анализът на нуждите се основава на *пропуските* в подготовката на студентите: това, което е, но и което задължително трябва да присъства в учебния процес. Установихме, че пропаст в обучението неизбежно възниква, защото съществува дисбаланс между предполагаемите професионални компетентности на обучаемите, от една страна, и условията на обучение, от друга, които включват целите, ресурсите, процесите, резултатите и обратната връзка. С развитието на модела се убедих-

ме, че основните проблеми с ученето – мотивация, ангажираност, уместност с практиката, могат да бъдат успешно преодолявани с контекстно обучение.

Контекстното частнодидактическо обучение се осъществява в организационна рамка, която успешно допълва аудиторната заетост с извънаудиторна такава. Моделът ни се основава на идеята за комбиниране на принципите на директното обучение и контекстното обучение (преподаване и учене в реалния контекст на професията). Уникалността на модела се крие в предмета на обучение, в който директното обучение е много по-центрирано върху преподавателите, докато подходът за контекстното обучение е ориентиран към студентите. Контекстното обучение, което прилагаме, насърчава студентите педагози да могат да намират смисъл в обучението и ученето, да могат да свързват резултатите от обучението с конкретен житейски и професионален контекст. За разлика от директното обучение, ролята на лектора е безспорен в контекстното обучение. В известен смисъл става въпрос за умела комбинация на двата подхода. Уместността и актуалността на умелото комбиниране на двата подхода на обучение – елементи на директния подход и подходът на контекстното обучение, се състои в регулирането на баланса на ролята на преподавателя и ролите и участието на студентите в процеса. Хармонията на модел на частнодидактическо обучение, който успешно съчетава тези две концепции, се крие в това как този модел на обучение осигурява гъвкавост на студентите педагози при откриването на значението на ученето за изграждането на самите себе си като педагози. Но от друга страна, той все още предоставя възможности на преподавателя да насочва студентите към намиране на процедурни умения чрез смислено учене и формиране и развитие на професионални компетентности. Моделът ще се представи таблично, като се акцентира върху основните фази в него и техните кратки описания съобразно функционирането на основните субекти в процеса на частнодидактическото обучение – преподавател и студенти педагози.

Таблица 1. Модел на контекстно обучение по методика на обучението по технологии и предприемачество в начален училищен етап

Фаза	Описание	
	Преподавател	Студенти
Въведение	Съотнася предишен опит на студентите, свързан с учебните цели при организация на обучението по учебната дисциплина	Използват предишни учебни преживявания, свързани с новите учебни цели
Презентация	Въвежда глобалните цели на обучението и след това демонстрира процедури, обхват, проблеми в изследванията и начини за формиране на отношение към обучението	В моделиращ процес – обръщат голямо внимание на широкия контекст на обучението
Проучване на широкия контекст	Ръководи аудиторната и извънаудиторната дейност на студентите върху теми, с които студентите сами създават стойности за другите, като комбинира обучението с основни акценти, които се изучават, за да е възможна ролята му на фасилитатор в процеса на обучението	Самостоятелно или в сътрудничество изследват учебни ресурси в проучването под формата на процедурно-декларативно частнодидактическо познание и развиват способности за свързване на резултатите от обучението с контекста на реалната педагогическа практика и живота

Потвърждение	<i>Насочва студентите към размисъл върху резултатите от контекстното обучение, формираните компетентности; привежда в съответствие прилагането на методи, подходи, теми и заключения, ако се считат за неподходящи</i>	<i>Генерират обобщения, размисъл и демонстрация на резултатите от обучението под формата на процедурно-декларативни знания и регистрирани формираните компетентности, развиват способности за свързване на резултатите от обучението с реалния живот в контекста на професията и конкретното обучение по предмета в училище</i>
З а к л ю ч и т е л н и процедури	<i>Оценява постигането на учебните цели чрез автентична оценка и разширена професионална практика</i>	<i>Празнуват успеха от изпълнението и резултатите от обучението при автентично оценяване и разширена професионална практика</i>

Представеният модел е проектиран, разработен и подобряван според нуждите на контекстното обучение в и извън аудиторните зали. Специфичността се състои в избора на иновативен обучителен дизайн за придобиване на реални педагогически компетентности, които надхвърлят ефекта от конвенционалното частнодидактическо обучение.

Заклучение

Проява на образователна сила е начинът, по който в процеса на обучение се концептуализира понятието за ефективно преподаване и учене. Контекстното обучение е ефективен и съвременен подход в образованието. То е един от ефективните начини да се направи процесът на обучение полезен с оглед на реалната практика и живота. То влияе върху цялостния подход към смисъла и съдържанието на обучението, тъй като доминиращата идея в педагогиката за добри практики се проявява и се насърчава от тези от тях, които се считат за актуални, приемливи и отговарящи на съвременни образователни изисквания и тенденции.

Констатациите от теоретичното проучване, осмисляне, прилагане и обобщаване на контекстното обучение, съчетано с практическо приложение в частнодидактическото обучение по технологии и предприемачество на студенти педагози показват, че чрез изучаването, приложението и анализа от резултати на такова обучение се оптимизира не само методическата подготовка на студентите, но и още по-логично се повишават резултатите от обучението в посока на успешна практическа подготовка и формирането на необходими професионални компетентности, ангажираност, удовлетвореност.

БЕЛЕЖКИ

¹ **Наредба** за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация «учител» (2016). // *Naredba za dŕzhavnite iziskvaniya za pridobivane na profesionalna kvalifikatsiya «uchitel»* (2016). <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136927893> (accessed: 07 April 2024).

² **EU. The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999)**. Joint Declaration of the European Ministers of Education; European Union: Brussels, Belgium.

³ **OECD. Definition and Selection Key Competencies: Executive Summary (2005)**. Available online: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (accessed: 02 February 2024).

ЛИТЕРАТУРА

Berge, Z. (2002). Active, Interactive, and Reflective eLearning. *Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 3, No. 2, 181–191.

Berns, R. G. et al. (2001). Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy (Vol. 5). *National Dissemination Center for Career and Technical Education*, 123–145.

Bolívar, A. (2009). *Diseñar e Avaliar por Competencias na Universidade; O EEES como reto.* [Designing and evaluating competencies in university. The EHEA challenge]; Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo: Vigo, Spain.

Chickering A. W. et al. (1999). *Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, John Wiley & Sons, Inc.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Englund, T. et al. (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. In *Sustainability and Security within Liberal Societies*; Gough, S., Stables, A., Eds.; Routledge: London, UK, 29–48.

Ferreira, J. (2009). Unsettling orthodoxies: Education for the environmental for sustainability. *Environ. Educ. Res.* 2009, 5, 607–620.

Fouad, N. A. et al. (2005). Cultural Context of Career Choice: Meta-Analysis of Race/Ethnicity Differences. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 223–233. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00992.x> (accessed: 15 March 2024).

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *J. Sci. Educ.*, 25, 645–670.

Hull, G. et al. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575–611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575> (accessed: 13 March 2024).

Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. MLC.

Lankard, B. A. (1995). New Ways of Learning in the Workplace, *ERIC Information Analysis Products, Digest No. 161* (ED385778), EDO-CE-96-161.

Mayer, R. E. (1999). *Designing Instruction for Constructivist Learning*. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models. A new paradigm of Instructional Theory*. Nueva York, Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

Stiefel, B.M. (2008). *Competencias Básicas: Hacia un Nuevo Paradigma Educativo* [Key Competencies: Towards a New Educational Paradigm]; Narcea: Madrid, Spain.

Stables, A et al. (2002). The quest for holism in education for sustainable development. *Environ. Educ. Res.* 2002, 8, 53–60.

Wiek, A. et al. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustain. Sci.* 2011, 6, 203–218.