

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация.

Актуальность цели. В подготовке будущих педагогов в вузе отчетливо проявляется противоречие между их актуальной учебной и будущей профессиональной деятельностью, что негативно отражается на уровне их общей педагогической подготовки. Данное противоречие может быть преодолено с помощью методов и форм контекстного подхода.

Материалы и методы. Основным методом исследования является контекстный подход (автор – А. А. Вербицкий).

Результаты. Уточнены противоречия между учебной и профессиональной деятельностью применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе. Обоснована необходимость использования форм и методов контекстного подхода в высшей школе. Описаны разработанные авторами методы и формы контекстного подхода для формирования и развития когнитивного компонента методологической культуры будущих педагогов.

Выводы. Контекстные формы и методы профессиональной подготовки будущих педагогов позволяют успешно формировать и развивать у них методологическую культуру, в частности ее когнитивный компонент.

Ключевые слова: методологическая культура будущих педагогов, когнитивный компонент, контекстный подход, методы контекстного обучения.

L. Yu. Bolikova, E. N. Vasyakina

APPLICATION OF VOCATION-ORIENTED PHILOSOPHY AT UNIVERSITIES FOR FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPONENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURES TEACHERS

Abstract.

Background. In professional training at universities the contradiction between the current education and professional activity becomes apparent. This has a negative effect on the general pedagogical level of futures teachers. The methods of the vocation-oriented philosophy can surmount this contradiction.

Materials and methods. The principal research method was the vocation-oriented philosophy (the author – A. A. Verbitskiy).

Results. The authors specified the contradictions between studying at universities and professional activity with reference to professional training of futures teachers. The necessity to use the methods of vocation-oriented philosophy at universities has been proved. The methods of vocation-oriented philosophy for formation and development of the cognitive component of methodological culture of futures teachers have been described.

Conclusions. The methods of vocation-oriented philosophy in professional training can also successfully form and develop the methodological culture of futures teachers.

Key words: methodological culture of futures teachers, cognitive component, vocation-oriented philosophy, methods of vocation-oriented philosophy.

Педагогическая действительность показывает, что выпускники педагогических вузов/факультетов/направлений имеют высокий уровень предметной подготовки (высокий уровень владения иностранным языком / спортивные достижения / глубокое знание биологии и т.п.), но при этом неуверенно чувствуют себя в роли педагога. Возможной причиной этого является традиционной для педвуза ориентация на формирование компетентного предметника, не учитывающая («забывающая»), что предметник в первую очередь – педагог, в то время как именно основательная педагогическая подготовка является основой дальнейшей методической подготовки будущего учителя, тем самым системообразующим звеном, которое объединяет все составные компоненты профессиональной подготовки в единое целое, что позволяет успешно готовить студентов к работе в качестве учителя-предметника и классного руководителя/тьютора в педагогической и культурно-просветительской областях. Кроме того, она служит научно-практической базой для последующих этапов непрерывного образования педагога и совершенствования его педагогического мастерства, а также проведения самостоятельного исследования и создания собственного научного труда.

Такую фундаментальную педагогическую подготовку будущих педагогов мы связываем с понятием *методологической культуры*, которую рассматриваем с позиций системно-деятельностного подхода как определенную позицию и способ в осуществлении профессиональной педагогической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической действительности.

Не умаляя значимости предметной подготовки студентов педагогических вузов/факультетов/направлений, считаем необходимым найти такой подход, который бы позволил выстраивать весь процесс профессиональной подготовки бакалавров, магистров, аспирантов в единстве предметной и психолого-педагогической деятельности, формируя и развивая методологическую культуру будущих педагогов.

Данной потребности в наибольшей степени отвечает *контекстный подход*, разработанный и предложенный А. А. Вербицким. Его основная идея заключается в том, чтобы «наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности». Автор контекстного обучения определяет его как «обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1, с. 129].

Контекстное обучение (подход) создает условия для трансформации чисто учебной деятельности академического типа студентов через квазипрофессиональную в учебно-профессиональную «с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные» [1, с. 129].

Такая трансформация позволяет преодолеть основное противоречие профессионального образования (по А. А. Вербицкому, О. Г. Ларионовой): «овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу учебной деятельности» [1, с. 128]. Данное противоречие

как один из сдерживающих факторов формирования профессионала-личности в вузе отмечают и авторы учебного пособия «Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании»: «Условия в вузе и обучение студентов в нем по своим целевым, содержательным, операциональным, психологическим, педагогическим условиям, характеристикам, требованиям и трудностям существенно отличаются от тех, которые присущи практике самостоятельной профессиональной деятельности» [2, с. 100].

Противоречие профессионального образования, обозначенное А. А. Вербицким, с нашей точки зрения, больше касается высшей школы и особенно профессиональной подготовки студентов гуманитарных направлений, поскольку именно для них сложнее всего, по мнению многих преподавателей вузов, выстроить квазипрофессиональную и тем более учебно-профессиональную деятельность в вузе, идущую в контексте их будущей профессии. Объективно данная сложность связана с объектом и предметом гуманитарных наук. Если естественные и технические науки изучают объекты, подчиняющиеся определенным законам, которые изменяются крайне медленно, то в гуманитарных науках, по справедливому утверждению В. Ф. Петренко, «познаваемое – другой человек или коллективный субъект – не является жестко детерминированной системой» [3], и изменения объекта происходят стремительно.

На базе противоречий между учебной и профессиональной деятельностью, сформулированных сначала А. А. Вербицким и затем конкретизированных его учениками [4, с. 128], мы попытались уточнить данные *противоречия применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе*.

Потребности и мотивация (мотивы), цели. В то время как студенты педагогических вузов/факультетов/направлений, имеющие потребность в изучении нового, обладают познавательной мотивацией, педагоги в своей профессиональной деятельности имеют ярко выраженные мотивы развития как личности своих учащихся, формирования у них тех или иных компетенций, личностных качеств, так и саморазвития, самосовершенствования. Это противоречие усугубляется еще и тем, что познавательная мотивация студентов – будущих педагогов направлена в первую очередь на изучение «своей» в зависимости от факультета определенной науки (биологии, физики, математики и др.), а не на целостное овладение будущей профессией учителя (биологии, физики, математики и др.).

Предмет. Предметом учебной деятельности является учебная информация, имеющая знаковое выражение (буквы, цифры, формулы и др.), в то время как предметом профессиональной деятельности педагога выступает формирующаяся и развивающаяся личность ребенка.

Содержание. Содержание профессиональной подготовки студентов разложено в соответствии с основной образовательной программой подготовки бакалавров педагогического образования на гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный циклы, дополняющиеся учебной и производственной практиками. А в профессиональной трудовой деятельности педагога оно представлено системно, что требует от него аккумулирования всех разрозненно приобретенных компетенций для грамотного всестороннего анализа и конструктивного решения той или иной педагогической задачи.

Позиция студентов. В учебной деятельности у некоторых студентов зачастую приходится постоянно поддерживать мотивацию на более или менее высоком уровне, другие студенты склонны проявлять свою активность чаще во внеучебной (культурные, спортивные мероприятия и т.п.) деятельности, что приводит к тому, что их активностью на занятиях управляют преподаватели. В профессиональной же деятельности от современного педагога требуется инициативность и активность. А главным профессиональным качеством, согласно современному Профессиональному стандарту педагога, «которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [5].

Формы и средства организации учебной деятельности. До сих пор основными формами преподавания в вузе, в том числе педагогическом, остаются лекция, благодаря которой большое количество студентов одновременно фронтально получает большой объем учебной информации, уже переработанной лектором, и семинар в форме индивидуальных ответов студентов, защиты рефератов по заданной теме. В то время как в реальной профессиональной деятельности педагог практически никогда не действует в одиночку (возможно, только при подготовке к уроку), он постоянно взаимодействует с другими педагогами-коллегами, руководством, учащимися, их родителями для достижения лучших результатов, т.е. типичными для него являются групповые и коллективные формы взаимодействия.

Результат. Результатом учебной деятельности в вузе согласно ФГОС ВО, ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки «Педагогическое образование» являются приобретенные общекультурные и профессиональные компетенции, а результатом профессиональной деятельности педагога является личность школьника, любящего свою Родину, осознающего ценности многонационального российского народа, креативного, активно и целенаправленно познающего окружающий мир, в том числе с помощью научных методов, мотивированного на творчество и инновационную деятельность, готового к сотрудничеству, толерантного, пропагандирующего правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, подготовленного к осознанному выбору профессии, мотивированного на образование и самообразование в течение всей жизни [6].

Для преодоления данных противоречий в профессиональной подготовке будущих педагогов необходимо учитывать *принципы контекстного подхода*. К основным А. А. Вербицкий относит:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- 2) принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

б) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

7) принцип единства обучения и воспитания личности-профессионала [4, с. 45–46].

Размышляя о том, как можно было бы эффективно и без особых усилий реализовать данные принципы в реальном процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, на ум естественным образом приходит мысль о готовом учебнике контекстного типа, на необходимость создания которого указывал сам А. А. Вербицкий и его аспиранты О. А. Григоренко, Т. Д. Дубовицкая и О. А. Шевченко. Такой учебник, по их мнению, должен строиться как «своеобразный и сложный проект квазипрофессиональной деятельности студента, несущей в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной, социальной по своей сути, деятельности» [7, с. 148].

Таким образом, учебник контекстного типа по педагогике должен был бы учитывать не только предметный контекст будущей профессиональной деятельности педагога, но и социальный.

Наиболее удачными, на наш взгляд, примерами учебника контекстного типа являются аутентичные учебники по иностранным языкам для определенных профессиональных областей (учебники и рабочие тетради немецкого издательства Klett «*Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz*» [8], «*DaF im Unternehmen*» [9] и др.) или даже конкретных профессий (серия *Menschen im Beruf* немецкого издательства Hueber «*Menschen im Beruf. Tourismus*» [10], «*Menschen im Beruf. Krankenpfleger*», «*Menschen im Beruf. Medizin*» и др.).

Но подобных учебников контекстного типа по психолого-педагогическим дисциплинам мы не сможем найти ни на российском, ни на европейском рынке академической литературы. Тем не менее формировать и развивать методологическую культуру будущих педагогов как основу их профессиональной подготовки на основе контекстного подхода вполне реально и с традиционными учебниками по педагогике, построенными в логике изложения науки. Такая возможность заложена в самом контекстном подходе, который не предполагает отрицания других подходов, а, наоборот, вбирает их в свою логику. Поэтому любые формы, методы, средства, обоснованные в рамках других подходов, могут быть с успехом использованы в контекстном. Таким образом, предметный контекст профессиональной деятельности педагога обеспечивается материалами учебной дисциплины «Педагогика», а социальное содержание, как отмечает А. А. Вербицкий, «втягивается в учебный процесс главным образом через участие студентов в индивидуальной, парной, групповой и коллективной формах их деятельности при ведущей роли коллективной» [11, с. 19–20].

Следует также отметить, что внедрение контекстного подхода можно начинать с самых первых занятий, а не ждать, когда содержание учебной дисциплины будет «более удобным», «более профессионально-ориентированным». В исследованиях В. Н. Кругликова и Н. А. Бакшаевой подчеркивается также, что внедрение контекстного подхода на начальном этапе обучения в вузе важно еще и потому, что выбор вуза абитуриентами далеко не всегда побуждается познавательными мотивами и интересом к будущей профессии. А контекстный подход позволяет также формировать мотивационный компо-

мент методологической культуры будущих педагогов, в содержании которой помимо мотивационного на основе традиционной структуры деятельности А. Н. Леонтьева мы выделяем такие *компоненты*, как мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный [12].

На первый взгляд может показаться, что знаниями различного типа (в когнитивном компоненте методологической культуры нами выделены общие знания, частные знания различных уровней (философского, общенаучного, конкретно-научного, методико-технологического), специфические знания) студенты могут овладевать лишь «пассивно»: слушая и записывая лекции, а затем пересказывая их содержание на семинаре, самостоятельно читая учебную, методическую литературу и периодику, при подготовке к докладам (рефератам). В данном случае студент действует либо индивидуально, либо совсем не действует, выполняя роль слушателя. Минусы такого пассивного овладения знаниями очевидны: во-первых, готовая лекция – это результат умственной деятельности лектора, который проанализировал, систематизировал, обобщил, представил в виде схем и таблиц тот или иной «сложный» материал, тем самым будто бы облегчив студентам жизнь, но в итоге не предоставив им возможности думать самостоятельно и постепенно приучив их пользоваться результатами лишь чужой умственной деятельности. Во-вторых, индивидуальная и фронтальная формы не способствуют овладению студентами социальным контекстом будущей профессиональной деятельности педагога, который предполагает постоянное взаимодействие с разными участниками образовательного процесса (обучающимися, их родителями, коллегами, руководящими органами).

Принимая во внимание данные недостатки, мы предлагаем следующие методы и формы активного и интерактивного присвоения знаний, которые благодаря активной позиции субъекта-студента становятся для него личностно-значимыми. Идеи большинства описанных методов и форм заимствованы из теории и методики преподавания иностранных языков, а также зарубежного опыта проведения семинаров и тренингов для различных целевых групп (Susanne Beermann, Günther Gugel, Ulrike Hanke, Cordula Hoffmann, Jörg Knoll, Gerd Macke, Monika Schubach, Ortrud E. Tornow, Pauline Viehmann, Gudrun F. Wallenwein и др.) и адаптированы к подготовке будущих педагогов в высшей школе.

Хронология. При изучении, например, раздела «История образования и педагогической мысли» темы «История развития системы образования в России в XVIII в.» каждая группа получает материалы только по одному из этапов: 1 этап (первая четверть), характеризующийся созданием первых светских школ; 2 этап (1730–1756 гг.), для которого характерно возникновение и оформление системы дворянского образования, борьба за общенародное образование, за создание университета; 3 этап (1766–1782 гг.) – период развития просветительских педагогических идей, возрастания роли университета; 4 этап (1782–1786 гг.) – время реформы школы, идеи создания государственной системы народного образования. В течение 10–15 минут члены каждой группы сначала индивидуально или в парах изучают полученные тексты, затем в группе в течение 10 минут совместно составляют хронологический конспект, отражающий основные этапы данного периода, имена, события; продумывают наилучший способ его визуального представления; затем груп-

пой выбирается один студент, который будет представлять данный этап членам других групп.

После сигнала готовности представитель каждой группы в логике развития системы образования в России в XVIII в. представляет в сжатой хорошо визуализированной форме детально проработанный материал по «своему» этапу, при этом другие члены группы при возникновении затруднений могут помочь ему; высказывается мнение группы и/или только личное по содержанию. Члены других групп слушают и конспектируют, задают вопросы. Преподаватель при необходимости корректирует, дополняет выступающего. Таким образом, после представления каждой группы у всех студентов имеется материал по всем этапам.

Данный метод может также использоваться при рассмотрении проблем педагогики в их историческом развитии, например: категория воспитания на разных этапах развития человеческого общества, проблема взаимоотношений учитель (воспитатель) – ученик (воспитанник) в истории педагогической мысли; методы и средства обучения/воспитания в их историческом развитии и др.

При простоте данного метода его преимущества перед традиционным изложением материала преподавателем очевидны: студенты находятся в активной позиции усвоения знаний даже при условии получения готовых текстов; в парах и группе они взаимодействуют по представленному содержанию, выражают собственное мнение и/или приходят к единой точке зрения на то или иное явление; учатся представлять большой объем содержания в компримированной форме и владеть искусством устной речи.

В данном методе наиболее полно реализуются такие принципы контекстного обучения, как принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность и принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.

Поисковик. Суть данного метода уже заключена в его названии – студенты заняты самостоятельным поиском, сбором и обменом необходимой информацией вместо того, чтобы получить ее в готовом виде от преподавателя. Так, например, при знакомстве с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность учителя школы, самой школы, студенты в группах получают рабочий лист с вопросами, ответы на которые они могут получить, изучив тот или иной документ, который в бумажном или электронном варианте находится в распоряжении группы. Задача группы состоит в том, чтобы за определенное время организовать и, оптимально распределив силы и задачи, найти правильные ответы на все вопросы, при этом обязательно ссылаясь на официальный документ (Закон об образовании, ФГОС, Стандарт педагога и др.). После этого ответы фронтально презентуются, при необходимости дополняются или корректируются членами других групп, обсуждаются. При большом объеме материала в целях экономии сил и времени каждой группе могут быть даны разные вопросы с тем, чтобы при представлении ответов на них члены других групп смогли получить новую информацию.

Примеры вопросов:

1. Семья Фроловых недовольна качеством обучения их старшего сына в общеобразовательной школе, поэтому они приняли решение не отдавать

своего младшего сына в первый класс, а обучать его самостоятельно, на дому. Имеют ли они на это право?

2. На педсовете директор школы сообщил, что в связи с уменьшением объемов финансирования с нового учебного года все школьники обязаны будут приобретать учебники самостоятельно, на собственные средства. Законно ли требование директора?

3. Каким документом вы будете руководствоваться при составлении рабочей программы по вашему предмету для обучающихся 9 класса?

4. Вы решили разработать курс внеурочной деятельности. Какие пункты должна содержать программа вашего курса, чтобы быть принятой к рассмотрению?

5. Какими новыми компетенциями вы как будущий педагог должны обладать в соответствии с Новым профессиональным стандартом педагога?

Выбранная в качестве примера иллюстрации метода «Поисковик» тема нормативно-правовой базы не случайна, поскольку выпускники вузов, пришедшие работать в школу, уже с первого дня сталкиваются с трудностями организационного характера: правильно ли составлен трудовой договор, когда учитель имеет право пройти курс повышения квалификации, как грамотно составить календарно-тематический план, как написать рабочую программу и множество других. Такая практическая подготовка будущего педагога еще в период обучения в вузе значительно облегчит ему этап профессиональной адаптации и освободит время и энергию для совершенствования педагогического мастерства в части взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллегами.

В описанном методе в большей степени, по нашему мнению, реализуются следующие принципы контекстного обучения: принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип проблемности содержания обучения.

Выставка картин/Фотовыставка. Название данного метода уже раскрывает используемое средство – картина или фото. Как говорят, картина красноречивее тысячи слов, и поэтому она может вызывать ассоциации, чувства, которые никогда не возникнут при чтении или слушании текста и которые благодаря возникшим визуальным образам и эмоциям помогут надолго остаться в памяти. Именно эти свойства наглядных средств можно использовать в дидактических целях даже с целевой группой – взрослые в контексте их профессиональной подготовки.

Так, при изучении модуля «История образования и педагогической мысли» к текстовым материалам по вопросам воспитания детей в Средние века в Западной Европе студенты получают также подобранные преподавателем картины художников, изображающие те или иные аспекты воспитания в этот временной период. В группе после индивидуального прочтения текстов совместно обсуждается, какие из картин наиболее ярко иллюстрируют содержание вопроса. Затем представитель от группы только с помощью выбранных произведений искусства раскрывает содержание того или иного аспекта. Члены других групп конспектируют содержание вопроса и при необходимости задают вопросы.

Встреча экспертов представляется нам эффективным методом самостоятельной проработки нового учебного материала с последующим его обсуждением с «коллегами-экспертами».

Так, при изучении темы «Методология педагогики и методы педагогических исследований» все студенты делятся на группы (А–F), число членов каждой из которых (экспертов 1–5) соответствует количеству прорабатываемых вопросов, в данном случае – 5 методологических подходов: культурологический, системный, личностный, деятельностный, компетентностный. Эксперты всех групп объединяются по «своим» проблемам и сначала индивидуально, а затем совместно в своей группе экспертов обсуждают свой методологический подход (возможно, по подготовленным преподавателем вопросам) с последующим его наглядным представлением на плакате (например, в форме Mind Map). После этого все плакаты вывешиваются в аудитории и представляются студентами в формате выставки-ярмарки, когда два представителя от каждой группы представляют свой подход, а остальные эксперты перемещаются по аудитории в свободном порядке и изучают другие подходы. После нескольких минут члены группы меняются ролями.

Данный метод в наибольшей мере, по нашему мнению, реализует такие принципы контекстного обучения, как принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность и принцип ведущей роли совместной деятельности.

Описанные методы формирования и развития когнитивного компонента методологической культуры мы относим к *контекстным*. С одной стороны, благодаря своему содержательному наполнению они формируют *предметный контекст* будущей профессиональной деятельности педагога (знание методологических подходов, нормативно-правовых документов и др.). И с другой стороны, благодаря групповым, коллективным формам взаимодействия формируют *социальный контекст* (умение презентовать продукт коллективной работы, задавать вопросы и отвечать на них, отстаивать свое мнение, взаимодействовать с коллегами, находя общее решение). Кроме того, немаловажным мы считаем тот факт, что все эти деятельностно-ориентированные методы, «пропущенные через себя», студенты – будущие педагоги с успехом будут также использовать на своих уроках и во внеурочной деятельности для достижения результата своей профессиональной деятельности.

Таким образом, использование контекстного подхода в высшей школе при подготовке будущих педагогов позволяет эффективно формировать и развивать их методологическую культуру, что в свою очередь является показателем их основательной педагогической подготовки.

Список литературы

1. **Вербицкий, А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, А. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
2. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании : учеб. пособие / под ред. В. В. Рубцова, А. М. Столяренко. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 304 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
3. **Петренко, В. Ф.** Конструктивная парадигма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 113–121.

4. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
5. Проект Профессионального стандарта педагога от 12.02.2015. – URL: www.docme.ru/doc/124798/12.02.15-profstandart-pedagoga--proekt
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17.05.2012. – URL: www.rd.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html
7. **Шевченко, О. А.** Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук / Шевченко О. А. – М., 2006. – 230 с.
8. *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz A2/B1+ von Lourdes Ros, Ernst Klett Sprachen.* – Stuttgart, 2014. – 160 s.
9. **Sander, Ilse.** DaF im Unternehmen. A1 / Ilse Sander, Andreea Farmache, Regine Grosser, Claudia Hanke, Viktoria Ilse, Klaus F. Mautsch, Daniela Schmeiser, Udo Tellmann, Ernst Klett Sprachen. – Stuttgart, 2015. – 236 s.
10. **Schümann, Anja.** Menschen im Beruf. Tourismus / Anja Schümann, Cordula Schurig, Brigitte Schaefer, Frauke van der Werff. – München : Hueber Verlag, 2015. – 80 s.
11. **Вербицкий, А. А.** Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Вербицкий А. А. – М., 1991. – 55 с.
12. **Боликова, Л. Ю.** Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике / Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 698–704.

References

1. Verbitskiy A. A., Larionova A. G. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competence approach to education: integration problems]. Moscow: Logos, 2009, 336 p.
2. *Professional'no-lichnostnye orientatsii v sovremennom vysshem obrazovanii: ucheb. posobie* [Professional-personal orientations in modern university education: tutorial]. Ed. by V. V. Rubtsov, A. M. Stolyarenko. Moscow: INFRA-M, 2014, 304 p. (University education: Bachelor programs).
3. Petrenko V. F. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2002, no. 3, pp. 113–121.
4. Verbitskiy A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie: monogr.* [New educational paradigm and vocation-oriented education]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999, 75 p.
5. *Proekt Professional'nogo standarta pedagoga ot 12.02.2015* [Project of Teacher's professional standard from 12.02.2015]. Available at: www.docme.ru/doc/124798/12.02.15-profstandart-pedagoga--proekt
6. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya ot 17.05.2012* [Federal state education standard of secondary education from 17.05.2012]. Available at: www.rd.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html
7. Shevchenko O. A. *Pedagogicheskie kharakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa: na materiale inostrannogo yazyka v tekhnicheskome vuze: dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical characteristics of textbook of vocation-oriented type: by the materials of foreign language at technical universities: dissertation to apply for the degree of the candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 2006, 230 p.
8. *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz A2/B1+ von Lourdes Ros, Ernst Klett Sprachen* [Prospective German. Communication at workplace A2/B1+ by Lourdes Ros, Ernst Klett]. Stuttgart, 2014, 160 p.
9. Sander Ilse, Andreea Farmache, Regine Grosser, Claudia Hanke, Viktoria Ilse, Klaus F. Mautsch, Daniela Schmeiser, Udo Tellmann, Ernst Klett Sprachen. *DaF im Unternehmen. A1* [DaF for Companies. A1]. Stuttgart, 2015, 236 p.

10. Schümann Anja, Cordula Schurig, Brigitte Schaefer, Frauke van der Werff. *Menschen im Beruf. Tourismus* [People in profession. Tourism]. München: Hueber Verlag, 2015, 80 p.
11. Verbitskiy A. A. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obucheniya v vuze: dis. d-ra ped. nauk* [Psychological and pedagogical bases of vocation-oriented education at universities: dissertation to apply for the degree of the doctor of pedagogical sciences]. Moscow, 1991, 55 p.
12. Bolikova L. Yu., Vasyakina E. N. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo. Obshchestvennye nauki* [Proceedings of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky]. 2012, no. 28, pp. 698–704.

Боликова Людмила Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: bolikova@bk.ru

Bolikova Lyudmila Yur`evna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of pedagogy, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Васякина Екатерина Николаевна

ассистент проектов, отдел сотрудничества
в сфере образования, Немецкий
культурный центр им. Гёте
(Россия, г. Москва,
Ленинский проспект, 95а),
аспирант, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: katemails@mail.ru

Vasyakina Ekaterina Nikolaevna

Project assistant, Language department,
Goethe-Institute Moscow
(95a Leninsky avenue, Moscow, Russia),
postgraduate student, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 378.147

Боликова, Л. Ю.

Использование контекстного подхода в вузе для формирования и развития когнитивного компонента методологической культуры будущих педагогов / Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 3 (35). – С. 165–175.