

RU

Педагогическая модель формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в рамках контекстного обучения в вузе

Бирюкова Н. В.

Аннотация. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании возможностей контекстного обучения для повышения мотивации студентов вуза к изучению непрофильных дисциплин. В статье рассматриваются различные методы обучения, обеспечивающие контекстный характер учебного процесса; определяются роль и место данных методов в процессе поэтапного формирования предметной мотивации. Научная новизна исследования заключается в разработке педагогической модели формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в рамках контекстного обучения в вузе. В результате определен комплекс педагогических методов, направленных на повышение мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин. В зависимости от характера мотивационного влияния методы условно дифференцированы на смыслоактуализирующие (анализ документов, дискуссия, решение практико-ориентированных задач), контекстные (лекции контекстного типа, ролевая и деловая игры) и рефлексивные (учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов).

EN

Pedagogical Model of Formation of Students' Motivation to Study Non-Core Disciplines within Contextual University Education

Biryukova N. V.

Abstract. The aim of the research is to substantiate theoretically the possibilities of contextual education to increase the motivation of university students to study non-core disciplines. The paper discusses various teaching methods that ensure the contextual nature of the educational process; determines the role and place of these methods in the process of systematic formation of subject motivation. Scientific novelty of the research lies in developing a pedagogical model of formation of students' motivation to study non-core disciplines within contextual university education. As a result, a set of pedagogical methods aimed at increasing students' motivation to study non-core disciplines has been determined. Depending on the nature of motivational influence, the methods are conventionally differentiated into the following types: meaning-actualising methods (document analysis, discussion, solving practice-oriented tasks), contextual methods (contextual lectures, role-playing and business simulation games) and reflexive methods (educational research work and scientific research work of students).

Введение

В современных условиях социально-экономического развития общества, возникновения новых наукоемких технологий становится актуальной проблема профессиональной подготовки кадров. Система профессионального образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем теоретической и практической подготовленности, развитыми общекультурными и профессиональными компетенциями (О проекте национальной доктрины образования в Российской Федерации: Постановление Алтайского краевого Законодательного Собрания от 29 ноября 1999 г. № 320).

Однако, как показывают анализ научно-педагогической литературы (Емалетдинов, 2010; Львов, 2015) и опыт работы в сфере профессионального образования, студенты имеют низкую заинтересованность в изучении учебных дисциплин, которые являются непрофильными для их специализации, считая, что приобретаемые знания не имеют применения в практической и будущей профессиональной деятельности. Учебная деятельность студентов в ходе изучения таких дисциплин зачастую побуждается не познавательными мотивами и интересом

к будущей профессии, а внешними по отношению к содержанию и процессу деятельности мотивами (престижа, вознаграждений, получения хорошей оценки и стипендии, подчинения требованиям педагога и др.). Подобная мотивация студентов к изучению непрофильных дисциплин оказывает негативное влияние на успешность усвоения предметных знаний и снижает качество профессиональной подготовки студентов.

Проблема низкого уровня познавательно-профессиональной мотивации студентов в процессе изучения непрофильных дисциплин отражает актуальную проблему современного высшего образования, заключающуюся в недостаточной практической направленности образовательного процесса. Так, В. С. Лазаренко и Л. И. Сербина (2020) отмечают, что эффективным способом усиления практикоориентированности может быть внедрение в систему современного профессионального образования контекстного обучения.

Таким образом, актуальность данного исследования подтверждается основной идеей контекстного обучения, которая состоит в том, что любая учебная дисциплина, преподаваемая в вузе, изучается в контексте будущей деятельности специалиста, а ее предметное содержание модифицируется в зависимости от профиля специалиста.

Теоретическая база. Теоретические основы контекстного обучения разрабатывались в 1990-х годах в работах российского психолога и педагога А. А. Вербицкого (Вербицкий, Калашников, 2010) и его последователей Н. А. Бакшаевой (Бакшаева, Вербицкий, 2018), О. Г. Ларионовой (Вербицкий, Ларионова, 2020). Особую актуальность и новый импульс в развитии контекстного обучения получило в связи с переходом к компетентностной модели обучения (Сергеева, 2007; Жукова, 2011; Ильязова, 2011).

Задачи исследования:

- раскрыть особенности контекстного обучения для повышения мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин;
- разработать педагогическую модель формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в рамках контекстного обучения.

Методы исследования: проблемный анализ, моделирование.

Практическая значимость. Результаты моделирования процесса формирования мотивации к изучению непрофильных дисциплин у студентов вуза, а также разработанный комплекс педагогических методов, обеспечивающих контекстный характер учебного процесса и повышающих предметную мотивацию обучающихся, могут быть использованы в практике работы педагогов, преподающих непрофильные дисциплины в вузе.

Основная часть

В условиях преподавания непрофильной дисциплины контекстное обучение играет особо значимую роль. Задание учебно-профессионального контекста позволяет преподавателю выйти за рамки академического преподавания и направить учебный процесс на разрешение практических проблем; связать усваиваемые знания с реальной действительностью будущей профессии студента, наполнить содержание обучения элементами профессиональной деятельности. Контексты жизни и будущего труда позволяют студентам увидеть важность учебного предмета, его роль и место в общей системе профессионального образования, наполняют познавательную активность обучающихся личностными смыслами и профессиональными мотивами (Вербицкий, Бакшаева, 2000).

Необходимо, чтобы студент изучал непрофильную дисциплину не только ради «зачета» (хотя этот мотив всегда будет), а мотивы ее изучения были бы связаны с практической деятельностью студента, с его профессиональным будущим, жадой познания, потребностью в успехе и саморазвитии. Иначе говоря, важно сделать так, чтобы доминирующими мотивами изучения непрофильной дисциплины стали мотивы, обеспечивающие продуктивное обучение студента в вузе. Соответственно, если у студентов изменятся мотивы обучения, то и качество учебной деятельности станет другим.

В данном исследовании мы будем опираться на понятие, сформулированное Н. В. Бирюковой (2021), которая рассматривает контекстное обучение как способ организации совместной учебной деятельности преподавателя и студента, базирующийся на широком использовании традиционных и современных педагогических методов обучения, которые позволяют преподавателю, формируя мотивы, обеспечивать необходимые условия для активной познавательно-профессиональной деятельности обучаемых.

Чтобы преподавать учебную дисциплину в вузе в контексте будущей профессии, необходимо проектировать (моделировать) в разнообразных формах учебной деятельности студентов будущую профессиональную деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (Вербицкий, Калашников, 2010, с. 234). Поэтому аналогично общей модели контекстного обучения (Вербицкий, 2017, с. 103) модель контекстного обучения студентов непрофильным дисциплинам (Табл. 1) представляет собой поэтапное формирование предметной мотивации:

- первый этап (этап актуализации личностного смысла знаний) предполагает актуализацию в субъективном опыте студентов ценностных аспектов знания в контексте будущей профессиональной деятельности;
- второй этап (этап освоения знания, воспринимаемого как ценное) имеет своей целью развитие способности студентов к осмысленному восприятию предметного содержания дисциплины в единстве с социальным содержанием будущей профессиональной деятельности;
- третий этап (этап достижения осмысления студентами собственного ценностного отношения к изучению дисциплины) связан с самообразовательной деятельностью студентов, возможностью их самореализации в процессе обучения непрофильной дисциплине.

Таблица 1. Педагогическая модель формирования мотивации студентов к изучению непрофильной дисциплины в рамках контекстного обучения

Этапы процесса формирования мотивации	Содержание этапов процесса формирования мотивации	Методы формирования мотивации
I этап (начальный): этап актуализации личного смысла знаний.	Создание проблемных ситуаций с целью становления у студентов ценностно-смысловой позиции к процессу обучения.	<i>Смыслоактуализирующие:</i> анализ документов, дискуссия, решение практико-ориентированных задач (задачный метод).
II этап (основной): этап освоения знания, воспринимаемого как ценное.	Наполнение содержания обучения элементами профессионально и социально значимой деятельности.	<i>Контекстные:</i> лекции контекстного типа, ролевые и деловые игры.
III этап (заключительный): этап достижения осмысления собственного ценностного отношения к изучению дисциплины.	Активизация познавательной самостоятельности студентов, создание условий для самореализации личности в процессе обучения.	<i>Рефлексивные:</i> учебно- и научно-исследовательская деятельность студентов (УИРС, НИРС).

Реализация заданной модели формирования мотивации студентов вуза к изучению непрофильных дисциплин в рамках контекстного обучения обеспечивается комплексом специально подобранных педагогических методов, способствующих повышению предметной мотивации обучающихся. Методы обучения в зависимости от характера их мотивационного влияния условно дифференцированы на *смыслоактуализирующие, контекстные и рефлексивные*.

К *смыслоактуализирующим* методам формирования мотивации отнесены метод анализа документов, метод дискуссии, метод решения практико-ориентированных задач (задачный метод). Главная их цель состоит в реконструкции и актуализации имеющихся мотивов и смыслов изучения предмета. *Контекстными* методами формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин стали лекции контекстного типа, ролевые и деловые игры. Данные методы направлены на развитие учебно-познавательных и профессиональных мотивов обучения. *Рефлексивные* методы формирования предметной мотивации у студентов вуза включают учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность студентов. Данные виды деятельности используются в качестве методов, стимулирующих рефлексивную деятельность студентов по изучению непрофильной дисциплины.

Обозначенные методы применяются в различных сочетаниях на разных этапах процесса формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин, их дифференциация по этапам носит условный характер и определяется степенью наибольшего влияния на каждом из них.

Остановимся более подробно на каждом из этапов формирования мотивации студентов вуза к изучению непрофильных дисциплин посредством контекстного обучения.

I этап процесса формирования мотивации. Начальный этап процесса формирования мотивации связан с актуализацией у студентов личного смысла изучения непрофильной дисциплины. Личностный смысл изучения непрофильной дисциплины понимается нами как субъективное отражение в сознании студентов объективной значимости изучения непрофильной дисциплины для их профессионально-личностного становления и развития. Специфика данного этапа состоит в выявлении ценностно-смысловой, эмоционально-отрафлексированной формы знаний о предмете усвоения (пред-знании) через такие компоненты личностного опыта, как переживания, убеждения, личностные ценности, эмоции и т.д., благодаря которым появляется возможность выявить и выразить личностное отношение обучающихся к предмету освоения. Данный этап подразумевает мотивацию определенного стиля мышления, выявление личностных смыслов и ценностных ориентаций студентов; обучающиеся решают особую «задачу на смысл», результатом которой является «значение для меня» (Белякова, 2007), появление осознания личного смысла изучения непрофильного предмета.

Рассмотрим мотивационные возможности методов обучения, применяемых на начальном этапе процесса мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин.

Анализ документов. Метод предполагает анализ разного рода текстов (научных, публицистических и др.). При решении задачи формирования мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин метод направлен на анализ нормативных образовательных документов, таких как федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru>), учебная программа дисциплины по направлению подготовки (Тищенко, 2021), и других специально подобранных научных материалов. Цель метода – выявить роль и место непрофильной дисциплины в общей системе профессионального образования, сформулировать цели и задачи обучения.

Решение практико-ориентированных задач. Данный метод предполагает «погружение» студентов в решение задач, связанных с практической деятельностью человека (Пискунова, Белкина, Обухович и др., 2018). На начальном этапе формирования мотивации обучающихся к изучению непрофильной дисциплины цель задачного метода состоит в демонстрации студентам тесной связи учебной дисциплины с их будущей

профессиональной деятельностью; на втором – в реализации межпредметных связей дисциплины с дисциплинами специализации. Профессиональная и практическая направленность непрофильной дисциплины неразрывно переплетаются в учебном процессе и являются важным аспектом процесса становления, развития познавательных и профессиональных мотивов обучения.

Дискуссия. Дискуссия предполагает свободный обмен мнениями в коллективном обсуждении каких-либо идей, проблем, предложений; является важнейшей формой коммуникации и плодотворным методом решения спорных вопросов. В контекстном обучении дискуссия рассматривается как способ моделирования содержания и формы общения и взаимодействия субъектов профессиональной деятельности. В процессе формирования мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин метод активно может быть применен на каждом из этапов мотивационного процесса, сначала с целью включения студентов в диалог о смысле и роли учебной дисциплины в их профессиональном становлении и развитии, затем с целью разрешения проблемных ситуаций в решении учебно-профессиональных задач. И, наконец, в качестве рефлексии, самоанализа собственной деятельности, направленной на изучение дисциплины.

II этап процесса формирования мотивации. Основной этап формирования мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин направлен на ценностно-смысловое освоение содержания обучения в результате активной наполненной контекстами профессионально и социально значимой деятельности. Данный этап подразумевает дальнейшее развитие познавательных и профессиональных мотивов обучения; формирование профессионально и социально-значимого отношения студента к содержанию обучения. Дальнейшее расширение смысловых связей студентов между осваиваемым предметом и будущей профессией реализуется через постановку проблемных ситуаций, интерпретацию специально подобранных примеров, свидетельствующих о ценности «непрофильного» знания на практике (ситуации, факты, документы).

Основными методами формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин на данном этапе становятся контекстные методы. Автор технологии контекстного обучения к числу таких методов относит лекции контекстного типа, ролевые и деловые игры (Вербицкий, 2017).

Лекции контекстного типа. Лекционные занятия являются ведущей формой профессионального обучения, это наиболее экономичный способ передачи учебной информации. Традиционно лекции представляют собой систематическое, последовательное монологическое изложение преподавателем учебного материала, их методологическое значение состоит в формировании теоретических представлений об изучаемом предмете (Хантурова, 2019). Согласно позиции многих педагогов-исследователей (Загвязинский, 2014; Ощепкова, 2013), традиционные вузовские лекции в условиях современного образования требуют безусловной трансформации, нового понимания их роли, целей и особенностей проведения.

Логическое развитие традиционной лекции (от «субъект-объектных» отношений лектора и слушателей к «субъект-субъектным»; от безличностного взаимодействия к межличностному; от монолога к диалогу; от «школы памяти» к «школе мышления»; от преимущественной активности лектора к активности лектора и слушателей; от воссоздания предметного контекста науки к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни) представляют собой лекции контекстного типа. К числу таких лекций А. А. Вербицкий (2017, с. 111) относит проблемную лекцию, лекцию вдвоем, лекцию-визуализацию, лекцию с заранее запланированными ошибками, лекцию-пресс-конференцию:

– Проблемная лекция, в основе которой лежит принцип проблемности, представляет собой диалогическое общение лектора и студентов относительно проблемного представленного содержания обучения (Вербицкий, Ильязова, 2011). С точки зрения нашего исследования, проблемные лекции обеспечивают ценностно-смысловое усвоение студентами теоретических знаний (стимулирование смыслообразования происходит через моделирование проблемных ситуаций, ситуаций профессионально-ориентированного характера) и предоставляют возможности формирования познавательно-профессионального и исследовательского отношения к предметному содержанию.

– Лекция вдвоем задает предметный и социальный контексты ситуации обсуждения темы и связанных с ее раскрытием проблем с разных позиций, например с позиции практика и теоретика или сторонника и противника инноваций. Лекция вдвоем показывает противоречивый, вероятностный характер научного и прикладного знания, демонстрирует правомерность различных точек зрения на проблему и подходов к ее разрешению (Тальникова, Данилова, 2017).

– Лекция-визуализация – это представление учебного материала в визуализированной форме; рассматривается нами как средство развития образного мышления будущих специалистов.

– Лекция с запланированными ошибками предполагает содержательные либо методические ошибки в изложении нового материала, которые студенты должны обнаружить в ходе лекции; направлена на развитие у будущих специалистов умения вычленять неверную или неточную информацию, выступать в роли экспертов.

– Лекция-пресс-конференция, предполагающая ответы преподавателя на вопросы студентов, способна привлечь внимание студентов к узловым моментам содержания предметного курса, выявить готовность, отношение к предмету, степень владения учебным материалом, оценить в рефлексивной форме результаты лекционной работы.

В преподавании непрофильной дисциплины лекции контекстного типа играют, на наш взгляд, особо значимую роль. Позволяя преподнести предметное содержание дисциплины в единстве с социальным содержанием будущей профессиональной деятельности, лекции контекстного типа будут вызывать интерес

к процессу познания, стимулировать смыслообразование, активизировать внимание, повышать эмоциональный фон, развивать познавательную и профессиональную мотивацию студентов.

Ролевые и деловые игры. Деловая игра представляет собой разыгрывание обучающимися определенной (профессиональной) ситуации с целью ее «проживания», отработки тактики поведения и действий, характерных для данного вида труда, выполнения функций и обязанностей специалиста. В контекстном обучении деловая игра представляет собой форму квазипрофессиональной деятельности студентов (деятельность студента, учебная по форме и профессиональная по содержанию) и применяется с целью получения студентами целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности, формирования профессиональных компетенций. Преимуществами деловой игры как метода являются принудительная активация мышления обучающихся (вынужденная активность), увлеченность (ведущей эмоцией становится азарт, участник мотивирован на выигрыш), рождение командной рефлексии – за счет анализа (рефлексии) командных решений и их последствий, обеспечиваемых динамичностью игровой модели (Жуков, Журавлев, Павлова, 2012).

Стратегическая ролевая игра, вне зависимости от содержания, имеет своей целью разработку проекта, плана решения какой-либо долгосрочной проблемы в условиях неопределенности. Так, например, стратегическая ролевая игра с говорящим названием «Какой я – профессионал будущего?», организованная на начальном этапе мотивационного процесса и проведенная в контексте целей и задач учебной дисциплины, могла бы стать своего рода формой введения в профессию и в коммуникативно-деятельностных формах актуализировать имеющиеся у студентов мотивы и смыслы изучения предмета.

Примером деловой игры, задающей процессу обучения учебно-профессиональный контекст, может быть игра под названием «Лаборатория научно-прикладной обработки профессиональных данных», где по сценарию студенты, имитируя действия лаборанта, инспектора, заведующего лабораторией, отрабатывают навыки решения профессионально-ориентированных задач. Организованная после курса проведенных лекционных и практических занятий (на втором этапе мотивационного процесса) игра продемонстрировала бы способность и готовность студентов к определенной учебно-профессиональной деятельности.

Другим вариантом проведения деловой игры может быть деловая игра, организованная в форме научно-практической конференции с распределением ролей программного комитета, докладчиков, участников конференции, журналистов. Например, игра-конференция под названием «Применение “непрофильных” знаний в профессиональной деятельности», реализуемая на заключительном этапе процесса мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин, позволила бы расширить кругозор студентов в области профессионального применения научных знаний по дисциплине, получить опыт исследовательской и коллективной деятельности, обеспечив развитие познавательных и профессиональных мотивов обучения.

III этап процесса формирования мотивации. Данный этап предполагает самореализацию в личностном процессе обучения на основе самообразовательной деятельности обучающихся. Задачи преподавателя на заключительном этапе процесса мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин заключаются в активизации творческой и познавательной инициативности студентов, формировании готовности и способности студентов к применению знаний по непрофильной дисциплине в будущей профессиональной деятельности; накоплению опыта самоотчета, рефлексии своей деятельности.

Для решения задач заключительного этапа применяются различные методы развития опыта самостоятельной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов. Данные виды деятельности являются неотъемлемой составляющей современного профессионального образования, их главная цель состоит в формировании исследовательских компетенций обучающихся. При этом учебно-исследовательская деятельность направлена преимущественно на получение образовательного результата, научно-исследовательская деятельность – на получение новых объективных научных знаний. В теории контекстного обучения УИРС и НИРС являются формами учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Принимая участие в научных исследованиях, работая над курсовыми, дипломными работами и т.п., студенты остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов (Вербицкий, 2017, с. 104). Мотивами УИРС, НИРС являются: понимание ее личной значимости; любознательность; стремление внести посильный вклад (Корнеев, 2010).

УИРС, НИРС в вузе по непрофильным дисциплинам сознательно носит профессионально-ориентированный характер. Организация УИРС, НИРС, выполняемой во внеаудиторное время, по заданию преподавателя и при его методическом руководстве, позволяет выработать у студентов познавательную самостоятельность, готовность и способность к творческому решению практических задач, развивает мотивы самореализации, самообразования и саморазвития.

Заключение

Итак, в результате проведенного исследования по проблеме формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин были сделаны следующие выводы:

– Контекстное обучение создает объективные педагогические условия для интеграции предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности в учебную деятельность студента, направленную на изучение непрофильной дисциплины. Изменение контекста изучения непрофильной дисциплины с учебного на учебно-профессиональный обуславливает развитие у обучающихся познавательных

и профессиональных мотивов и их проявлений (личностного смысла, интересов, стремлений и др.) и способно оказать положительное влияние на повышение мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин.

– Работа по формированию мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин должна строиться на поэтапной основе, что обеспечивает возможность личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность, возможность насыщения содержания обучения актуальными и значимыми вопросами в контексте будущей профессии, возможность стимулирования самореализации студента, развития рефлексивных умений.

– Представленная педагогическая модель формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в рамках контекстного обучения содержит основные этапы процесса формирования мотивации, их содержание и методы формирования предметной мотивации. К методам формирования мотивации обучающихся к изучению непрофильных дисциплин отнесены: смыслоактуализирующие (анализ документов, дискуссия, решение практико-ориентированных задач), контекстные (лекции контекстного типа, ролевая и деловая игры) и рефлексивные (учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов) методы.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в проверке эффективности разработанной модели на практике.

Источники | References

1. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Изд-е 2-е, стер. М.: Юрайт, 2018.
2. Белякова Е. Г. Ценностно-смысловой подход в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 8.
3. Бирюкова Н. В. Информационно-деятельностный подход в процессе формирования мотивации изучения непрофильных дисциплин у студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6.
4. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М., 2017.
5. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. М.: ИЦ ПКПС, 2000.
6. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011.
7. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М.: Логос, 2010.
8. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. М.: Логос, 2020.
9. Емалетдинов Б. М. Проблема мотивации учебной деятельности студентов // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 2.
10. Жуков Ю. М., Журавлев А. В., Павлова Е. Н. Создание и развитие команд. М.: Эксмо, 2012.
11. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: дисс. ... к. пед. н. М., 2011.
12. Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. № 2.
13. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2011.
14. Корнеев А. В. Роль и место научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в педагогической парадигме постиндустриального общества // Проблемы и особенности самообразования специалистов при переходе к постиндустриальному обществу: сб. науч. ст. М., 2010.
15. Лазаренко В. С., Сербина Л. И. Актуальность контекстного обучения // Вопросы педагогики. 2020. № 5-1.
16. Львов Л. В. Проблемы мотивации при изучении «непрофильных дисциплин» // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: мат. XX всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. Е. Дорожкин, А. Федоров. Екатеринбург, 2015.
17. Ощепкова О. В. Лекция как активная форма вузовского обучения // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5).
18. Пискунова Е. В., Белкина Н. В., Обухович В. В., Шевцова Д. Н. Методические рекомендации по разработке и применению практико-ориентированных заданий профориентационной направленности по предметам общеобразовательного цикла // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. Т. 2 (Методическое приложение). МЕТ 070.
19. Сергеева Л. А. Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студентов вуза: дисс. ... к. пед. н. Майкоп, 2007.
20. Тальникова Е. С., Данилова С. В. Использование контекстного подхода в последипломном профессиональном образовании врачей-психиатров // Психическое здоровье. 2017. № 9.
21. Тищенко А. А. Анализ рабочей программы дисциплины в современном аспекте // Вопросы педагогики. 2021. № 2-1.
22. Хантурова И. Е. Контекстное обучение в высшей школе на примере лекций контекстного типа // Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Федоткиной. М., 2019.

Информация об авторах | Author information**RU****Бирюкова Наталья Владимировна¹**¹ Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень**EN****Biryukova Natalia Vladimirovna¹**¹ State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen¹ n.biriukova@bk.ru**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 08.10.2022; опубликовано (published): 21.11.2022.

Ключевые слова (keywords): педагогическая модель; контекстное обучение в вузе; мотивация; формирование мотивации студентов; методы обучения; изучение непрофильных дисциплин; pedagogical model; contextual university education; motivation; formation of students' motivation; teaching methods; study of non-core disciplines.