

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОБОБЩЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВЫ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Переход на новые образовательные стандарты в высшей школе обострил ряд трудностей, связанных с процессом адаптации первокурсников: неумение рационально организовать свою деятельность, несформированность содержательной мотивации учебной деятельности вследствие хаотичности или отсутствия профессиональных и личностных планов на момент поступления в вуз, низкая сформированность общеучебных умений и другие. Все это затрудняет и препятствует становлению первокурсников как субъектов учебно-профессиональной деятельности, следовательно, затягивает процесс их социально-психологической адаптации. Вместе с тем, образовательные стандарты последнего поколения ориентированы именно на субъектные отношения, на активную жизненную позицию студентов, на их готовность принимать и ставить перед собой учебные задачи (научиться определенному действию), а не конкретно-практические (сдать реферат, лабораторную работу, зачет и т.д.). На семинарах преподавателей, круглых столах научно-практических конференций, форумах в Интернете нередко отмечается, что студенты, поступающие в вузы с 2011 года (год вступления в силу новых стандартов), в школах обучались по старым стандартам. Поэтому существует большой разрыв между предлагаемыми вузом новыми содержанием, методами, формами учебной деятельности и готовностью бывших школьников принять их (Апраксина Н.Д. [2], Косырев В.Н. [0] и др.). Вот почему первокурсники, пришедшие обучаться уже по новым стандартам, обычно охотно принимают только формальные атрибуты компетентностного подхода (например, принятие активных методов обучения), но не содержательные (главный из

которых: большая часть времени обучения тратится на самостоятельную поисковую деятельность, обобщение и саморазвитие).

Эта ситуация осложняется еще и тем, что первый и второй годы обучения в вузе для студентов – самый сложный этап, это период социально-психологической адаптации. Адаптация – естественный процесс в жизни любого живого существа, оказавшихся в новых условиях жизнедеятельности, при котором происходит выработка удобных форм и способов выполнения деятельности, построения отношений с другими. От того, каким образом и как быстро студенты сформируют индивидуальный стиль деятельности в новых условиях, во многом зависит: станут ли они субъектами учебно-профессиональной деятельности (главное требование компетентностного подхода, отмечаемое Адольфом В.А. [1] Звонниковым В.И., Челышковой М.Б. [6], Зеер Э. [5] и др.)

С нашей точки зрения, формирование профессиональных компетенций студентов возможно только в возникновении у них ведущей деятельности юношества – учебно-профессиональной. Ведущий характер эта деятельность приобретает, если задана четкая психологическая цель, например, формирование содержательных обобщений студентов, их теоретического мышления. Достижения именно этой цели в юношестве связано с формированием студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности, а это существенно облегчает процесс их адаптации в условиях компетентностного подхода.

В проведенном исследовании (2011 – 2016 годы) была использована технология формирования содержательных обобщений студентов, основанная на идеях концепции развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова [3], [4]. Построение учебно-профессиональной деятельности студентов в рамках этой концепции существенно отличается от традиционного обучения и, с нашей точки зрения, максимально подходит для реализации компетентностного подхода в высшей школы.

Рассмотрим основные положения концепции развивающего обучения. На начальной ступени изучения учебного предмета вводится фундаментальное понятие. В процессе обучения общее представление об этом понятии обогащается и уточняется частными фактами. В результате все частные понятия обучаемый осваивает осмысленно, с точки зрения общего представления. Результатом учебной деятельности в первую очередь становится изменение самого учащегося (слова «учащийся», «ученик» будем понимать в широком смысле, независимо от возраста). Содержание учебной деятельности заключается в овладении учениками обобщёнными способами действий в сфере научных понятий.

Построение учебных предметов в рамках концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова опирается на следующие принципы:

- 1) все понятия, конструирующие данный учебный предмет или его основные разделы, не даются как "готовое знание", а проверяются и открываются в совместной исследовательской деятельности самими учениками. В результате ученики усваивают не внешние признаки понятия, а внутреннее устройство изучаемого объекта и его развитие;
- 2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями; последние должны быть выведены из первых, как из своей единой основы (понятие валидности эксперимента более общее, чем его виды и экспериментальные планы);
- 3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, обнаруживают генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, психологические явления могут быть измерены по косвенным показателям);
- 4) поскольку учебная деятельность ученика, в ходе которой он овладевает системой содержательных обобщений в рамках изучаемой дисциплины, подобна деятельности учёного, то учеников необходимо ввести в понимание

хода и логики развития данного понятия в науке (например, как появился эксперимент в педагогике и психологии).

Процесс обучения, построенный на данных принципах, позволяет сформировать у обучаемого содержательные обобщения. При этом технология формирования содержательных обобщений не зависит от возраста обучаемых. Скорее, она определена содержанием тех научных понятий, которыми обучаемый овладевает. В самом деле, в студенческие годы учебная деятельность приобретает собственно исследовательский характер, становится учебно-познавательной. Студенты уже имеют теоретические знания. В процессе обучения в вузе студентам приходится проводить анализ, сравнение различных теорий, результатов и выводов проведенных исследований по изучаемым дисциплинам, так как механическое запоминание и воспроизведение в условиях очень большого объема информации становится невозможным. Само содержание образования в вузе направляет студентов к включению в процессы проектирования и конструирования, самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования. Очевидно, что для студентов учебная деятельность становится основой развития их прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления.

Технология формирования содержательных обобщений представлена тремя блоками: диагностический, развивающий и рефлексивный.

Диагностический блок обеспечивает изучение студентами собственных особенностей, от которых в большой степени зависит успешность обучения. В основном это особенности мотивации выбора направления подготовки, познавательных процессов, протекания нервных процессов, выявление признаков несформированных общеучебных действий. Особенности общеучебных умений студентов являются маркерами профессиональной компетенции ПК-11 (готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки

и решения исследовательских задач в области образования) – ФГОС ВО «Педагогическое образование», 2015 год.

На этапе диагностики преподаватель помогает студентам оценить *базовый уровень общеучебных умений*:

- 1) умение использовать научные термины при устных ответах на занятиях;
- 2) умение использовать научные термины в письменных ответах и письменных работах;
- 3) умение делать выводы, определять существенное в изложенном;
- 4) умение делать записи, конспекты научных статей, глав книг;
- 5) умение задавать вопросы по содержанию;
- 6) умение пользоваться библиотечным каталогом;
- 7) умение пользоваться интернет-ресурсами для поиска информации;

и высокого уровня общеучебные умения:

- 1) умение выражать собственное мнение, основанное на знании существующих теорий, анализе своего и чужого опыта;
- 2) умение преобразовывать предмет учебной деятельности в научную или профессиональную:
 - а) выступать на студенческих конференциях, создавать научные публикации, рефераты, курсовые работы, которые отражали бы собственное осмысление проблемы, а не компиляция и плагиат;
 - б) умение искать дополнительный материал, давать самому себе собственные "проясняющие" задания, умение составлять сравнительные таблицы, схемы, либо преобразовывать изученный материал в удобные для себя образы, типичные ситуации, примеры;
 - в) умение выявлять внутренние связи явлений, процессов, теорий, учебной дисциплины в целом, а также других дисциплин;
- 3) умение использовать знаково-символьные и материальные средства:
 - а) через Интернет (анализ, критика, свои предложения, поиск информации на форумах, в социальных сетях, но не плагиат, покупка, копирование и т.д.);

- б) через использование разного рода компьютерных редакторов и программ (текстовых, графических, аудио, видео и т.д.) для представления своих мыслей, результатов исследования, проведения уроков;
 - в) через использование доступных приборов, механизмов и инструментов (компасы, микроскопы, проекторы и т.д.) для уточнения и проверки своих гипотез, для проведения уроков, представления отчетных работ;
 - г) через использование ресурсов библиотеки (записан в разных библиотеках, в разных отделах; предпочитает сам искать нужный источник по теме с помощью каталогов, а не просить помощи у библиотекарей; знает особенности фонда разных отделов);
 - д) через использование опыта дополнительного образования (музыкальные, танцевальные, художественные, научные, языковые и другие кружки, курсы, студии) для осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- 4) умение давать высказывания, отражающие анализ своего и чужого опыта, (выражаются в аналогиях, сравнениях, приведении примеров, характерных ситуаций, образов и т.д.).

Оценка и самооценка указанных умений позволяет студентам осмысленно принимать задачи следующего блока формирования содержательных обобщений – развивающего.

В рамках этого блока было реализовано несколько этапов:

- 1) этап постановки конкретно-практической задачи, которая опирается на опыт студентов;
- 2) этап предложения студентам новой учебной ситуации для формирования модели отношений и связей изучаемого явления;
- 3) этап изучения свойств, связей и отношений модели, предложенной на предыдущем этапе;
- 4) этап выделения и построения системы частных конкретных задач, решаемых общим способом.

Ниже представлен подробный анализ применения данной технологии при изучении темы «Эксперимент в психолого-педагогическом

исследовании» в рамках дисциплины «Методология психолого-педагогической деятельности». По замыслу данная дисциплина рассчитана с одной стороны на введение первокурсников и второкурсников в предстоящую профессиональную деятельность. С другой стороны – на введение в учебную деятельность в вузе (предполагающую огромную долю исследовательской деятельности и самостоятельности). На этапе диагностики студентам предлагается опробовать на себе большое количество разных методов исследования (наблюдение, эксперимент, тестирование, анкетирование, проективные методы, контент-анализ и другие). Именно этот этап вызывает у первокурсников интерес на уровне любопытства («Что я из себя представляю?») и позволяет ввести фундаментальное понятие – метод исследования. Обращение к работам исследователей разных лет приводит к знакомству с разными классификациями методов исследования в педагогике и психологии. При этом все классификации содержат, по крайней мере, два общих метода: эксперимент и наблюдение.

Изучение данных методов и строится по технологии формирования содержательных обобщений. Оптимальным вариантом **на первом этапе** – этапе постановки учебной задачи – является постановка конкретно-практической задачи, которая опирается на опыт студентов. Это, во-первых, позволяет преподавателю определить общий уровень подготовки группы, увидеть типичные способы работы отдельных студентов и группы в целом, во-вторых, студенты имеют возможность продемонстрировать себе и другим то, что они уже умеют и знают. Ниже приведены примеры реализации этого этапа.

Изучение экспериментального метода в педагогике и психологии традиционно начинается с предложения прослушать реально проведённые эксперименты и оценить их результаты с точки зрения их достоверности, однозначности вывода, а также перечислить все те особенности проведенного эксперимента, которые снижают достоверность выводов. Это сравнительно простая конкретно-практическая задача, с которой

справляются все студенты, позволяет ввести научное понятие «валидность эксперимента». Кроме того, именно это задание позволяет подвести студентов к самостоятельному «открытию» двух видов валидности – внешней и внутренней. Типичными способами учебной работы студентов, как правило, являются 1) пассивное слушание и повторение за лидерами группы некоторых ответов; 2) активное беспорядочное перечисление всех факторов, снижающих валидность эксперимента; 3) попытки некоторых систематично представить все факторы, которые снижают валидность эксперимента. Именно благодаря последнему способу решения задания, группа выходит на «открытие» внутренней и внешней валидности эксперимента.

Вторым этапом формирования содержательных обобщений после решения конкретно-практической задачи является предложение студентам новой учебной ситуации. Здесь конкретно-практическая задача по внешним признакам близка той, которая использовалась на первом этапе, но ее содержание не позволяет найти решение известными способами. Выявление внутреннего различия задач – основание для формирования нового способа или понятия. Возникает определенный разрыв между тем, что студенты знают, и чего они еще не знают.

Задачу для обнаружения разрыва удобнее всего выполнять в малых группах, что позволяет студентам следить за ходом мыслей своих однокурсников и даёт возможность убедиться в том, что способ, который только что их привел к успеху, перестает работать в новой ситуации. После объединения в малые группы и обсуждения подходов к решению задачи, студенты пытаются зафиксировать полученные данные внутригрупповой дискуссии и продемонстрировать их различными способами. Результатом работы на данном этапе является фиксация на доске и в тетрадях разных вариантов решения одной и той же задачи. При изучении экспериментальной психологии на этом этапе студентам предлагается продумать, спланировать эксперимент в рамках предложенных научных проблем таким образом,

чтобы он имел максимально высокую внешнюю и внутреннюю валидность. Здесь студенты сталкиваются с тем, что это сделать очень трудно – «идеального эксперимента не бывает, так написано в учебнике». Задача преподавателя – направить студентов на поиск того, что мешает провести идеальный эксперимент, подвести студентов к понятиям «факторы нарушения внешней валидности» и «факторы нарушения внутренней валидности». Далее студенты, работая в малой группе, предлагают разные способы контроля факторов нарушения валидности. Результатом работы групп становятся графически зафиксированные планы проведения экспериментов. Каждый план проходит обсуждение с точки зрения его внешней и внутренней валидности.

Дальнейшая работа связана со словесным обоснованием проблемы и формулировкой конкретной задачи. После выступлений студентов преподавателю необходимо подвести итог с обязательной фиксацией задачи на доске. Важность данного этапа состоит в том, чтобы все студенты осознавали, что они делают. На экспериментальной психологии учебной задачей становится разобраться, что значит: планировать эксперимент.

Третий этап формирования содержательных обобщений связан с изучением свойств, связей и отношений модели, предложенной на предыдущем этапе. Результатом такой работы становится фиксация связей и отношений модели. Полученные результаты демонстрируются всей учебной группе и подвергаются анализу. На основе анализа моделей находится способ решения учебной задачи. Данный этап связан с построением обобщающей таблицы, в которой отражены все существенные признаки разных экспериментальных планов, позволяющие отличать один от другого и выбирать оптимальный в определенных условиях. В зависимости от уровня общей подготовленности студентов возможны два пути построения обобщающей таблицы-модели:

1) на основе активных предложений и обсуждений студенты сами предлагают вариант таблицы «Сравнительная характеристика экспериментальных планов»;

2) при очень слабой подготовке и ограниченном времени преподаватель чертит на доске таблицу с пустыми заголовками столбцов и задает студентам общий вопрос: «Как Вы думаете, что надо написать в столбцах?» Ориентируясь на свои записи и результаты предыдущих предложений, студенты обычно дают предложения, используя которые преподаватель делает записи, постоянно уточняя слова студентов и активизируя их деятельность вопросами: «Я правильно записала?», «Здесь это надо писать?», «А такое бывает?» и прочие. В результате на доске и в тетрадях студентов появляется таблица, аналогичная таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика экспериментальных планов

Вид экспериментального плана	Сколько независимых переменных	Есть ли реальное воздействие со стороны экспериментатора	Используются ли процедуры уравнивания групп
Простые э. планы	1	да	да
Факторные э. планы	2 и больше	да, на каждую группу свое	да
Квазиэксперименты	1	да	нет
Эксперименты ex-post-facto	1	Нет, есть реальное событие в жизни испытуемых	да
Корреляционное исследование	их нет – все зависимые	нет	да

На **четвертом этапе** студенты выполняют действие: выделение и построение системы частных конкретных задач, решаемых общим способом. Использование опоры в виде указанной таблицы для решения конкретно-практических задач обязательно, так как эта работа позволяет оценить функциональность модели психологического воздействия на поведение и деятельность человека, внести в неё необходимые изменения и отработать

алгоритм использования для решения прикладных задач. На этом этапе работы основными задачами преподавателя и студентов является практическое овладение студентами уже установленным обобщенным способом действий или понятием на уровне навыка, позволяющего решать конкретно-частные задачи.

Студенты формулируют задачу: самим провести микро-исследование с использованием одного из экспериментальных планов. Составленная таблица 2 используется в качестве опоры при планировании и проведении эксперимента.

Несмотря на то, что в заключении прохождения каждого этапа студенты осуществляли контроль над выполнением предыдущих действий и выполняли действие самооценки усвоения общего способа как результата решения учебной задачи, обязательной формой подведения итогов проделанной работе в ходе изучения дисциплины, является завершающее занятие. Форма такого занятия – фестиваль защит мини-экспериментов. На этом занятии все микрогруппы представляют результаты своих учебных экспериментов, доказывая их валидность, указывая сформированные умения.

Очевидно, что рефлексивный блок технологии формирования содержательных обобщений присутствует как на каждом занятии, так и при завершении дисциплины.

При этом данная технология использует активные методы и формы обучения, предусмотренные компетентностным подходом (проблемная лекция, мультимедийная лекция, коллоквиум, метод проектов, построение предметных и знаковых моделей, выполнение творческих заданий, анализ научных текстов, деловые игры, решение задач творческого характера, проектная деятельность, групповые и парные формы работы и другие).

Эффективность предложенной технологии оценивалась по соотношению числа студентов, показывающих владение общеучебными умениями высокого уровня и базового по итогам изучения дисциплины

«Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Полученные результаты отражены на диаграммах (рис. 1-2).

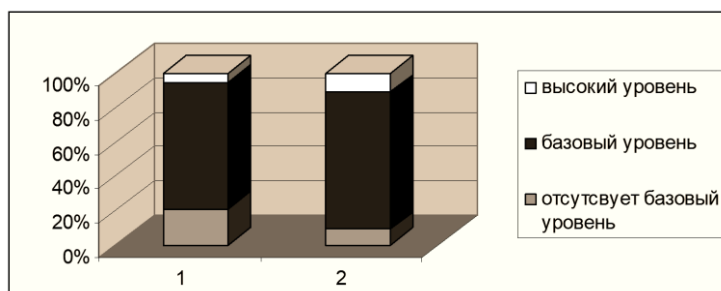


Рис.1. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в начале первого курса

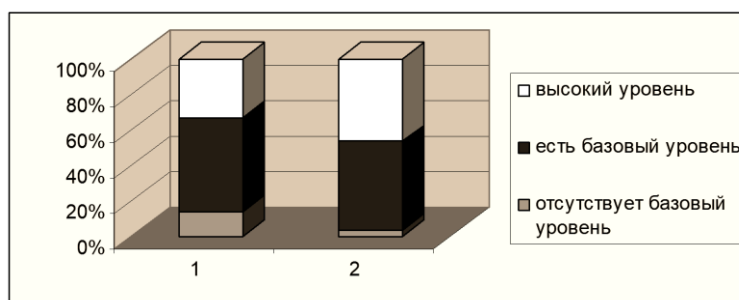


Рис.2. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в конце первого курса

Итак, проведенное исследование показало актуальность поиска новых форм, методов, технологий работы с первокурсниками в процессе становления их профессиональных компетенций. Одним из направлений поиска может стать формирование содержательных обобщений студентов.

Список литературы

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1998

2. Апраксина Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Москва, 2008. – 23 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Издательский центр "Академия", 2004.

4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. –2005. –№ 4. –С. 23 -29

6. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М., 2009

Косырев В.Н. Отчуждение учебного труда студента//Высшее образование в России. –2009. – №11. – С.138.143