

УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Работа представлена кафедрой прикладной лингвистики и информационных технологий образования Пермского государственного технического университета
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. К. Гейхман*

В статье предлагается уточненная трактовка понятия учебной компетенции студентов и пути ее формирования на начальном этапе обучения.

Revision of the students' competence terms and ways of competence development at initial stage of the educational process are proposed in this article.

Развитие новых информационно-коммуникационных форм учебного процесса в высшей школе сопровождается усилением внимания к вопросам организации и самоорганизации учебной деятельности студентов. В настоящее время приоритетными являются педагогический анализ учения и задачи формирования учебной деятельности, а в их контексте – задачи обучения будущих специалистов умению учиться.

Нет сомнения в том, что умение учиться, развивающееся в структуре учебно-профессиональной деятельности студента, должно рассматриваться как важнейшая составляющая его подготовки к профессиональной деятельности.

Как отмечают многие авторы, студенты-младшекурсники психологически не подготовлены к вузовским формам обучения, у них практически не сформированы навыки планирования и осуще-

ствления самостоятельной работы, причем этот факт чаще всего не рефлексруется самими студентами. Успешность учения не является в достаточной степени ценностью для студента; она зачастую лишена личностного смысла.

Проблема изучения и формирования учебной деятельности уже несколько десятилетий занимает одно из центральных мест в исследованиях по педагогической психологии. В концепции И. И. Ильясова¹ учение рассматривается как деятельность личности, как процесс, активно управляемый субъектом в соответствии с его целями и потребностями. Однако собственно учебная деятельность не тождественна деятельности по преобразованию конкретных предметов. Предметом учения является индивидуальный опыт самих учащихся. Согласно И. И. Ильясову, умение учиться и умение решать задачи в той или иной предметной области – это разные умения. Такое разведение предметных умений и собственно учебных умений позволяет определить исходную содержательную область понятия «умение учиться» – множество собственно учебных умений.

Организация учебной деятельности студентов в системе дистанционного обучения ставит задачу учета ее особенностей по сравнению с традиционными формами обучения. Отличия состоят в высокой динамичности, связанной с гибкостью выбора обучаемыми учебных курсов; в большем объеме самостоятельной деятельности; в использовании всевозможных форм учебно-методического обеспечения; в более высоком уровне мотивации потребителей образовательных услуг; в создании комфортных условий для углубленного изучения конкретных проблем; в обеспечении альтернативных способов получения информации; в наличии интерактивной коммуникации.

При дистанционном обучении принципиально меняется соотношение само-

стоятельной и организованной работы студентов в учебном процессе. Если при очном обучении, как указывает Е. С. Полат², доля СРС в общем объеме дисциплины составляет примерно 30–33%, то при дистанционном обучении доля СРС в общем объеме дисциплины составляет примерно 55–68%.

Однако реальная практика подтверждает, что для достижения действительно высоких результатов самообразования человеку недостаточно сформировать общеучебные умения, ему необходимо обладать: очень высокой внутренней мотивацией; самодисциплиной; владеть умениями интеллектуального труда; исследовательскими навыками; иметь самостоятельный доступ к различным источникам информации. Поэтому современная педагогика обратилась к понятию «компетентность», которое включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую (Стратегия модернизации содержания общего образования³).

Анализ многочисленных работ по проблемам компетентностного подхода позволяет определить учебную компетентность как базовую составляющую качества дистанционного образования. При использовании понятия «учебная компетентность» мы опираемся на следующие научные методологические основания.

Среди пяти ключевых компетенций для европейцев отмечается способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

И. А. Зимняя⁴ трактует компетентность как базовый навык и предлагает классифицировать компетентности 3 видов: относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; относящиеся к дея-

тельности человека, проявляющиеся во всех типах и формах. Профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека, т. е. в профессиональной и учебной.

В набор ключевых компетентностей А. В. Хуторского⁵ входит учебно-познавательная компетентность. Это же понятие исследуется С. Г. Воровщиковым⁶, который совершенно справедливо отмечает, что главным существенным отличием учебно-познавательной деятельности от учебной является то, что она направлена на решение реальной социально актуальной и личностно значимой для учащегося познавательной проблемы. Очевидно, что организация учебно-познавательной деятельности не поглощает весь учебный процесс, ибо не всякий учебный материал может содержать учебную проблему.

Учебная компетентность студента понимается нами как способность учащегося личностно мотивированно осуществлять учебную деятельность, основанную на совокупности общеучебных умений, решать учебные задачи при реализации образовательных целей и анализировать собственную деятельность. Такое определение может быть конкретизировано через выделение следующих компонентов учебной компетентности: мотивационного, информационно-деятельностного, рефлексивного:

1. Мотивационный компонент связан со сформированностью интереса к учебной деятельности и направлен на достижение результатов, значимых на данном этапе для реализации образовательных целей студентов.

2. Информационно-деятельностный компонент обусловлен уровнем общеучебных умений студентов, используемых ими в процессе учебной деятельности.

3. Рефлексивный компонент способствует осмыслению собственной учебной деятельности, ее результатов в сопо-

ставлении с динамикой собственных достижений и в сравнении с результатами других.

Было проведено исследование путей формирования компонентов учебной компетентности при различных подходах к организации обучения на факультете дистанционных образовательных технологий (ФДОТ) Пермского государственного технического университета в 2003–2007 годах.

Исследование осуществлялось по нескольким направлениям совершенствования содержания и организации образовательного процесса в условиях дистанционного обучения.

1. Апробация пропедевтической программы подготовки к дистанционному обучению «Вход в ДОТ», которая включала в себя подробную информацию об особенностях организации обучения в дистанционной форме, комплексную диагностику индивидуальных характеристик абитуриентов, проведение тренингов и деловых игр, оказание профконсультаций, обучение организации и технологии учебы в вузе как специфическому виду деятельности, организацию предварительной подготовки студентов (обучение навыкам работы с компьютерной, аудио- и видеотехникой, работа в Internet; обучение навыкам самостоятельной работы и т. д.).

2. Обеспечение взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в режиме взаимодополнения организационных форм, средств, методов, тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организации, доставку необходимых учебных материалов.

3. В целях обеспечения эффективной и оперативной обратной связи для поддержки уверенности студентов в правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию в начале 1 курса был налажен более частый систематический характер проведения очных установочных и консультационных сессий.

4. Совместно с преподавателями общенаучных и специальных дисциплин проведена модификация содержания учебных курсов по следующим направлениям:

- обеспечение профессиональной направленности содержания;
- структурирование учебного курса на оптимальные модули;
- обеспечение интерактивности образовательных программ дистанционного обучения, предоставление возможности группового взаимодействия;
- включение в содержание программ общеучебных умений и навыков.

5. Специальная подготовка тьюторов к управлению самостоятельной работой студентов, организация работы консультанта-психолога.

В своем исследовании мы исходили из того, что наиболее значимой является проблема формирования учебной мотивации студентов, поскольку высокий уровень учебной мотивации является одним из наиболее действенных средств повышения эффективности и качества учебного процесса. По А. А. Вербицкому⁷, успехи учебной деятельности примерно на 70% обусловлены именно мотивацией, а на долю способностей психологи оставляют лишь 30%. При этом под мотивом учебной деятельности понимаются «все факторы, обусловившие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы» (Е. П. Ильин⁸).

Считается, что обучающиеся системы дистанционного образования изначально высоко мотивированы к учебной деятельности. И это действительно так в отношении специалистов, использующих дистанционные формы для повышения своей квалификации или для дополнительного самообразования. В то же время одной из наиболее важных проблем обучения студентов с использованием дистанционных образовательных технологий остается низкая мотивация

обучающихся и, как следствие, их высокий отсев уже на раннем этапе обучения.

Анализ результатов анкетирования более 800 респондентов, опросов по методикам ДДО и «Карте интересов» (Климов Е. А.) показал, что выбор формы обучения у 80% студентов определяется не интересами и склонностями к профессии, а вынужденными обстоятельствами – не прохождением по конкурсу на дневное отделение, приемлемым уровнем оплаты за обучение, удаленностью от вуза, наличием персонального компьютера и т. п.

Причины, по которым студенты прекращают обучение, носят, прежде всего, личный характер и обусловлены недостаточным уровнем развития соответствующих компонентов учебной компетентности.

Исследование мотивации осуществлялось по методике Т. Т. Ильиной⁹, разработанной в лаборатории дифференциальной психологии НИИКСИ ЛГУ, позволяющей рассмотреть уровень и структуру мотивации учебной деятельности. Методика позволяет выявить три группы мотивов, обычно выделяемых в учебной деятельности: направленность на получение знаний (М1), направленность на профессию (М2), направленность на диплом (М3).

Результаты обследования студентов, обучающихся по дистанционной форме, показали, что мотивы первой группы, непосредственно связанные с самой сущностью учебной деятельности и обусловленные стремлением к знаниям, преобладают у 12% студентов; мотивы второй группы обеспечивают дифференцированное отношение к изучаемому материалу и характерны для 8% студентов. Подавляющее большинство обследованных первокурсников в качестве преобладающего мотива имеют направленность на диплом, поэтому, когда в процессе обучения они сталкиваются с теми или иными трудностями, особого стремления их преодолеть явно не хватает.

С целью определения эффективности предложенного комплекса педагогических средств формирования мотивационного компонента учебной компетентности нами была использована методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана¹⁰).

Оценка проводилась на основе сравнительного анализа динамики изменений показателей сформированности профессиональной мотивации у студентов контрольного (125 человек) и экспериментального (120 человек) потоков, исходя из установленного факта, что на этапе констатирующего обследования данные показатели были статистически неразличимы.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная диагностика с целью исследования динамики параметров внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Анализ динамики количественного соотношения видов мотивации позволяет сделать вывод о том, что в контрольной группе произошло уменьшение показателей внутренней мотивации и увеличение показателей внешней отрицательной мотивации. В экспериментальной группе произошло увеличение показателей внутренней мотивации и уменьшение показателя внешней отрицательной мотивации.

На основании полученных результатов определялась структура мотивацион-

ных комплексов испытуемых. Полученные результаты свидетельствуют, что из контрольного потока имеют оптимальные мотивационные комплексы (ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ) – 25%; имеют неоптимальные мотивационные комплексы (ВОМ>ВПМ>ВМ) – 50%.; из экспериментального потока имеют оптимальные мотивационные комплексы 75%.; имеют неоптимальные мотивационные комплексы – остальные студенты. Различия по всем показателям видов мотивации в контрольной и экспериментальной группе по фи-критерию Фишера статистически достоверны при $p = < 0,025$.

Оценка уровня сформированности учебной компетентности в образовательном процессе осуществлялась также на основании анализа портфолио, презентаций, экспертных оценок преподавателей общеучебных умений, по самооценке студентов.

Объективным подтверждением эффективности предложенного комплекса педагогических средств стало существенное (более чем в двое) уменьшение числа студентов, прекративших обучение после 1 семестра

Можно констатировать, что предложенный комплекс педагогических средств, основанный на изучении личности студента, дает возможность прогнозировать его учебную деятельность, осуществлять индивидуальный подход, развивать учебную компетентность студента и способствовать обеспечению качества подготовки специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ильясов И. И. Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986.

² Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. М.: 2004.

³ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: 2001.

⁴ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

⁵ Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос».

⁶ Воровщиков С. Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 2007.

⁷ Вербицкий А., Бахшаева А. Развитие мотивации в контекстном обучении // Вестник высшей школы. 1998, № 1. С. 96.

⁸ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004.

⁹ Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки: Научные сообщения к межвузовской конференции. Л.; М.: 1988.

¹⁰ Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2000.