

Назаров Н.В, Кулиш Н.В.

Оренбургский государственный университет

E-mail: natvikkul@mail.ru

## ОПЫТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

**В статье раскрыто противоречие разных видов компетентности: как качество личности и как способ деятельности, приведены виды учебных заданий, позволяющих студентам приобретать опыт учебной деятельности и создающих основу компетентности как качества личности.**

**Ключевые слова:** компетентность, опыт учебной деятельности, оценочная деятельность.

В современной педагогике понятие компетентности рассматривается применительно к разным видам социальных отношений и соответствующей им деятельности. Часто компетентность в научных публикациях трактуется как сложное личностное качество, которое позволяет человеку определяться в разных жизненных ситуациях и выбирать оптимальный способ деятельности для решения возникающих задач. Вместе с тем, компетентность практически не употребляется в публикациях без прилагательных, объясняющих сферу ее действия (познавательная, социальная, профессиональная, лингвистическая и другие). Развитие (или формирование) компетентности рассматривается в педагогической литературе лишь при ограничении рамок ее реализации для определенной, конкретной области, находящейся в компетенции человека, которая понимается как набор его полномочий.

Возникает, не всегда осознаваемое, противоречие между компетентностью как качеством личности и как способом деятельности. Качество личности стабильно, независимо от сферы отношений человека с миром. Способ же деятельности всегда специфичен и обусловлен объектом деятельности. Именно поэтому, например, лингвистическая и познавательная компетентности отличаются по содержанию.

Это противоречие часто игнорируется в конкретных исследованиях, неявно снимается простой подменой содержания понятия. Определяя компетентность как качество личности, исследователи затем рассматривают его как качество деятельности. То, что это разные понятия, хотя и взаимосвязанные, так же очевидно, как и то, что они не дополняют друг друга, а существу-

ют, фактически, как самостоятельные феномены.

При трактовке компетентности как качества деятельности на первый план выходит набор умений, а сама компетентность близка по смыслу к умению или их набору выполнить задание. Компетентность как качество личности ближе по содержанию к готовности решать возникающие проблемы, выбирать стратегию деятельности в соответствии с возникшей ситуацией.

Объединяет оба вида компетентности (как качество личности и свойство успешной деятельности) наличие опыта решения возникающих проблем. Опыт, как категория педагогики, изучен и разработан в содержательном плане недостаточно. Мало осмыслена сущность любого опыта, в том числе и личностного, как испытание, проверка не только истинности, но и правильности действий. Опыт учебной деятельности, выделенный И.Я. Лернером в качестве компонента содержания образования [5], до сих пор в процессуальном плане соотносится с упражнениями. Фактически превалирует один вид опыта учебной деятельности – тот, который связан с репродукцией уже известной схемы воспроизведения информации.

Японский философ Т. Дзюн утверждает, что «знание как таковое – это конструкция», следовательно, учебная информация своей упорядоченностью уже задает способ ее воспроизведения [4, с. 55]. Значит, перечень знаний в принципе создает пространство реализации опыта учебной деятельности. Однако такой опыт не сводится к воспроизведению логики информации, он значительно богаче. Именно богатство опыта учебной деятельности студентов порождает не просто учебную компетентность, но ее

аналог как качество личности, ориентированной на решение проблем.

Опыт учебной деятельности становится фактором компетентности студентов при условии создания разнообразия такого опыта, который в содержательном плане сводится к многочисленным испытаниям оперирования учебной информацией. При накоплении такого опыта студентами возникает синергетический эффект самоорганизации знаний как процесса повышения компетентности не только в учебной, но и любой другой деятельностью.

Организация опыта учебной деятельности, как источника компетентности студентов основана на учете психологических и содержательных условий обучения. В психологическом плане важно возникновение мотива личностной самореализации студентов, основанного на самооценке успешности обучения. По содержанию опыт учебной деятельности связан с разработкой стратегии выбора действий, с информацией о представленной ситуации. Развитие такого опыта осуществляется последовательно и постепенно – от имитации образца к самостоятельному проектированию деятельности.

Зависимость продуктивности компетентности студентов от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины, объективности опыта учебной деятельности – это общая закономерность дидактического процесса. О степени достижения целей обучения, в педагогике судят по его результатам, представленным в виде достижений, причем не только учебных, но и личностных. Следовательно, необходимо эти цели выразить в категориях действий (например, умений воспроизвести определение понятия, сравнить, классифицировать объекты, сделать обобщения и т. п.). Значит, требования к результатам обучения студентов можно определить как качественное описание целей обучения через необходимые результаты усвоения ими учебного материала.

Компетентность как качество личности становится востребованной на всех этапах осуществления опыта учебной деятельности – от анализа имеющейся информации к разрешению ситуации при рефлексии каждого

из этих этапов. Известный педагог В.П. Беспалько констатирует: «...необходимы диагностично поставленные цели и объективные методы контроля достижений. К сожалению, до сих пор педагогика не владеет ни тем, ни другим» [2, с. 89]. Происходит это потому, что задача для студентов не является инструментом познания, не ведет к переживаниям личностного достижения а с другой стороны редко позволяет обнаруживать скрытые недостатки их учебной работы.

Обобщая вывод о необходимости перехода от разнообразия опыта деятельности студентов как источника компетентности, к качеству личности как ее результату, следует выделить основные виды учебных заданий, позволяющие осуществить такой переход. Теоретически и экспериментально было установлено, что в учебной деятельности студентов ощущается недостаток заданий, связанных с их оценочной деятельностью. Именно такие задания позволяют не только разнообразить опыт учебной деятельности, но и осуществить рефлексию студентов с точки зрения готовности к выбору стратегии учебной деятельности как основного признака компетентности. Наиболее эффективными являются учебные задания следующего вида.

1. Методика незаконченных предложений по изучаемой теме. Методика помогает выяснить сложность заданий для студентов, достаточность знаний для развития личного опыта обучения, их затруднения в опыте деятельности, временные траты на обучение, содержание консультаций при рефлексии его этапов.

2. Составление студентами ориентировочной основы деятельности при решении класса задач по определенной теме. Вначале для хорошо знакомой учебной деятельности (например, решение квадратного уравнения), потом по новому материалу (решение систем линейных уравнений).

3. Задания на приведение определения понятия. Такие понятия, как матрица, каноническая матрица, треугольная матрица, ступенчатая матрица, не всегда различаются студентами. Выделение существенных признаков этих понятий позволяет студентам вскрыть личностный характер математических знаний, создает ситуацию уверен-

ности в способности понять и решить систему уравнений.

4. Задания по выбору студентами возможности учебного действия. Им предлагается ответить «да» или «нет» на последовательность предлагаемых вопросов. Ответы приводят к появлению стратегии деятельности студентов при решении задачи.

5. Задания из трех частей, включающих проверку трех видов знания, которые предложили Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная [2,5]. Проверяются знания: «что» (декларативные); «как» (процедурные); «какой» и «зачем» (ценностные). Это задания на определение понятий и правил, порядок действий, смысл и назначение знаний в личном опыте учебной деятельности.

6. Задания на изучение связи комплекса понятий. На отдельных карточках представлены математические понятия (положены названием вниз). Студент берет карточку и дает определение выбранного понятия, называет его существенные признаки. Возможна игра-соревнование между студентами или группами на время и точность. Победители получают полномочия помощника преподавателя. В другом варианте карточками лежат надписями вверх. Студенты устанавливают связь между понятиями. Карточки можно прикреплять скотчем на учебной доске, мелом или маркером, отмечая связи понятий. Если такая работа выполняется студентами на листе ватмана, то он может быть использован впоследствии в качестве учебного транспаранта для повторения и закрепления знаний о математических понятиях.

7. Задания на обучение студентов проектированию собственной деятельности. Они составляли план самостоятельной работы по изучению курса математики. Фиксировались сроки изучения каждой их учебных тем, ожидаемая результативность изучения каждой темы, разрабатывался маршрут получения дополнительной информации по курсу, намечались сроки самодиагностики по качеству усвоения курса. В карте индивидуального образовательного маршрута студента отмечались приоритеты усвоения знаний по предмету.

8. Задания на составление схем. Поскольку, «те виды информации, для кото-

рых у нас нет схем, мы просто не воспринимаем» [6], то составление схем о связи понятий и учебных действий проходили в виде «мозгового штурма» по реконструкции стратегии учебной деятельности. Например, распределить дифференциальные уравнения первого порядка по какому-то признаку, предварительно найдя его. Или установить различия в сходимости двух сходящихся рядов и объяснить причину возникновения различий.

9. Задания на самооценку студентами знаний на основе КОРТ (критериально – ориентированный тест), предложенного Н.А. Алексеевым [1]. На листе бумаги, студент, персонально для себя, чертит две оси – психологическую (ось ординат) и предметную (ось абсцисс). На психологической оси выделяется материал на уровнях: узнавания (А), припоминания (В), решения задач на основе комбинации приемов (С), аналитического усвоения (D), творческого применения (Е). На оси ординат выделены уровни: знаний (А), предметно-логической организации материала (Б), методологической организации материала (В), мировоззренческого владения материалом (Г). Таблица заполняется на основе самооценки и оценки преподавателем по пятибалльной шкале.

Ориентация на последовательность и этапы учебной деятельности студентов вначале проводится совместно с преподавателем. Затем вместе со студентом проводится анализ имеющихся возможностей развития внутреннего потенциала компетентности как качества личности. После чего под руководством преподавателя составляется программа саморазвития. Всего в опытно-экспериментальной работе участвовало 643 студента 1-2 курсов финансово-экономического, математического факультетов и факультета управления ОГУ. Было установлено, что совершенствование опыта учебной деятельности студентов на основе разработанных заданий позволило повысить компетентность в следующих аспектах.

1. Студенты получили опыт деятельности по определению видов и типов учебных математических задач.

2. Усилилась технологическая операциональность решения учебных задач в содержательном и методологическом планах.

3. Возникла потребность студентов в рефлексии учебной деятельности на основе самооценки результативности опыта учебной деятельности.

4. Возросла способность переноса опыта учебной деятельности на новые, в том

числе и нестандартные, ситуации решения математических задач.

Таким образом была выявлена тенденция влияния учебной деятельности студентов на раскрытие качеств таких характеристик компетентности как идентификация объекта, выбор стратегии работы с ним, систематизация знаний о решении математических задач, перенос известной деятельности на новые объекты.

15.12.2013

**Список литературы:**

1. Алексеев, Н.А. Имитационная модель тестового контроля знаний / Н.А. Алексеев, Г.В. Алексеева // Открытое образование. – 2010. – №1. – С.4-11.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
4. Дзюн, Т. Теория науки / Т. Дзюн. – М.: Наука, 1983. – 191 с.
5. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1980. – 215 с.
6. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Наука, 1980.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск. Ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

Сведения об авторах:

**Назаров Н.В.**, профессор кафедры общей педагогики факультета социальных и гуманитарных наук Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук

**Кулиш Н.В.**, старший преподаватель кафедры прикладной математики математического факультета Оренбургского государственного университета

460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, тел. (3532)372536, e-mail: natvikkul@mail.ru; prmat@mail.osu.ru