

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.321+37.015.32

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ¹

М.А. Крылова

Тверской государственный университет

В статье предпринята попытка обобщить формы и методы сопровождения процесса дидактической адаптации первокурсников. Сделано предположение о том, что при компетентностном подходе целесообразно использовать концепцию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Применение этой технологии обеспечивает формирование студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, способствуя более легкому протеканию процесса адаптации и принятию первокурсниками содержательных атрибутов компетентностного подхода. Предложен вариант использования указанной технологии в рамках изучения первокурсниками дисциплины «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» (на примере учебной деятельности студентов педагогического факультета Тверского государственного университета). Данная работа представляется как актуальное направление педагогической инноватики в высшей школе.

***Ключевые слова:** процесс дидактической адаптации, компетентностный подход, субъект учебно-профессиональной деятельности, содержательные обобщения, педагогическая инноватика.*

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 др. Все это затрудняет и препятствует становлению первокурсников как субъектов учебно-профессиональной деятельности, следовательно, затягивает процесс их социально-психологической адаптации. Вместе с тем образовательные стандарты 3-го 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

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, регистрационный номер 10.7081.2013.

семинарах преподавателей, круглых столах научно-практических конференций, форумах в Интернете нередко отмечается, что студенты, поступающие в вузы с 2011 г. (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 [**Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.** 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, оказавшегося 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 В.А. Адольфом [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] В.И. Звонниковым, М.Б. Челышковой [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Э. Зеер [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др.).

Традиционно, изучая социально-психологическую адаптацию студентов вуза, исследователи выделяют в зависимости от сферы жизнедеятельности такие ее виды, как дидактическая (сфера учебной деятельности), эмоциональная (сфера саморегуляции), средовая (сфера общения и освоения новой среды обитания), профессиональная (сфера профессиональной деятельности). Принимая во внимание, что выделение указанных видов условно – все они тесно взаимосвязаны, следует подчеркнуть, что главная причина академической неуспеваемости и задолженностей студентов-первокурсников – нарушение процесса дидактической адаптации. Именно поэтому поиск технологии, форм и методов сопровождения процесса дидактической адаптации первокурсников – актуальное направление педагогической инноватики в высшей школе.

С нашей точки зрения, выбор содержания, методов и форм сопровождения дидактической адаптации первокурсников следует основывать именно на понимании ведущей деятельности юношества – учебно-профессиональной. Ведущий характер эта деятельность приобретает, если задана четкая психологическая цель, например формирование содержательных обобщений студентов, их теоретического

мышления. Достижение 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 нами исследовании была использована технология психолого-педагогического сопровождения процесса дидактической адаптации студентов-первокурсников, основанная на идеях концепции развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Ее содержание рассчитано на преподавателей, ведущих конкретную учебную дисциплину. 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 школе.

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

вести 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 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.

Данное предположение послужило основой для реализации ведущих идей опыта развивающего обучения, основанного на концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, в практике психолого-педагогического сопровождения дидактической адаптации первокурсников, будущих учителей начальных классов.

Модель психолого-педагогического сопровождения дидактической адаптации первокурсников представлена тремя блоками: диагностический, развивающий и рефлексивный.

Диагностический блок обеспечивает изучение студентами-первокурсниками собственных особенностей, от которых в большой степени зависит успешность обучения (в основном это особенности мотивации выбора направления подготовки (факультета), познавательных процессов, протекания нервных процессов, выявление признаков дидактической дезадаптации).

Признаками дидактической адаптации/дезадаптации первокурсников выступают качества *базового уровня общеучебных умений*:

- 1) использование научных терминов при устных ответах на занятиях;
- 2) использование научных терминов 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 деятельность:

а) научные публикации, выступления на студенческих конференциях, рефераты, курсовые отражают собственное осмысление проблемы, а не компиляция и плагиат;

б) поиск дополнительного материала, постановка собственных «проясняющих» заданий, учебных задач, составление сравнительных таблиц, схем либо преобразование изученного материала в удобные для себя образы, типичные ситуации, примеры;

в) выявление внутренних связей явлений, процессов, теорий, учебной дисциплины в целом, а также других дисциплин;

3) умение использовать знаково-символьные и материальные средства:

а) Интернет (анализ, критика, свои предложения, поиск информации на форумах, в социальных сетях, но не плагиат, покупка, копирование и т.д.);

б) использование разного рода компьютерных редакторов и программ (текстовых, графических, аудио-, видео- и т.д.) для представления своих мыслей, результатов исследования, проведения уроков;

в) 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) 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) использование опыта дополнительного образования (музыкальные, танцевальные, художественные, научные, языковые и другие кружки, курсы, студии) для осуществления учебно-профессиональной деятельности;

4) приводить высказывания, отражающие анализ своего и чужого опыта, (выражается в аналогиях, сравнениях, приведении примеров, характерных ситуаций, образов и т.д.).

Поскольку дисциплина «Методология психолого-педагогической деятельности» рассчитана, с одной стороны, на введение первокурсника в предстоящую профессиональную деятельность, с другой – на введение в учебную деятельность в вузе (предполагающую огромную долю исследовательской деятельности и самостоятельности), то на этапе диагностики студентам предлагается большое количество разных методов

(наблюдение, эксперимент, тестирование, анкетирование, проективные методы, контент-анализ и др.). Именно этот этап вызывает у первокурсников интерес на уровне любопытства («Что я собой 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 данного этапа.

Изучение экспериментального метода в педагогике и психологии традиционно начинается с предложения прослушать информацию о реально проведенных экспериментах и оценить 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 студентов 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. Учебная задача – разобраться, что означает 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 табл. 1.

Таблица 1
Сравнительная характеристика экспериментальных планов

<i>Вид экспериментального плана</i>	<i>Сколько независимых переменных?</i>	<i>Есть ли реальное воздействие со стороны экспериментатора?</i>	<i>Используются ли процедуры уравнивания групп?</i>
Простые экспериментальные планы	1	да	да
Факторные экспериментальные планы	2 и больше	да, на каждую группу свое	да
Квази-эксперименты	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 основной задачей преподавателя и студентов является практическое овладение студентами уже установленным обобщенным способом действий или понятий на уровне навыка, позволяющего решать конкретно-частные задачи.

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

Несмотря на то что в конце 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 работы 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 психолого-педагогического сопровождения присутствует как на каждом занятии, так и при завершении дисциплины.

При этом технология психолого-педагогического сопровождения процесса дидактической адаптации первокурсников, основанная на формировании содержательных обобщений, включает активные методы и формы обучения, предусмотренные компетентным 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 др.).

Эффективность предложенной модели психолого-педагогического сопровождения оценивалась по соотношению числа студентов, переведенных на 2-й курс и отчисленных по академической задолженности 1-й и 2-й сессии, а также 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. 1-3).

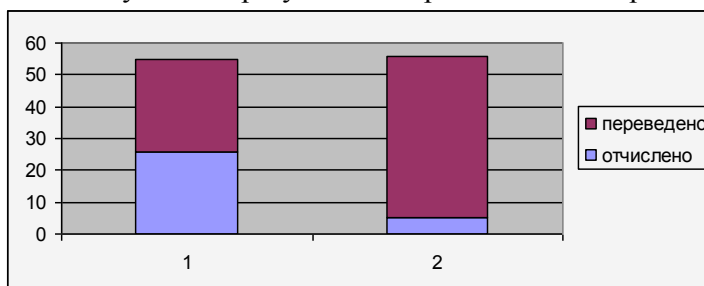


Рис. 1. Соотношение отчисленных и переведенных студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп

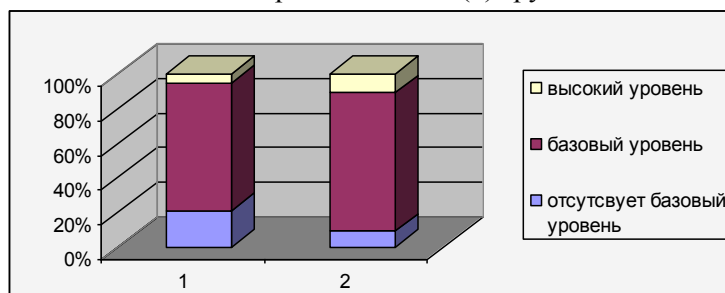


Рис. 2. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в начале первого

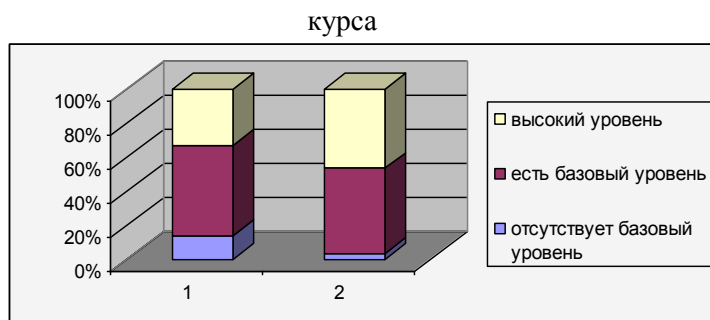


Рис. 3. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в конце первого курса

Итак, проведенное исследование показало актуальность поиска новых форм, методов, технологий работы с первокурсниками в процессе их адаптации. Одним из направлений поиска может стать формирование содержательных обобщений студентов. Технология формирования содержательных обобщений в вузе способствует более мягкому протеканию процесса дидактической адаптации студентов и настраивает выпускников школ, обучающихся по прежним образовательным стандартам на требования компетентностного подхода.

Список литературы

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 57 с.
2. Апраксина Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 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.: 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., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М., 2009. 272 с.
7. Косырев В.Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. №11. С.138-143.

**THE TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL
SUPPORT THE PROCESS OF DIDACTIC ADAPTATION FRESHMEN IN
COMPETENCE APPROACH**

M.A. Krylova

Tver State University

The paper attempts to summarize the forms and methods of support the process of didactic adaptation of freshmen. It is suggested that the competence approach is advisable to use the concept of developmental education D.B. Elkonin – V.V. Davydov. This technology ensures the formation of a student as a subject of teaching and professional activities, contributing to the process run more easily adapt and adopt meaningful attributes freshmen competence approach . It was offered the option of the use of this technology in the study of first-year students of the discipline " Methodology and methods of psycho-pedagogical activity" (for example, learning activities of students of pedagogical faculty of Tver State University) . This work is presented as actual direction Pedagogical Innovation in Higher Education.

Keywords: *the didactic adaptation of freshmen, the competence approach, subject of teaching and professional activities, meaningful generalizations, Pedagogical Innovation in Higher Education*

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ГОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, 24), e-mail: fabmarine@rambler.ru