

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9; 37.015.3; 373.1.013; 371.64/.69; 373.1.

Н.Н. Абакумова

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В работе рассматриваются основные принципы реализации компетентностного подхода в образовании, в том числе и в среде дистанционного обучения. Предлагается организация предметного содержания через таксономию учебных задач и диагностика уровня сформированности и операциональности понятийного аппарата.

Социокультурная ситуация предъявляет новые требования к выпускникам образовательных учреждений – самостоятельность, способность принимать ответственные решения, абстрактность и системность мышления, коммуникабельность, способность к самообразованию. Все это требует изменения организации учебного процесса, использования новых образовательных технологий.

Современное образование все больше отражает происходящие в мире и России изменения – смену образовательной парадигмы на личностно-ориентированную, ведущим компонентом которой являются ключевые компетенции. В связи с этим в 2001 г. были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, которые нашли свое отражение в Концепции модернизации образования до 2010 года. Согласно этому документу, первый этап модернизации связан с информатизацией – оснащением образовательных учреждений ПК, введением в массовую образовательную практику новых информационных технологий, в том числе и дистанционного обучения. Модернизация образования связана с обновлением его содержания и персонификацией (организацией индивидуальных образовательных траекторий в учебном процессе), а также выходом, на заключительном этапе, на формирование ключевых компетенций. Ключевыми называются компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования [1]. Таким образом, понятие «ключевые компетенции» будет обладать интегративностью, объединяющей знания, навыки и метакогнитивную осведомленность субъекта. В своей работе, указывая на понятие «метакогнитивная осведомленность», мы принимаем основания, описанные в работе М.И. Холодной [2]. В ней метакогнитивная осведомленность определяется как система представлений о том, как устроены научные знания и каковы особенности разных методов познания, сведений о своих собственных качествах ума и способах их эффективного использования.

Согласно последним исследованиям [3], сложившиеся социально-экономические и политические условия определили новые требования в подготовке специалистов:

- уметь трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии;
- знать, как получить доступ к глобальным источникам информации;
- иметь мотивацию к самообразованию на протяжении всей жизни;
- владеть методологией и аналитическими навыками;
- знать и уметь применять методы проведения научных исследований;
- обладать коммуникационными способностями;
- разделять ценности, необходимые для того, чтобы жить в условиях сложного демократического опыта, обладать гражданскими и социальными компетенциями.

По нашему мнению, полноценная реализация всех вышеперечисленных компетенций возможна в условиях информационного образовательного пространства через организацию дистанционного обучения (ДО). ДО нами понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий выход субъекта в другие интеллектуальные слои, развивающий интеллектуальный потенциал и способствующий осознанию собственной позиции, развитию субъектности.

Организация ДО происходит через преломление предметного содержания в таксономию. Для формулирования системы заданий с определенным предметным содержанием, несущих определенный ценностно-смысловой контекст, необходимость использования таксономии для формирования компетентностей связана с тем, что:

- необходима система в организации учебного материала;
- через таксономию возможна формализация учебного материала;
- данная система позволяет управлять процессом становления у учащихся всего многообразия форм мыслительной деятельности (от простого запоминания и узнавания до решения творческих задач), что и отражает, в нашем случае, процесс формирования ключевых компетенций.

Для всей системы ДО характерно использование процедуры формализованного представления зада-

ний. Использование системы тестовых заданий в полной мере не отвечает задачам формирования компетентностей учащихся, так как для полноценного анализа деятельности представляет интерес:

- уровень используемых познавательных действий и операций при решении задач;

- анализ динамики применяемых познавательных действий и операций.

Введение в обучающую программу таксономии учебных задач позволяет:

- обозначить четкие границы для оценки педагогом развивающего эффекта предлагаемых заданий;

- осуществлять системное проектирование и использование различного типа задач, направленных на развитие всех познавательных возможностей учащихся;

- избегать однообразия в порождаемых действиях и обеспечивать преемственность переходов от простых формально-логических действий – к сложным, от творческих заданий – к заданиям на репродукцию и запоминание.

Сама таксономия Д. Толлинговой основывается на идее программированного обучения. Однако как показано выше, возможности ее применения значительно шире, так как содержат не только систему запланированных целей, но и систему действий, которые ведут к достижению этих целей. Таким образом, использование таксономии позволяет проективно представить, что должен учащийся сделать с учебным материалом, чтобы его усвоить. Введение и использование таксономии в ДО основывается на нашем предположении о том, что если анализ учебного материала ведет к определению того, что учащиеся в конце обучения будут знать, то анализ учебных действий ведет к определению того, что учащиеся с усвоенным материалом должны сделать – определить их, сопоставить, дедуцировать, применять и прочее, чтобы преобразовать их в знания. Классификация представляет собой определенную систему, дифференцирующую раскрывающую продуктивную структуру, включающую в себя возможность:

- 1) диагностирования;

- 2) проектирования условий, обеспечивающих успешное продвижение в уровне развития и тем самым, создавая устойчивую положительную мотивацию.

Используемая нами таксономия Д. Толлинговой, предполагает разделение всех используемых задач по их оперативной структуре, то есть по операциям, необходимым для их решения. Так задачи разделены на пять категорий, содержащих 27 типов учебных задач.

Для подтверждения надежности использования данной классификации нами была проведена предварительная экспериментальная проверка. В эксперименте приняли участие педагоги и учащиеся классов, которые будут участвовать в реализации разрабатываемой экспериментальной программы. Был проведен предварительный анализ используемых задач и их субъективная оценка учащимися и педагогами. В качестве исследуемых параметров были выбраны следующие:

- 1) субъективная оценка учащимися трудности учебных задач;

- 2) субъективная оценка учащимися эмоциональной валентности задач (позитивная/негативная);

- 3) субъективная оценка учащимися и педагогами частоты встречаемости задач.

Анализ опросных листов показал, что учащиеся выделяют три типа субъективного представления о трудности задач: 1) «Когнитивно простые задачи» (неинтересные, шаблонные, бессмысленные); 2) «Реально трудные задачи» (ограничение по времени, нехватка ресурсов, отсутствие алгоритма, недостаток опыта, трудоемкие); 3) «Творческие задачи» (интересные, неоднозначные, новые). Субъективная оценка трудности задач, на основании полученных данных, не соответствует объективной. Практически совпадает оценка частоты используемых формулировок у учащихся и педагогов. Когнитивно простыми задачами были названы первый (задачи, требующие мнемического воспроизведения данных) и второй (задачи, требующие простых мыслительных операций с данными) тип задач. Педагоги и учащиеся отмечают, что данный тип задач является самым распространенным и наиболее часто встречающимся. Третий (задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными) и пятый (задачи, требующие творческого мышления) типы задач были обозначены опрошиваемыми как реально трудные для выполнения. Частота встречаемости у данных типов значительно ниже, чем у предыдущих. Также третий и пятый типы задач вызывают негативную реакцию, так как являются реально трудными для выполнения. Также имеет отношение явно видимая корреляция между частотой встречаемости типов задач и эмоциональной окраской. Чем чаще педагог использует определенный тип задач, тем они понятнее для школьников и не вызывают затруднений, а следовательно, и негатива. Следует подчеркнуть, что в реальной школьной практике, как показал анализ данных, отмечается недостаточное использование определенного типа задач и пропорциональность использования задач различного типа в образовательном процессе.

Учитывая реальную ситуацию по развитию мыслительных навыков учащихся, в практике ДО было заложено использование всех типов задач. Задачи соответствовали уровню развития учащихся и их компетентности в заданной тематике.

Дистанционное обучение, направленное на реализацию различных заданных целей, представляет собой технологический процесс с заранее программируемым результатом. Эффективность этого процесса оценивается на основании специально разработанных, критериально ориентированных показателей, отражающих проявление и динамику развития творческого потенциала (креативности). Одна из целей, которые преследуются в оценке креативности, – индивидуализация обучения в соответствии с потребностями учащихся и его организация в особых формах: экспериментирования, самостоятельных исследований, дискуссиях. Одной из таких форм, на наш взгляд, является организация дистанционного обучения. В этом случае можно объединить и реализовать все вышеперечисленные формы, учитывая склонности обучаемого. Также с помощью дистанционного обучения мож-

но добиться реализации еще одной цели – оценки уровня сформированности метапредметных знаний учащихся.

В реализации компетентностного подхода для нас является принципиальным рассмотрение актуального уровня развития, который может быть оценен через сформированность понятийного аппарата (таблица) и операциональность, которая будет выражена через продуктивность интеллектуальной деятельности – развитие логических и речевых способностей.

Оценка сформированности и операциональности понятийного аппарата

Показатель	Критерии
Сформированность понятийного аппарата	- Знание значения нового понятия; - выделение отличительных частных и общих признаков соответствующего понятия; - накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет включения разных вариантов его интерпретации; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет увеличения числа варьирующих по степени сущности признаков; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет наращивания межпонятийных связей; - рассмотрение ракурсов осмысления понятия за счет использования альтернативных контекстов его анализа
Операциональность понятийного аппарата	- Применение усваиваемого понятия в знакомой (стереотипной) ситуации; - применение усваиваемого понятия в различных (нестандартных) ситуациях; - применение усваиваемого понятия в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания; - понятийное обобщение нового знания

Для преподавателя становится важным момент определения продуктивности интеллектуальной деятельности у учащихся, определяемый как формируемые компетенции. Следовательно, необходимо введение показателя – личностный рост (динамика развития) учащегося, который может быть отслежен по следующим параметрам: самооценка; коммуникативная компетентность; эмоциональное состояние; интеллектуальная личностная рефлексия (включающая в себя метакогнитивную осведомленность и саморегуляцию)

Исходя из сказанного, важнейшими направлениями психологических исследований в области дистанционного образования, по нашему мнению, являются следующие:

1. Изучение всего комплекса психологических условий, необходимых для успешного обучения в сис-

теме дистанционного образования (в частности, актуален вопрос о психологических особенностях, свойствах и качествах, необходимых человеку для получения именно через ДО).

2. Создание психологической модели «эффективного обучающегося»; выделение его интегративных личностных характеристик, где предположительно речь должна идти и об определенных показателях:

- умственного развития;
- особенностях модальности восприятия информации, о темпераментных характеристиках;
- личностных качествах – не только профессионально значимых для избранной специальности, но и важных для успешного обучения в компьютерной среде;
- умений и навыков пользования телекоммуникационными компьютерными сетями и программными приложениями.

Выявленные особенности могут служить основой для выявления актуального уровня и ближайшей зоны развития, определения и создания оптимальных условий, открывающих перспективу развития интеллектуальной продуктивности и личностного роста.

3. Обоснование методических (программных) средств и форм обучения с точки зрения психологических особенностей взаимодействия структуры «система дистанционного обучения – обучаемый». Психолого-педагогический анализ имеющихся в настоящее время методических средств, используемых для обучения в системе дистанционного образования на предмет их адекватности декларируемым целям и задачам (на основе разработанных требований нужно провести анализ имеющихся методических средств для дистанционного образования).

4. Создание методов и практического психологического инструментария для решения проблемы идентификации обучаемых, что особенно важно при проведении контрольного тестирования по сети.

В основу педагогической концепции при создании учебной среды положены следующие основные положения:

- индивидуализация процесса обучения – возможность выбора уровня сложности материала, сохранение результатов текущего сеанса и продолжение работы в следующем сеансе, возможность создания собственного меню, выдача рекомендаций обучаемому на основе анализа ответов на контрольные вопросы, развитие у обучающихся навыков научного исследования или профессиональной деятельности;
- учебная среда как инструмент самообучения: компьютер не заменяет преподавателя, а дает школьнику эффективный инструмент для самообучения и самоконтроля – обеспечение максимальной свободы выбора, ненавязчивость;

- соединение достоинств хорошего учебника с возможностями компьютера (хранение больших объемов информации, динамические изображения, оперативная обратная связь, наглядность, сочетание текстовой, графической и звуковой информации и пр.).

Таким образом, построение личностно-ориентированного обучения в дистанционном образовании предполагает использование различных психо-

логических аспектов личности в плане мотивации, восприятия и взаимодействия с преподавателем. При использовании соответствующих методов обучения

на основе созданных психологических установок можно предполагать более успешное развитие личности учащегося в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. М.: ИОСО РАО, 2000. 306 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
3. Шадриков В.Д. Информационные технологии в образовании // Инновации в образовании. 2001. № 1. С. 28 – 33.
4. Толлингера Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Роспедагенство, 1994. 48 с.

Статья представлена кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Томского государственного университета, поступила в научную редакцию 24 февраля 2005 г.