

УДК 37.015.31

А.И. МОРОЗОВ

(morozovelan@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ*

Рассматривается понятие «академическая компетентность» в отечественных и зарубежных исследованиях.

Выполнен краткий анализ и сравнение существующих моделей академической компетентности.

Представлены обобщенные выводы предварительной части исследования академической компетентности студентов-первокурсников.

Ключевые слова: академическая компетентность, компетентностный подход, модели академической компетентности, саморазвитие, самоорганизация.

В современных условиях стремительной изменчивости для успешной жизнедеятельности становится недостаточно просто знать и уметь, т. к. традиционные навыки, полученные в результате освоения школьной программы, оказываются недостаточно эффективными для жизни в состоянии постоянной неопределенности и перемен. Знания устаревают в скором времени после их получения, поэтому в таких условиях на первый план выходят необходимые на протяжении всей жизни навыки саморазвития, самообразования и самоорганизации. Понимание значимости навыков саморазвития уже нашло свое отражение в содержании ФГОС ВО. Раздел универсальных компетенции предполагает развитие навыков самоорганизации и саморазвития в процессе получения студентами высшего образования, а необходимость их развития обуславливается не только долгосрочной перспективой, но и текущими задачами студента в самостоятельной учебной деятельности. К сожалению, остается не в полной мере разрешенным вопрос как о практической организации деятельности по развитию данных навыков, так и о теоретической разработке программ и способов их развития. Тем не менее, ведутся активные попытки описать комплекс навыков, определяющих успешность в учебно-профессиональной деятельности с помощью понятия «академическая компетентность».

На сегодняшний день существуют несколько основных трактовок понятий «компетентность» и «компетенция». В трактовке А.В. Хуторского компетенция представляет собой задаваемое и подлежащее освоению содержание обучения и включает в себя совокупность таких взаимосвязанных качеств личности, как знания, умения, навыки, способы деятельности, необходимые для качественной продуктивной деятельности [13]. Близкой к позиции А.В. Хуторского является трактовка компетенции в работах И.А. Зимней [2, 3, 4], согласно которой фиксируется правомерность самостоятельного существования и использования термина «компетентность». Более подробно данная позиция раскрывается в трех тезисах: 1) компетенция и компетентность представляют собой суть связанные, но феноменологически разные данности; 2) компетентность основывается на том, что определено, например, во ФГОС ВО как компетенции, включая их в себя; 3) компетентности представляют собой формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты.

В настоящее время продолжается активная разработка понятия «академическая компетентность». О.П. Меркулова в своих работах определяет ее как целостный комплекс личностных качеств, знаний и умений, способствующих получению более качественного образования [8]. В данный комплекс входят такие элементы, как учебная мотивация, навыки самоорганизации учебной деятельности, навыки работы с информацией, письменная и устная речь, навыки межличностного общения и навыки саморегуляции эмоциональных состояний. Несмотря на то, что понятие академической компетентности продолжает разрабатываться, уже сейчас можно представить относительно конкретную модель, основанную на теоретических положениях практикума академической компетентности [6] (см. рис. 1 на с. 84).

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



Рис. 1. Структура академической компетентности на основе практикума академической компетентности

Учебно-профессиональная мотивация как первый элемент структуры академической компетентности проявляется, с одной стороны, совокупностью познавательных, социальных, профессиональных мотивов, мотивов достижения и самореализации, с другой стороны, процессом развития и перестройки компонентов мотивационно-потребностной сферы. От качества и силы учебно-профессиональной мотивации в конечном итоге зависит не только динамика развития элементов академической компетентности, но и качество образования студентов. Проблема мотивации является сложной, как с теоретической, так и с практической стороны. Понятие мотивации и мотивов зачастую имеют разную трактовку, что приводит исследователей к разночтениям, трудностям взаимопонимания, что в дальнейшем сказывается на качестве и результатах построения практических разработок по развитию учебной мотивации. Таким образом, нельзя однозначно сказать, что в современном психолого-педагогическом образовании существуют в полной мере разработанные способы развития учебной мотивации. Зачастую она представляет собой итог не целенаправленного воздействия педагога и социального окружения, а стихийное сформированное образование. Исходя из этого, ставится задача не только теоретической и практической разработки данной проблемы, но и поиска способов развития навыков самостоятельной регуляции мотивационных процессов, которые так необходимы в современных условиях, наряду с навыками саморазвития и самоорганизации.

Компоненты структуры академической компетентности существуют и развиваются в тесной взаимосвязи друг с другом, самоорганизация не является исключением в этом отношении. Без качественной мотивации темп и результаты развития самоорганизации могут оказаться неоднозначными, но если мотивация и оказывается значимой движущей силой развития самоорганизации, то не единственной. Самоорганизация предполагает упорядочивание, систематизацию элементов учебной деятельности со стороны студента. В задачи самоорганизации входит расчет времени на выполнение заданий по каждой учебной дисциплине в соответствии со своими способностями и особенностями подвижности нервной системы. Необходимость развития навыков самоорганизации обусловлена не только самостоятельным характером учебной деятельностью студента, но и более широким контекстом, выходящим за пределы образовательной организации. Многие студенты уезжают в другой город для получения высшего образования, родительская среда больше не имеет возможности способствовать организации деятельности студента, поэтому встает вопрос о самостоятельности, ответственности и самоорганизации как в учебной деятельности, так и в широких бытовых условиях. Учреждение высшего образования может способствовать внешней поддержке организации деятельности студентов

через установленные нормы и правила, требования преподавателей, но только в рамках учебного заведения. За его пределами современному студенту для решения как повседневных задач, так и задач основного вида деятельности, оказывается необходимой готовность к саморазвитию и получению навыков самостоятельной организации, что обуславливает значимость их развития в процессе получения высшего образования для успешной учебной деятельности и всей последующей жизни.

Смена деятельности с учебной на учебно-профессиональную, возможный переезд в другой город и полная перемена социальной ситуации, является кризисом в жизни первокурсника. Новые задачи, трудности в их разрешении в связи с отсутствием опыта требуют готовности адекватно реагировать на складывающиеся проблемы. Без эмоциональной регуляции в условиях резко изменившейся ситуации и трудностей, приспособление к новым условиям жизни студента становится проблематичным. Как отмечает О.П. Меркулова, проблемы эмоциональной саморегуляции типичны не для всех студентов [6, с. 120]. На их возникновение могут повлиять тип нервной системы, предшествующий опыт, особенности взаимоотношений с преподавателями и т. д. К наиболее частым трудностям в эмоциональной сфере относят повышенную тревожность, проявляющуюся в боязни выступлений перед публикой, ответах на семинарских занятиях. Однако тревожность нельзя считать однозначно отрицательным явлением, т. к. зачастую она представляет собой естественную ситуацию активизации психических, физических сил при столкновении с трудностями. Особого внимания требуют ее чрезмерные проявления в виде личностной и ситуативной тревожности [12]. В данном случае уровень тревожности высок настолько, что становится препятствием в решении повседневных задач, коммуникации в учебной деятельности и в конечном счете приводит к снижению качества жизни.

Для достижения качественных результатов в совместной учебно-профессиональной деятельности не обойтись без навыков межличностного общения. Современные тенденции говорят о необходимости развития «мягких навыков» для успешной адаптации к изменяющемуся общественно-историческим видам деятельности. В исследовании PISA относительно недавно появилась «компетентность проверки» – компетентность совместного решения задач. Важно, что оценивается не эффективность результатов деятельности, а сама совместность, способность включиться в тот или иной вид деятельности [18]. Как отмечает И. Фрумин, появление такой компетенции в международном мониторинге образования обусловлено изменениями содержания деятельности на американском рынке труда. С 1960-х годов упала доля рутинного труда, в то время как доля видов деятельности, где требуются навыки к сложной коммуникации, нерутинного взаимодействия продолжает возрастать. Потребность в данных навыках ставит задачу, во-первых, их развития в процессе образования, во-вторых, разработки инструментов по измерению навыков совместной деятельности и кооперации [11]. На проблему измерения компетентности в совместной деятельности в своих работах обращает внимание П. Гриффин [15]. Примечательно, что автор ссылается на эксперименты В.В. Рубцова и Л. Мартин по взвешиванию на круглых весах, где было обнаружено, что при определенных условиях, когда дети начинают понимать позицию и роль другого в совместном решении задачи как особую задачу, возникают особые эффекты в действиях и деятельности. Результаты эксперимента говорят о значимости исследований в этой области, т. к. они связаны с исследованием «компетенции XXI века» [11, с. 15].

Тесную связь с навыками межличностного общения в обучении имеют навыки устной и письменной речи. В процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с необходимостью построения устных ответов на семинарских занятиях, коммуникации в процессе выполнения групповой проектной деятельности, без качественной устной речи межличностное общение обретает проблемы взаимопонимания, что в итоге сказывается как на результатах деятельности, так и на социально-психологическом климате в учебной группе. Студентам приходится общаться не только в реальном пространстве, но и в виртуальном, для работы над проектами дистанционно. Помимо этого, сложность составляют перемены в самостоятельной работе студента. В сравнении со школьными заданиями, студенту требуется выполнять рефераты, курсовые работы, что не только требует самостоятельности, но и навыков письменной речи в научном стиле.

Компьютеризация сфер общественной жизнедеятельности не могла не затронуть сферу образования. Современным студентам оказываются необходимы умения ориентироваться в информационном пространстве, отбирать качественные источники для решения своих задач, но, как и раньше, центральную часть самостоятельной работы студента с информацией составляет работа с текстами. Эффективность работы с текстовыми источниками во многом зависит от умения анализировать, систематизировать текст, понимать основную его основную тему. К сожалению, по результатам международного теста читательской грамотности PISA российские школьники показывают невысокие результаты, поэтому развитие умений работы с текстом необходимо еще на этапе получения среднего общего образования [17].

Перейдем к рассмотрению особенностей зарубежных моделей академической компетентности. Западные исследования данной проблемы начались раньше, чем в нашей стране. Первые попытки систематического описания академической компетентности были предприняты в начале века С. Эллиотом и Д.К. Диперна.

Авторы данной модели определяют академическую компетентность как многомерный (multidimensional) конструкт, включающий в себя навыки, установки, поведение обучающихся, которые в конечном итоге определяют результаты учебной деятельности. Академические способности включают в себя более специфические навыки и поведение. Академические умения (academic skills) включают в себя приобретенные декларативные и процедурные области знаний о достижениях на основе языка (чтение и письмо), математики и критического мышления. Мотивация (motivation) отражает студенческую позицию, настойчивость и уровень интереса к учебным предметам. Вовлеченность (engagement) отражает внимание и активное участие в занятиях в классе. Навыки обучения (study skills) представляют собой поведение, облегчающее обработку нового материала и сдачу тестов. Навыки межличностного общения (interpersonal skills) включают навыки совместного обучения, необходимые для взаимодействия с другими людьми [14].

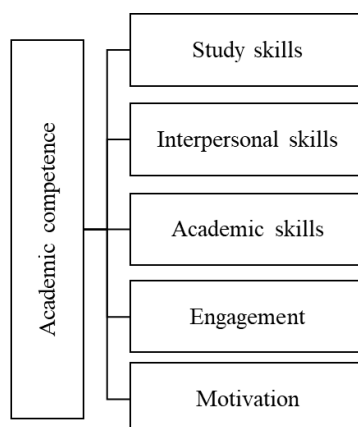


Рис. 2. Model of Academic Competence [14]

Как считает Т. Кейт, исследования на основе модели академической компетентности (МАС) иллюстрируют преимущества использования универсальной структуры характеристик учащихся. По его мнению, выявление наиболее значимых факторов, которые влияют на учебные достижения, определение всесторонней модели того, как эти факторы влияют друг на друга, и определение конкретных причинных механизмов, объясняющих взаимосвязь между факторами и достижениями, приведут к разработке комплексной диагностики и коррекции навыков учащихся, испытывающих академические трудности. Эта модель, в свою очередь, позволит практикующим специалистам более эффективно

определять приоритеты учащихся и факторы окружающей среды, которые могут способствовать появлению трудностей в обучении [16].

Представленная зарубежная модель схожа с отечественной (О.П. Меркулова) [6] наличием в ее структуре учебной мотивации, навыков межличностного общения, письменной и устной речи, но имеет и ряд значимых отличий. Во-первых, зарубежную модель отличает наличие элемента «включенность» (engagement), означающего наличие субъектной позиции по отношению к учебной деятельности. Во-вторых, в зарубежной модели остается не в полной мере раскрыт характер изменчивости комплекса академической компетентности в связи с направленностью студентов на саморазвитие. В-третьих, зарубежная модель описывает предикторы успешности школьного обучения, что ставит вопрос о правомерности полного редуцирования ее положений на академическую компетентность студентов и требует уточнений.

Рассмотренные теоретические положения, касающиеся академической компетентности, нашли свое отражение в практике подготовки студентов психологов в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете [7]. Цель курса состояла в намерении сформировать инструментальную компетентность студентов к учебной деятельности в ходе получения высшего образования. При изучении дисциплины перед студентами были поставлены задачи выработки способов ориентировки в образовательной среде вуза, в современной системе образования России и за рубежом, осознании ответственности за процесс и результаты учебной деятельности, возможности и ограничения ее саморегуляции и самоорганизации, освоении знаний, умений, приемов и способов деятельности, составляющих основу обучения в вузе.

В 2018–2019 учебном году в начале изучения предмета «Практикум академической компетентности», который включен в учебный план второго семестра, было проведен опрос студентов профиля «Психология образования». Задача состояла в диагностике приобретенного за первые полгода обучения уровня академической компетентности. В диагностический комплекс вошли такие методики, как «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев) [1], «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [9], «Опросник имплицитных теорий и целей обучения» (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов) [5], «Шкала готовности к саморазвитию» (А.М. Прихожан) [10]. Заключительная часть комплекса состояла из следующих открытых вопросов, на которые сначала были даны письменные ответы, а затем организовано их обсуждение:

1. Какие эмоции/чувства у Вас связаны с посещением университета?
2. Что Вас больше всего привлекает в университете?
3. Что в содержании вашего обучения является для Вас наиболее привлекательным?
4. Опишите, с какими трудностями Вы столкнулись во время обучения, что было для Вас самым трудным?
5. С какими трудностями Вам удалось справиться?
6. Как Вы думаете, что Вам в этом помогло (или кто)?

Количественные результаты, полученные с помощью стандартизованных опросников, будут описаны отдельно. В данной статье рассмотрим только результаты качественного анализа беседы по содержанию открытых вопроов. В ходе обсуждения развернутых письменных ответов, внимание студентов было сосредоточено на нескольких основных линиях обсуждения. Положительные эмоции первокурсников оказались связаны с содержанием обучения и активными формами преподавания у части студентов, для других положительные эмоции были связаны, в первую очередь, с возможностью найти новых друзей и включиться в новые круги общения. Появление отрицательных эмоций большинство студентов связывало со сложным периодом адаптации в первые месяцы обучения, а также с трудностями во взаимоотношениях с отдельными преподавателями. Таким образом, в результате обсуждения по первым трем сходным по смыслу вопросам наметились две основные тенденции. Первая состоит в связи социальных мотивов, напрямую не связанных с содержанием обучения, с положительными эмоциями от общения в учебной группе. Вторая тенденция состоит в направле-

ности на содержание обучения, т. е. в проявлении познавательных мотивов, и их связи с положительными эмоциями от процесса учения и его содержания.

При обсуждении трудностей, возникших в первые месяцы обучения, студенты, прежде всего, называли сложности в самоорганизации и адаптации к нормам и требованиям новой для них образовательной среды. В первую очередь, на это обратили внимание студенты, только закончившие получение среднего общего образования. Трудность для них состояла в изменении обстановки, необходимости самостоятельной организации деятельности в соответствии с новыми нормами. Если раньше их дисциплину, организацию поддерживала семья, то в начальный период получения высшего образования возникла необходимость делать это самостоятельно. В меньшей степени на проблемы с самоорганизацией и дисциплиной закономерно обращали внимание студенты, уже получившие средне специальное образование.

В заключительной части обсуждения была затронута тема возможностей саморазвития, первоначально не входящая в перечень анкетных вопросов. Мнения студентов разделились на несколько позиций. Первая группа студентов считала, что изменение (развитие) как интеллекта, так и личностных качеств возможно, но данная группа представляла меньшинство. Вторая группа считала, что развитие интеллекта возможно в процессе обучения, но развитие и изменение личностных качеств они считали маловероятным. В ходе обсуждения аргументов первой позиции выяснилось, что придерживающиеся ее студенты имели возможность наблюдать изменения собственных личностных качеств в процессе посещения спортивных кружков и секций, с одной стороны, с другой – изменения интеллекта в процессе обучения, что, предположительно, может объяснить происхождение данной позиции. Особенность второй позиции состоит в особенностях предшествующего житейского опыта и пока еще недостаточных психологических знаниях, что проявлялось в процессе аргументирования своей позиции: студенты путали соотношения врожденности и приобретенности между интеллектом, темпераментом и характером.

Таким образом, понятие академической компетентности представляет собой систему личностных качеств, знаний и умений, способствующих достижению успехов в учебной деятельности студентов. В данный комплекс входят такие элементы, как учебная мотивация, навыки самоорганизации учебной деятельности, работы с информацией, навыки межличностного общения и саморегуляции эмоциональных состояний, а также письменная и устная речь. Важную роль в изучении динамики развития академической компетентности, на наш взгляд, играет ее рассмотрение во взаимосвязи с направленностью на саморазвитие и рефлексией студентов по поводу потенциальных путей и возможностей своего развития. Однако проблема взаимосвязи мотивации, рефлексии и академической компетентности остается неоднозначной, требующей практической разработки.

С одной стороны, встают вопросы о взаимосвязи и соотношениях между мотивацией саморазвития и учебно-профессиональной мотивацией в рамках академической компетентности. С другой стороны, немаловажной является проблема возможностей регуляции мотивационной сферы, определения и измерения предиктов данной способности, а также роли рефлексии в данном процессе.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–22.
5. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В. [и др.] Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 86–100.
6. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно?: учебное пособие. Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/72463.html> (дата обращения: 12.09.2019).

7. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Академическая компетентность студентов вуза // Инновационные технологии в современном образовании: сб. трудов по материалам III Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Королев, 18 дек. 2015 г.). М.: Научный консультант, 2016. С. 480–484.
8. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза // ТехноОБРАЗ 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (г. Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно: ГрГУ, 2017. С. 479–484. [Электронный ресурс]. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 13.10.2018).
9. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.
10. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007.
11. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д. [и др.] От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5–30.
12. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В.М. Астапов. СПб.: Пер Сэ, 2008. С. 85–99.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.
14. DiPerna J.C., Elliott S. N. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales // Journal of Psychoeducational Assessment. 1999. # 17. P. 207–225.
15. Griffin P., Care E. ATC21S method. In P. Griffin & E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. Dordrecht: Springer, 2015.
16. Keith T.Z. Commentary: Academic enablers and school learning. School Psychology Review. 2002. # 31(3). P. 394–402.
17. Reading performance among 15-year-olds”, in PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education // OECD Publishing. Paris, 2016. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-8-en> (дата обращения: 12.09.2019).
18. PISA 2015 Results (Vol. V): Collaborative Problem Solving, PISA // OECD Publishing. Paris, 2017. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en> (дата обращения: 12.09.2019).

ALEXANDER MOROZOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ACADEMIC COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS

The article deals with the concept “academic competence” in native and foreign researches. There are given a brief analysis and comparison of the existing models of academic competence. There are presented the general conclusions of the previous part of the research of academic competence of first-year students.

Key words: *academic competence, competency-based approach, models of academic competence, self-development, self-organization.*