

Т. Н. Чечко

**«ФАКТОР ПЕРВОКУРСНИКА»
И ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В теории и методике обучения выявлена и экспериментально обоснована общедидактическая закономерность: *качество обучения, в том числе профессионального, зависит от степени сформированности умений учиться* (составляющих на этапе ранней профессионализации сердцевину академических компетенций) – «эффективен не тот, кто просто много знает, а тот, кто владеет инструментами приобретения, организации и применения знаний из различных источников информации...» [1, 90]. И соответственно: «Обучение не может быть успешным, если не ставится задача вооружить учащихся системой умений и навыков учебного труда – начиная от умений читать и писать до самостоятельного планирования работы, осуществления самоконтроля за ее выполнением и внесения последующих коррективов» [2, 4].

Задача укрепления суверенитета нашего государства, его духовных и материальных основ определяет повышенные требования со стороны общества и государства к мобильности, конкурентоспособности специалистов всех профилей и уровней. А значит, и к их – отвечающим вызовам времени



и востребуемым на рынке труда, в социальной и профессиональной деятельности, – компетенциям и компетентностям. Переход на новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, становится сегодня одной из актуальных проблем теории и методики профессионального образования.

Подготовка специалиста, обладающего ключевыми компетенциями, рассматривается экспертами Совета Европы (в частности, на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», который проходил в 1996 году в Берне) в качестве желаемого результата образования. В состав этих компетенций (научиться делать, научиться жить вместе с другими людьми и др.) входят и такие, которые могут быть идентифицированы как академические. Это *способность учиться на протяжении всей жизни, способность познавать, а также владеть устной и письменной коммуникацией*.

Учеными разных профилей (психологами, дидактами и т. д.) этап ранней профессионализации, т. е. обучение на младших курсах вуза, устойчиво выделяется в качестве самостоятельного объекта исследования. Именно в это время большинство студентов остро испытывают трудности, связанные с тем, что старые, проверенные школьной практикой способы учебной деятельности не приносят должного эффекта, а новые, соответствующие требованиям высшей школы, еще не сформировались. Вместе с тем традиционная модель профессиональной (в данном случае – литературоведческой) подготовки студентов-филологов в педагогическом вузе недостаточно нацелена на формирование академических компетенций, сердцевину которых составляет *умение учиться*. Овладение ими во многом происходит «самотеком», стихийно, бесконтрольно.

Отсутствие целенаправленной и систематической работы в этом направлении *особенно пагубно* сказывается на результатах профессионального обучения *первокурсников*. Выделение первого курса как одного из наиболее напряженных и чувствительных в этом смысле периодов студенческой жизни – многолетняя традиция, прочно закрепившаяся в педагогической науке (В. А. Слостенин, Н. Г. Колызаева, Д. А. Андреева, Л. Ф. Мирзаянова и др.) [2], [3]. В том числе и терминологически. Чаще всего, стремясь подчеркнуть качественную определенность этого периода, используются такие термины, как «адаптивный», «адаптационный» и т. д. [4].

Процесс адаптации в зависимости от ее разных видов (психофизиологической, социальной, педагогической) может продолжаться от нескольких недель и месяцев до 3 лет [5]. Однако именно на первом курсе, включая и такие его «пиковые ситуации», как подготовка и сдача первой, а затем и второй сессии, закладывается база для дальнейшего учебно-профессионального роста студента, определяется общая магистраль его последующего развития. С тройками, полученными на первых сессиях, невоз-



можно рассчитывать на получение «красного диплома», даже если получишь отличные оценки на всех последующих сессиях. С другой же стороны, успешное начало учебы в вузе служит хорошим стимулом, чтобы и дальше поддержать свое «реноме» и в собственных глазах, в глазах товарищей-однокурсников и преподавателей. В том числе и плане накапливания в зачетке «золотого запаса» отличных оценок.

Именно на этом курсе *учебная* деятельность студентов-филологов, вчерашних школьников, начинает приобретать *учебно-профессиональный* характер. Предшествующий (школьный) запас литературоведческих (литературных) знаний в процессе изучения таких дисциплин, как «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы» и др., существенным образом обновляется, расширяется и углубляется. Ранее освоенные литературные факты, понятия предстают в новых связях и отношениях, применяются в новой обстановке. От усвоения фабулы, проникновения в сюжетный конфликт через понимание характеров студент-первокурсник идет к постижению авторского мира и художественной картины мира в целом.

Все это требует от начинающих студентов, в том числе и студентов-словесников, развитой системы учебных или академических компетенций [6].

Между тем на сегодняшний день работа по их формированию на первом курсе филологического факультета педвуза зачастую носит стихийный, неупорядоченный характер. Нередко сводится к «точечным» воздействиям: одни преподаватели занимаются этой работой в порядке личной инициативы, другие – нет. Не выделены и системно не представлены направления и этапы адаптационной работы. В частности, не проанализированы технологические возможности, которыми располагают в этом плане специальные дисциплины, входящие в состав литературоведческой подготовки и т. д.

Не обладая достаточно развитым умением учиться, осваивать науки о литературе, студенты-филологи слабо успевают. Энтузиазм, связанный с поступлением в вуз, у некоторых из них сменяется инертностью, пассивностью, разочарованием [4, 81].

Проблему усугубляют:

- ориентация специальной подготовки не на специальность учителя, а на предметную специализацию;
- низкий уровень реализации межпредметных и внутрпредметных связей;
- отсутствие необходимой преемственности, взаимосвязи и взаимодействия школьного и вузовского этапов (звеньев) обучения, и соответствующих предметных методик.

Словом, есть основания говорить о наличии противоречия между необходимостью в повышении качества профессионального образования



преподавателей-словесников на основе *новых компетентностных государственных стандартов* и сохраняющимися *традиционными подходами* к обучению, основанными на «*знаниевой*» парадигме.

Чтобы сделать адаптационный этап вхождения будущих учителей-словесников в свою профессию менее болезненным, должна соблюдаться определенная последовательность действий преподавателей и сотрудников деканата, работающих на филологическом факультете.

На **первом** (подготовительном или стартовом) этапе работы, еще до того, как вчерашние школьники станут студентами, необходимо организовать серию профориентационных мероприятий с возможными будущими абитуриентами: проведение Дня открытых дверей факультета и кафедр; создание специальных сайтов в Интернете, телепередач на местном ТВ, газетных статей о жизни кафедр и факультета; разработка заданий профориентационного характера для студентов-практикантов; проведение научно-практических конференций, семинаров, литературно-музыкальных вечеров для студентов, школьников и школьных учителей и т. д. В последние годы в связи усилением конкурентной борьбы за абитуриентов эта работа в вузах стала проводится все более активно.

В задачи этого этапа входит обобщение практического опыта преподавания литературоведческих дисциплин в педагогическом вузе; разработка концепции, модели и экспериментальной программы проведения опытной работы на первом курсе филологического факультета.

Поскольку «абстрактных», «беспредметных» компетенций не бывает, они «формируются и проявляются в привязке к определенной предметной основе» [7, 15], то важную часть подготовительной работы составляет раскрытие сущности ключевых академических компетенций, формируемых в процессе начальной литературоведческой подготовки. В состав этих компетенций входят:

– во-первых, *историко-функциональная компетенция*, которая позволяет будущему учителю выявлять в классических произведениях самое главное, значительное с точки зрения современности и современного школьника, видеть их «нынешними очами» (Н. В. Гоголь), избегая на уроках литературы излишнего академизма, избыточного соотношения «всего со всем»;

– во-вторых, *метасистемная (или межпредметная) компетенция* (МПК), которая позволяет систематизировать изучаемые процессы и явления, устанавливать между ними необходимые связи [8, 42–46], воспринимать произведение литературы в контексте художественной культуры той или иной эпохи (литературное произведение как часть целостной метасистемы и литературное произведение как целостная, гармоничная система);

– в-третьих, *коммуникативно-деятельностная компетенция* (КДК), которая связана с развитием у студентов навыков и умений устной и письменной речи, оформлением ее в виде разных речевых продуктов [9].



В этой программе должны быть определены показатели и методы диагностики формируемых компетенций.

В задачи **второго** (диагностического) этапа входит сбор данных об уровне и характере готовности студентов-филологов к обучению в педвузе, выявление проблемных зон в их академической подготовке, составление портфолио каждого поступившего.

Главная задача **третьего** (основного) этапа – вовлечение первокурсников в активную как внеучебную, так и учебную деятельность: проведение таких традиционных мероприятий, как «Посвящение в студенты», «Алло, мы ищем таланты», «День первокурсника» и др.; презентация студентам 1 курса студенческих общественных объединений, организаций, кружков, клубов, обществ, спортивных команд, лучших студентов, спортсменов, активистов общественных дел вуза; кураторские часы и т. д.

При организации процесса начальной литературоведческой подготовки важно учитывать зависимость между развитием учебно-познавательных умений (операций познания, логических операций) и системным раскрытием объектов познания [10, 148].

Познавательное и речевое развитие первокурсников осуществляется эффективно, если:

- знания подаются и осваиваются не рядоположенно, а во взаимной связи (системно);
- в процессе изучения литературоведческих дисциплин организуется поисковые творческие процессы;
- студенты своевременно получают развернутую инструкцию или методические советы по порядку осуществления тех или иных познавательных действий, им дается ориентировка в общих способах выполнения тех или иных познавательных операций.

В задачи **четвертого** (итогового) этапа входит определение достигнутого уровня сформированности ключевых академических компетенций, а также проведение отсроченного контроля.

В ходе целенаправленной и систематической работы над формированием ключевых академических компетенций изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность учебной деятельности первокурсников в таких важнейших сферах, как:

- *ценностно-мотивационная* – у большей части студентов усиливается интерес к обучению, возникает устойчивая мотивация к самостоятельной учебной деятельности;
- *интеллектуально-речевая* – студенты адаптируются к формам организации учебного процесса в вузе, у них развиваются мыслительные операции, совершенствуются коммуникативные умения [11, 61–65].

Таким образом, для повышения качества профессионального обучения студентов-филологов на первом курсе стержневое значение имеет выработка



академической или учебной культуры, академических компетенций. Помощь в овладении академическими (учебными) компетенциями признается в качестве основополагающей для полной реализации возможностей обучающихся, а необходимость специального обучения этим умениям расценивается как несомненная [12, 3].

Центральное звено ключевых академических компетенций составляют способности студента-филолога учиться, т. е. свободно ориентироваться в информационных потоках, уметь превращать информацию в знание, находить ему наиболее эффективное практическое применение. Словом, эффективно организовывать учебную деятельность, как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы, достигать качественных результатов образования и самообразования с меньшими усилиями и за более короткие промежутки времени. Формированию этой группы компетенций содействует разработка системы организационного, научно-методического сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы студентов, уровень профессионального мастерства преподавателей и др.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. О специфике исследования проблем оптимизации процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 90–106.
2. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
3. Куратору, работающему с первокурсниками: метод. пособие / сост. Л. И. Станиславчик. – Барановичи: БГВПК, 2001. – 150 с.
4. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов / А. Н. Сендер. – Минск: РИВШ, 1998. – 150 с.
5. Симаева, И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности / И. Н. Симаева. – Калининград: Издательство КГУ, 2002. – 150 с.
6. Горденко, Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Горденко; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 26 с.
7. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
8. Чечко, Т. Н. Ключевые академические компетенции студентов-филологов педагогического университета / Т. Н. Чечко // Высшая школа. – 2009. – № 4. – С. 42–46.
9. Барабанова, Н. Р. Междисциплинарная координация в формировании коммуникативно-речевой компетенции студентов / Н. Р. Барабанова // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. трудов. – СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 271–280.
10. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 148 с.
11. Чечко, Т. Н. Способы повышения качества начальной литературоведческой подготовки будущих преподавателей-филологов на основе компетентностного подхода / Т. Н. Чечко // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2010. – № 1 (26). – С. 61–65.
12. Хамблин, Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблин; пер. с англ. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.