

Здоровьесберегающая технология организации учебно-познавательной деятельности студентов

В.Н. Пунчик, БГПУ

Проблемы сохранения здоровья обучаемых являются особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности учащихся и студентов, снизили их творческую активность, изменили темпы физического и психического развития. Педагогическим ответом на вызовы времени стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья обучаемых.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией в широком педагогическом смысле понимают систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования.

Важным условием реализации такой системы выступает учет интеллектуальных и личностных особенностей студентов и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и другим индивидуальным особенностям.

Понятийное мышление интегрирует генезис интеллекта – как отмечал Л.М. Веккер, «...понятийная мысль – это одновременно и высшая стадия развития мышления, и высший уровень его организации и вместе с тем вид мышления, операндом которого является концепт» [2, с. 247]. Именно понятие-концепт обеспечивает субъекту свободное оперирование абстрактными понятиями в условиях неопределенности возникающих профессиональных ситуаций, а также является основой принятия объективных решений и прогнозирования. Сформированность понятийной базы, умение оперировать понятиями являются основным критерием и средством развития профессионального мышления специалиста социально-гуманитарной сферы.

Рассмотрение проблемы усвоения понятий с позиций когнитивного подхода позволяет понять логику происходящих познавательных процессов. В контексте психосемантической парадигмы психофизиологической основой процесса формирования понятий являются репрезентативные когнитивные структуры, служащие основными средствами познания действительности. Положение о внутреннем субстрате умственного развития, который отличается от внешне наблюдаемого усвоения знаний, в российской науке впервые было сформулировано Л. С. Выготским. Л. М. Веккером было обосновано положение о четкой поуровневой организации структур понятийного мышления. Носителями психических процессов являются сложные познавательные структуры, которые на всех уровнях организации включают в себя пространственно-временные компоненты и имеют разное

количество иерархических уровней.

Как доказано в ряде психологических исследований [1, 4 и др.], в памяти человека фиксируются не отдельные компоненты восприятий, а определенный результат их умственной интеграции. Психологи считают, что существует несколько видов памяти, и освоенные понятия хранятся в так называемой «семантической памяти». Она позволяет пользоваться языком, осуществлять абстрактное мышление и представляет собой некоторый «умственный тезаурус», который организует знание человека. Психические отражения объектов и явлений подвергаются когнитивной обработке, результатом которой является обобщенная схематическая репрезентация этих объектов и явлений, которую можно отделить от конкретных свойств этих предметов и явлений.

Психологи указывают также, что понятия существуют в сознании не обособленно, а связаны некоторым образом, образуя когнитивную структуру в виде семантического поля, которое можно материализовать в виде интеллектуальной карты.

Наиболее предпочтительной среди теорий семантической организации нам представляется семантическая сеть. Она представляет понятия, хранимые в семантической памяти, как объединенные связями или пропозициями в сложную сеть. Образы отдельных объектов семантической сети представлены в виде вершин, соединенных между собой различными типами отношений.

Семантическую сеть понятий конкретной учебной дисциплины целесообразно рассматривать как обобщенный ориентир усвоения, при этом сама семантическая сеть выступает не прямым объектом усвоения, а предметом конструирования. Данное решение является одним из механизмов реализации «классической проблемы переноса». Как указывал Дж. Брунер, ее решение «позволяет организовать овладение знаниями с учетом особенностей мышления» [1, с. 15].

Для учета познавательных особенностей студента в процессе усвоения дидактических понятий на основе проведенной диагностики (метод определений, анализ развернутого ответа на вопрос и др.) определялся эпистемологический стиль студента: рационалистический (достаточный уровень развития мыслительных операций; высокое качество усвоения предыдущего понятия), эмпирический (достаточный уровень развития мыслительных операций; среднее качество усвоения предыдущего понятия) или метафорический (недостаточный уровень развития мыслительных операций; низкое качество усвоения предыдущего понятия). При этом под эпистемологическими стилями понимались способы познавательного отношения студента к подлежащему усвоению понятию, проявляющиеся в особенностях индивидуального «предметного семантического пространства».

На основе учета эпистемологического стиля студентов строилась адекватная стратегия управления их познавательной деятельностью, что

позволяло организовывать работу по усвоению понятий учебной дисциплины на основе их личностных и интеллектуальных особенностей, реализуя основные принципы системы здоровьесбережения.

Разработанная технология усвоения понятий студентами прошла экспериментальную проверку и доказала свою эффективность в ходе педагогического эксперимента, в том числе и по параметру здоровьесбережения. Она обладает инвариантными свойствами и может применяться в качестве эвристического ориентира при изучении социально-гуманитарных дисциплин студентами, в частности педагогики и частных методик, а также при осуществлении научно-исследовательской работы студентов.

Библиография

1. Брунер, Дж. Процесс обучения. / Дж. Брунер; пер. с англ. О. К. Тихомирова; под ред. А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Л. Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – Т. 3. – 326 с.
3. Пунчик, В.Н. Педагогическая интеллектика: дидактический аспект : монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 192 с.
4. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.