

УДК 378.147.88

Чикнаверова К.Г.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: развитие личности, самостоятельность, учебная деятельность, педагогический эксперимент.

Экспериментальный метод в виде распространенного в психолого-педагогических исследованиях естественного эксперимента создал возможность активного взаимодействия исследователя и изучаемого объекта для создания условий, наиболее полно выявляющих природу изучаемых феноменов.

Для проведения педагогического эксперимента была определена выборка студентов и преподавателей. В общую выборку вошло 10 преподавателей и 180 студентов.

В экспериментальную выборку вошли представители двух академических групп II курса Института иностранных языков и литературы и Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета, в количестве 61 человек. Контрольную выборку составили студенты из параллельных академических групп.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом, зондирующем этапе определялись цели, рабочая гипотеза, предмет и объект исследования, концептуальные подходы к разработке темы, формулировались задачи исследования, разрабатывались и подбирались методики для проведения диагностики искомого свойства. Следующий, контрольный этап включал количественный и качественный анализ результатов, сравнительный и факторный анализ. На констатирующем этапе проводилась диагностика особенностей учебной деятельности студентов, сформированности структурных компонентов самостоятельности. Формирующий этап позволил провести технологизацию учебного процесса по развитию самостоятельности и ввести обучение по авторской программе развития самостоятельности, основанной на активизации учебной деятельности, самостоятельной деятельности, сотрудничестве в ходе учебного процесса.

Остановимся подробнее на характеристике каждого из указанных этапов.

I. На *зондирующем этапе* изучалась литература по исследуемой проблеме, определялись цели, рабочие гипотезы, уточнялись предмет и объект исследования, формулировались задачи исследования, отбирались средства педагогической коммуникации, адекватные им, и формулировались дидактические условия проведения экспериментального обучения. Деятельность по целеполаганию в учебном процессе формировалась на основе алгоритма любой деятельности человека. Такая деятельность является предвосхищением в сознании результата, на достижение которого направлены действия [5, с. 534]. На этапе целеполагания было определено основное направление деятельности преподавателя – воздействие на процесс формирования личности с целью развития самостоятельности обучаемых.

В соответствии с поставленной целью одной из задач исследования явилось сопоставление желаемого уровня развития самостоятельности с данными обследования участников экспериментального обучения. Следовательно, были определены:

1. Сущность и структура искомого свойства.
2. Изменения, которых требуется достичь за данный промежуток времени.
3. Дидактические условия, способствующие развитию искомого свойства, с учетом времени и педагогических условий, необходимых для достижения желаемого результата.

На этапе целеполагания были определены желаемые изменения в структуре искомого свойства, а также дидактические условия, способствующие развитию самостоятельности.

По мнению А.С. Макаренко, в специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале

воспитания. От педагога требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу. Это значит, что педагогика должна разработать сложный вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели [3, с. 30]. В связи с этим мы стремились не формировать абсолютно самостоятельную, автономную личность, а найти необходимые пути и средства развития искомого свойства.

Целеполагание в ходе учебного процесса должно было отталкиваться от личности студента, а не от традиционных целей образования в виде «заказа общества», стандарта образования и поведения. Известно, что самые совершенные ценности человеческого рода должны «заново родиться» в опыте личности, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т.е. должны обрести личностный смысл. По мнению В.В. Серикова, «образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития» [4, с. 17–18].

Следовательно, наряду с постановкой реальных, диагностируемых целей при целеполагании должна приниматься во внимание личная активность учащихся, ее саморазвитие. В процессе целеполагания в данном эксперименте были учтены мотивы, потребности достижения, установка студентов, в связи с чем была скорректирована формулировка некоторых целей по результатам зондирующего и констатирующего этапов.

Методологической основой данного этапа исследования стали теоретические идеи М.В. Кларина, который предлагает способы постановки целей в соответствии с необходимостью воздействия на определенные области психического развития ученика. Это он называет таксономией и выделяет три основные области [2]:

- когнитивная (познавательная) область. С ее развитием связано большинство целей обучения. Основными категориями учебных целей в этой области являются: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка;
- аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к изучаемым явлениям, начиная с простого восприятия и интереса, готовности реагировать до усвоения ценностной ориентации и отношений, их активного проявления;
- психомоторная область. К ней относятся цели формирования тех или иных видов двигательной (моторной) деятельности. Это навыки письма, речевые навыки и т.д.

Ставя цель развития самостоятельности, необходимо было прежде всего учитывать влияние создаваемых условий учебной деятельности на эмоционально-ценностную область с целью развития операционно-волевого и потребностно-мотивационного компонентов, на познавательную область – с целью развития деятельностно-оценочного компонента самостоятельности.

Для того чтобы диагностично поставить цель, необходимо было определиться с уровнями сформированности искомого свойства, характером его проявления для того, чтобы сформулировать цель в соответствии с необходимым уровнем развития. Исходный уровень самостоятельности диагностировался на констатирующем этапе; с целью прогнозирования характера и динамики развития искомого свойства мы ориентировались на последовательные уровни усвоения, выделенные В.П. Беспалько, которые репрезентируют степень активности и самостоятельности учащегося в ходе учебной деятельности.

К указанным уровням усвоения исследователь относит следующие [1]:

1. Ученический. Характеризуется алгоритмичностью деятельности или деятельностью по узнаванию. На этом уровне ученик не может понять и поставить самостоятельно цель, а значит, и осуществить все этапы познавательной деятельности. Он действует под влиянием учителя в соответствии с уже знакомым (заученным) алгоритмом действий.

2. Типовой. Характеризуется репродуктивной алгоритмической деятельностью. Это шаг вперед по сравнению с первым уровнем в отношении мотивации, целеполагания (принимается предложенная учителем цель), наблюдается общее понимание. Однако действия по-прежнему строятся по известному алгоритму.

3. Эвристический. Характерна продуктивная деятельность, создается новая ориентировочная основа действий, в отличие от предложенного алгоритма. Этот уровень обусловлен достаточно высокой мотивацией учебной деятельности и осознанным принятием цели. Наблюдается не просто понимание, а поиск существенных сторон явления. Учащиеся добывают субъективно новую информацию.

4. Творческий. Характеризуется продуктивным действием творческого типа, в результате которого создается объективно новая деятельность, самостоятельно ставится цель деятельности, разрабатываются новые правила и т.д.

Проходя уровни, обозначенные выше, учащиеся от алгоритмизации деятельности переходят в позицию партнеров преподавателей через взаимодействие и совместное целеполагание, начинают осознавать себя субъектами продуктивной учебной деятельности, повышается интерес к учебной деятельности, ее мотивация, сознательность учащихся.

II. На **констатирующем этапе** эмпирического исследования была проведена диагностика:

- особенностей учебной деятельности студентов;
- сформированности компонентов самостоятельности: потребностно-мотивационного, операционно-волевого, деятельностно-оценочного;
- мотивационной установки и круга потребностей студентов;
- отношения к самостоятельной работе;
- факторов, препятствующих эффективному осуществлению учебных задач.

На данном этапе также определялись эффективность комплекса педагогических средств для выработки самостоятельности обучающихся и диагностический инструментарий.

По итогам анкетирования были определены потребности, интересы студентов и мешающие факторы в процессе учебной деятельности. Так, большинство студентов (около 65%) наибольшую значимость приписывают таким факторам, как усталость от аудиторных занятий, нерегулярность учебного контроля; недостаточно гибкая система моральной поддержки студентов преподавателем. Кроме того также назывались неравномерность объема учебной нагрузки в течение семестра, недостаточно рационально спланированное на семестр расписание аудиторных занятий и ряд других факторов.

По итогам этапа были проанализированы результаты, полученные в ходе тестирования, и в связи с этим определены наиболее эффективные методы и формы организации учебной деятельности, дидактические условия, способствующие развитию самостоятельности, которые и вошли в программу обучения на формирующем этапе.

III. **Формирующий эксперимент** проводился в естественных условиях учебной деятельности в три этапа: установочный, процессуальный и итоговый. Для экспериментального исследования были отобраны две экспериментальные и две контрольные группы студентов. Общая характеристика групп представлена в табл. 1.

Таблица 1

Общая характеристика групп педагогического эксперимента

Условия отбора	Экспериментальная выборка ($n = 61$)	Контрольная выборка ($n = 60$)
Неварируемые	Студенты одного года обучения. Группы с равными показателями успеваемости. Единая методика статистической обработки данных	
Варируемые	Обучение по авторской экспериментальной программе обучения как дополнительной к основной типовой	Обучение по типовой программе обучения

Основываясь на указанных критериях, стало возможным определить уровни сформированности самостоятельности как интегративного свойства личности (табл. 2).

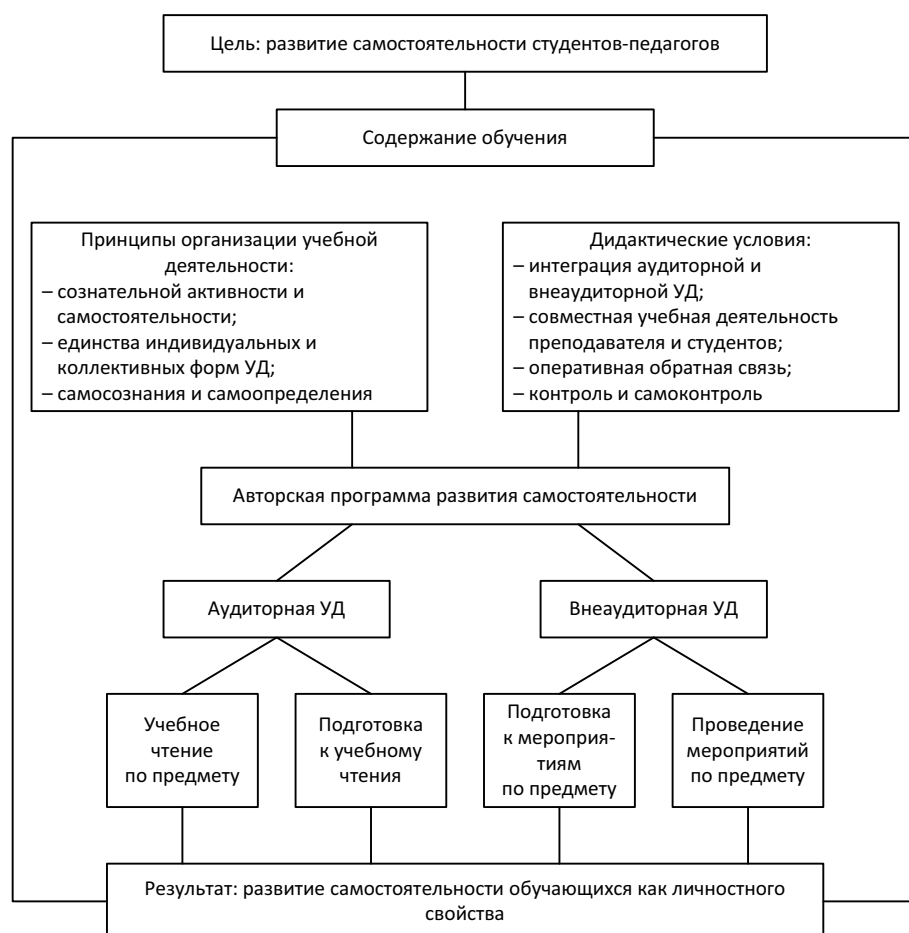
Таблица 2

Распределения испытуемых по уровням сформированности самостоятельности обучающихся в ЭГ

Уровень	Экспериментальная группа ($n = 31$), %	
	до обучения	после обучения
Высокий	19	58
Средний	64	39
Низкий	17	3

На формирующем этапе задачами явились:

- развивать волевые качества студентов, ответственность, осознанность, инициативность, самостоятельность мышления, независимость как проявления самостоятельности;
- соблюдать регулярный стиль учебной деятельности;
- развивать умения и навыки самостоятельной учебной деятельности, самоорганизации;



Модель процесса развития самостоятельности студентов – будущих педагогов

- формировать умения самоконтроля, самооценки и саморефлексии.

Модель учебной деятельности, сформированной на данном этапе, можно представить в виде схемы (рисунок).

IV. На **контрольном этапе** экспериментального исследования была проведена оценка уровня сформированности самостоятельности, корреляционный и факторный анализ на основе реализации методического обеспечения исследования, представленного пятью основными средствами диагностики, которые четко соответствуют структурным компонентам самостоятельности, а также дополнительными методами диагностики, адекватными

целям и задачам данного исследования. На основе полученных данных были определены критерии и уровни развития самостоятельности обучающихся.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989.
2. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. М.: Наука, 1997.
3. Макаренко, А.С. Цель воспитания / А.С. Макаренко // Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова [и др.]. М., 1977. Т. 1.
4. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5. С. 18.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986.