

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ / МЫШЛЕНИЯ УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Корней

магистр психологических наук
Барановичский государственный университет

А.П. Лобанов

доктор психологических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

В современной психологической науке понятие «стиль» имеет самостоятельное (автономное) и несамостоятельное значение. В качестве автономного образования он выступает в психологии когнитивных стилей, если абстрагироваться от привязки стиля к определенному познавательному процессу на его перцептивном или собственно когнитивном уровне. Отнесение стиля к разряду зависимой психологической категории восходит к его этимологии. Так, согласно «Словарю иностранных слов» [1, с. 474], стиль – это способ осуществления чего-либо: познания, индивидуальной деятельности, мышления, учения или обучения. Видимо, поэтому принято считать, что выполненные в стилевом подходе исследования, отвечают на вопрос «как», а не «что». Как мы познаем окружающий нас мир? Как мы используем наш интеллект? Какой способ эмоционального реагирования мы выбираем? Другими словами, современный этап исследования стилей отличается определенной глобализацией его определения. Стиль становится формой динамического существования каких-либо образований, процессов или явлений.

Предметом нашего исследования выступает та психическая реальность, которую в зависимости от принадлежности ее субъекту можно обозначить как стиль обучения или стиль учения. Под стилем обучения мы будем понимать доступную идентификации и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил [2]. Под стилем учения – индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением) [3]. Названные выше стили мы изучали на выборке успешных и неуспешных студентов, согласно концепции К. Двек [4]. Она противопоставляет устойчивую «ориентации на овладение мастерством» (mastery-oriented qualities) реакции беспомощности (helpless patterns). Овладение мастерством предполагает любовь к обучению,

постоянную готовность ответить на вызовы жизни, настойчивость в преодолении препятствий и высокую ценность субъективных усилий при оценке себя или других людей. Напротив, реакция беспомощности возникает при столкновении с неудачей и заключается в падении самооценки, снижении ожиданий, негативных эмоциях, резком ухудшении или даже разрушении деятельности. В. А. Якунин под успешностью обучения понимает эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью, обеспечивающего высокие психологические результаты при минимальных затратах [5].

Для решения поставленных в исследовании задач был использован следующий инструментарий: методика К. Двек [6] (имплицитная оценка интеллекта и академической самооэффективности), «Опросник стилей деятельности (СД) П. Хони и А. Мэмфорда [7; 8], методы математической и статистической обработки данных (однофакторный дисперсионный и корреляционный анализ, Statistica 8.0).

Базой исследования выступил Барановичский государственный университет. Общий объем выборки составил 311 студентов 1–4 курсов. Были сформированы выборки испытуемых в соответствии с получаемой студентами специальностью. Первую выборку исследования составили студенты в количестве 135 человека, обучающиеся на инженерном факультете по специальностям «Технология машиностроения», «Технологическое оборудование машиностроительного производства», «Автоматизация технологических процессов и производств». Вторая выборка исследования представлена 176 студентами факультета педагогики и психологии специальностей «Дошкольное образование. Практическая психология», «Дошкольное образование», «Начальное образование».

Установлено, что среди будущих педагогов характерно преобладание стилей обучения «деятель» (54 или 30,7%, $m=6,35$; $SD=1,89$) и «рефлексирующий» (36 или 20,5%, $m=6,31$; $SD=2$), в то время как стили «теоретик» (26 или 14,8%, $m=6,44$; $SD=1,94$) и «прагматик» (8 или 4,5%, $m=6,02$; $SD=1,53$) представлены в меньшей степени (рисунок 1). Часть студентов были отнесены к группе со смешанным стилем (52 или 29,5%).

Динамика выраженности стилей у педагогов первых трех курсов – аналогична (деятель, рефлексирующий, теоретик и прагматик). К четвертому курсу у студентов незначительно выражено доминирование стиля «рефлексирующий» над «деятелем», «теоретиком» и «прагматиком». Можно констатировать тот факт, что минимум прагматиков имеют склонность выбирать педагогическую специальность.

Среди студентов технических специальностей чаще встречается стиль «рефлексирующий» (34 или 25,2 %, $m=6,54$; $SD=1,93$). Следующим по частоте

среди будущих инженеров является стиль «деятель» (27 или 20 %, $m=5,95$; $SD=1,96$). Студентов–прагматиков – 19 или 14,1 % ($m=6,39$; $SD=1,88$). Наименьшее количество студентов – теоретики (15 или 11,1 %, $m=6,34$; $SD=1,8$).

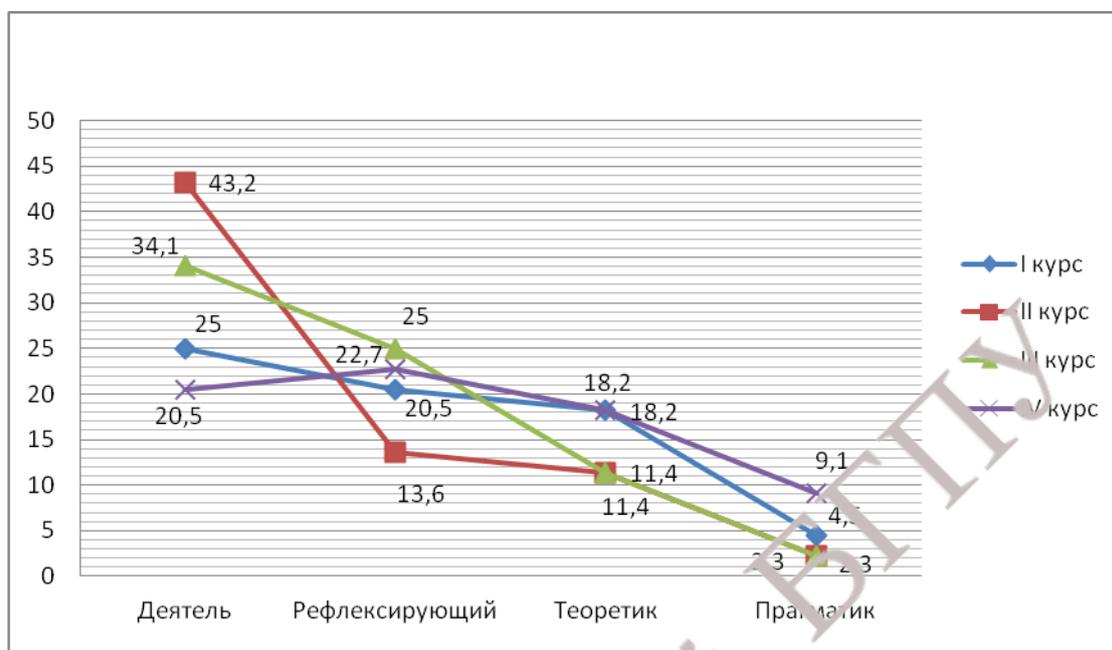


Рисунок 1 – Показатели стилей обучения студентов 1 – 4 курсов факультета педагогики и психологии

Остальных респондентов (40 человек или 29,6 %) мы отнесли к смешанному типу, так как у них одинаково выражены два или более стилей (рисунок 2).

С помощью апостериорного критерия (Duncan) в рамках однофакторного дисперсионного анализа мы выяснили, что различия в стилях обучения в зависимости от года обучения среди студентов факультета педагогики и психологии и инженерного факультета статистически незначимы. На каждом курсе двух факультетов представителей с определенным доминирующим стилем обучения примерно одинаковое количество. Тенденция к различиям отмечается в результатах четвертых курсов будущих педагогов и представителей технических специальностей в стиле «прагматик» (0,05). Средние баллы выше у студентов инженерного факультета, что свидетельствует о большей направленности будущих инженеров на решение технических задач и сформулированных проблем, чем на вопросы социальных и межличностных отношений.

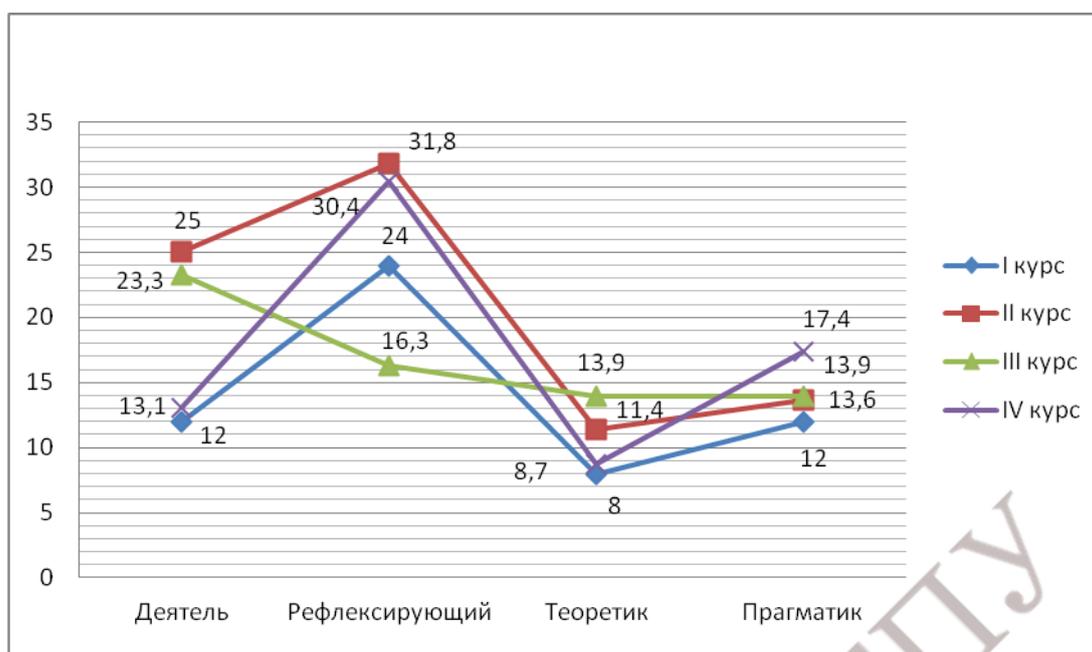


Рисунок 2 – Показатели стилей обучения студентов инженерного факультета 1 – 4 курсов

Анализируя различия в общей выборке в зависимости от факультета и независимо от курса, нами обнаружена тенденция к различиям в стиле «деятель» (0,07). У студентов факультета педагогики и психологии средние значения выше по этой шкале, следовательно, педагоги больше ориентированы на активную деятельность и экспериментирование методом проб и ошибок. На уровне тенденции различия обнаружены также по шкале «прагматик» (0,06) с более высокими средними баллами у студентов технических специальностей, что можно объяснить исходя из специфики их будущей профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, находят подтверждение в исследованиях П. Хони и А. Мэмфорда. Они утверждают, что для различных профессий существуют свои предпочтительные стили обучения или группы таких стилей. Среди инженеров и научных работников они выявили примерно равное количество рефлексирующих, теоретиков, прагматиков и меньше деятелей [7].

На основании интеркорреляции показателей респондентов факультета педагогики и психологии по шкалам методики «Стили деятельности» можно утверждать следующее: во-первых, стиль «деятель» отрицательно коррелирует со стилями «рефлексирующий» ($r = -0,43$; $p < 0,001$) и «теоретик» ($r = -0,29$; $p < 0,001$); во-вторых, обнаружена положительная корреляция между стилями «рефлексирующий» и «теоретик» ($r = 0,52$; $p < 0,001$), в-третьих стиль «теоретик» взаимосвязан со стилем «прагматик» ($r = 0,49$; $p < 0,001$).

Матрица интеркорреляций студентов инженерного факультета имеет одну особенность: стиль «деятель» статистически значимо связан только со

стилем «рефлексирующий» ($r = -0,29$; $p < 0,001$). Стиль между «рефлексирующий» аналогичным образом взаимосвязан со стилем «теоретик» ($r = 0,52$; $p < 0,001$), однако менее тесно – со стилем «прагматик» ($r = 0,17$; $p < 0,05$). Стиль «теоретик» демонстрирует наличие корреляции с показателями стиля «прагматик» ($r = 0,33$; $p < 0,001$).

Таким образом, респонденты с ведущим стилем обучения «деятель» характеризуются импульсивностью и экстравертированностью. Они быстро включаются и полностью проявляют любую активность. Отрицательная корреляция со стилем «рефлексирующий» отвечает логике, так как рефлексирующий тип – это осторожный, методологичный интроверт. Соответственно, чем ярче выражен по результатам ответов стиль «деятель», тем меньше респондент склонен к стилю обучения «рефлексирующий».

Анализируя ответы студентов 1–4 курсов факультета педагогики и психологии, полученные при помощи методики «Опросник имплицитных теорий» (разработанной Т. В. Корниловой с коллегами как модификация комплекса опросников К. Двек), мы установили высокий уровень принятия **имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта** у 83 человек, что составляет 47,2 % от общего числа респондентов. Низкие значения выявлены у 93 (52,8 %) испытуемых. Респонденты с высокими показателями по данной шкале рассматривают учебную деятельность в качестве средства развития их интеллектуальных способностей. Студенты, придерживающиеся противоположной точки зрения, ценят легкий успех, стремятся быть лучше других, любые трудности, препятствия, успехи сверстников принуждают их подвергать сомнению свои интеллектуальные возможности.

По шкале **«принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности»** высокие показатели обнаружены у 87 человек (49,4 %), низкие – у 89 (50,6 %) респондентов. Студенты с высокими показателями ориентированы на обучение и овладение мастерством, они уверены, что обучение обогащает личность. Респонденты с низкими баллами предпочитают позитивную оценку и избегание неудач, они же склонны воспринимать учебную деятельность в качестве средства развития их личностного потенциала и в целом придерживаются мнения, что личность неизменна.

На основании однофакторного дисперсионного анализа (с последующим применением апостериорного критерия Дункана) мы выяснили, что различия в распределении результатов по шкалам методики имплицитной оценки интеллекта и академической самооффективности в зависимости от года обучения в УВО у студентов разных специальностей являются статистически значимыми. На первом курсе средние значения по шкале «принятие целей обучения» выше у студентов инженерного факультета (0,01). На втором году обучения значимые различия обнаружены в ответах респондентов технических

и педагогических специальностей по шкалам «принятие теории «наращиваемого» интеллекта» (0,04) и «принятие целей обучения» (0,04). Средние значения также выше у респондентов инженерного факультета. В ответах респондентов третьего курса значимые различия обнаружены по двум шкалам: «принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности» (0,01) и «принятие целей обучения» (0,0002). Различия у студентов четвертого курса в зависимости от получаемой специальности не обнаружены.

Рассматривая в качестве группирующей переменной курс обучения, нами были выявлены следующие различия в ответах студентов факультета педагогики и психологии. По шкале «принятие целей обучения» значимые различия обнаружены в ответах студентов 1 и 4 курсов (0,0002), 2 и 4 курсов (0,0001), 3 и 4 курсов (0,00005). Самые высокие средние значения у респондентов 4 курса, что свидетельствует о том, что с каждым годом студенты все больше ориентируются на сам процесс учения и профессиональное мастерство. По шкале «самооценка обучения» между вариантами ответов студентов 3 и 4 курсов (0,04) обнаружены также значимые отличия. К четвертому курсу увеличивается число студентов, относящих себя к категории успешных студентов. Анализ ответов студентов инженерного факультета в зависимости от года их обучения не выявил значимых различий. Однако, рассматривая результаты общей выборки, не разделяя ее на факультеты, мы обнаружили значимые различия в ответах по шкале «принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности» студентов 1 и 3 курсов (0,03). На третьем курсе в ответах студентов средние баллы выше, что свидетельствует о том, что они рассматривают интеллект как изменяемое свойство, которое обогащается в процессе обучения. Различия по шкале «принятие целей обучения» также значимы и аналогичны результатам в выборке факультета педагогики и психологии.

Наряду с академической самоэффективностью студентов мы анализировали их академическую успеваемость – отметки, полученные во время сессий, прохождения практик и защиты курсовых работ и проектов. В результате испытуемые были объединены в четыре группы, по две на каждом факультете – успешные и неуспешные. В связи со спецификой получаемой профессии, успешными на факультете педагогики и психологии можно назвать студентов со средними баллами от 7,1; в то время как на инженерном факультете – с 5,9 баллами и выше. На основании медианного критерия 86 (49,9%) студентов факультета педагогики и психологии вошли в группу «успешные» и соответственно 90 (51,1%) – «неуспешные». Соотношение студентов инженерного факультета можно представить как 49,6% (67 человек) к 50,4% (68 человек).

Вне зависимости от факультета, к сожалению, количественно преобладают студенты с низкой академической успеваемостью и низкой самооценкой обучения. Далее по степени убывания показателей следуют успешные студенты с высокой самооценкой, с низкой академической успеваемостью, но с высокой самооценкой обучения. Самая малочисленная группа представлена студентами, которые высоко оценивают результаты своего обучения, но преподаватели оценивают их уровень знаний, как недостаточно высокий.

На следующем этапе исследования мы прокоррелировали заявленные выше переменные в каждой из четырех групп испытуемых. У будущих педагогов выявлены корреляции между стилем «деятель» и шкалой «принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности» ($r = 0,23$; $p < 0,05$). Можно утверждать, что чем больше выражен стиль «деятель» или «активист», тем больше студент склоняется к мнению, что личность – обогащаемое в процессе отношений с другими людьми образование. Стили «прагматик» ($r = 0,30$; $p < 0,01$) и «теоретик» связаны с «самооценкой обучения» ($r = 0,35$; $p < 0,001$). Отрицательная корреляция между стилем «рефлексирующий» и курсом обучения ($r = -0,22$; $p < 0,05$) говорит о том, что число представителей данного стиля уменьшается с переходом на старшие курсы. Положительная связь самооценки обучения и академической успеваемости свидетельствует о том, что субъективная оценка и объективные результаты обучения оказывают влияние друг на друга ($r = 0,23$; $p < 0,05$). Полученные результаты согласуются с положениями А. Д. Ишкова. Выраженность стиля «теоретик» способствует росту самооценки обучения, которая основывается и на показателях академических достижений [7].

Корреляционный анализ не выявил прямых связей между стилями обучения успешных студентов и академической успеваемостью, однако, обнаружены связи последней с самооценкой обучения, которая в свою очередь связана со стилями «прагматик» и «теоретик». Следовательно, развивая в себе качества, характерные данным стилям можно достичь успеха в учебной деятельности.

У студентов факультета педагогики и психологии с низкой успеваемостью обнаружены связи между стилями обучения «рефлексирующий» ($r = 0,32$; $p < 0,01$), «теоретик» ($r = 0,26$; $p < 0,05$) и «прагматик» ($r = 0,22$; $p < 0,05$) и самооценкой обучения. Также обнаружена связь между возрастом и курсом обучения и академической успеваемостью ($r = 0,30$; $p < 0,01$). Чем старше респонденты, чем выше курс, тем более высокие отметки они получают в ходе сдачи сессии, защиты практик и курсовых работ. Отсутствие значимых связей мы обнаружили между стилями «деятель» и «теоретик», а также такими шкалами методики К. Двек, как «принятие

имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта», принятием целей обучения и самооценкой обучения, в то время как у успешных студентов такие связи существуют. В целом, мы не обнаружили значимых связей изучаемых переменных с отметками неуспешных студентов.

Сравнительный анализ ответов успешных и неуспешных студентов факультета педагогики и психологии с помощью апостериорного критерия в рамках однофакторного дисперсионного анализа позволяет утверждать, что по типу «деятель» средние значения выше у неуспешных студентов, различия в ответах значимы (0,01), а по типу «прагматик» у успешных студентов (0,008). Значимые различия между группами студентов выявлены также по шкале «принятие имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта» (0,001). У успешных студентов показатели по этой шкале выше, что свидетельствует о том, что они рассматривают препятствия как условие дальнейшего интеллектуального роста, их не пугают трудности, они ориентированы скорее на процесс, чем на результат обучения. Значимые различия выявлены в ответах студентов с разной успеваемостью по шкале «принятие целей обучения» (0,001). Среди успешных студентов ценность представляет процесс учения и профессиональное мастерство. По шкале «самооценка обучения» различия также статистически значимы (0,001).

Анализируя корреляционную матрицу по результатам ответов успешных студентов технических специальностей, мы также обнаружили ряд статистически значимых связей между стилями обучения, мышлением и академической успеваемостью. Стиль «деятель» и «теоретик» положительно коррелирует с «принятием имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта» ($r = 0,26$; $p < 0,05$). При этом стиль «теоретик» отрицательно коррелирует с «принятием имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта» ($r = -0,25$; $p < 0,05$). Стиль «прагматик» связан с академической успеваемостью ($r = 0,29$; $p < 0,05$). С успеваемостью также связаны принятие целей обучения ($r = 0,35$; $p < 0,01$) и самооценка обучения ($r = 0,42$; $p < 0,001$). Как и в предыдущих случаях, обнаружена связь между возрастом респондентов и отметками ($r = 0,29$; $p < 0,05$), чем выше курс обучения, тем более высокие баллы они получают.

Статистически значимые связи обнаружены также между показателями студентов с низкой успеваемостью. Стиль «теоретик» положительно коррелирует с принятием имплицитных теорий «наращиваемого» интеллекта ($r = 0,28$; $p < 0,05$). Отрицательная связь выявлена между стилем «прагматик» и принятием имплицитных теорий «обогащаемой» личности ($r = -0,24$; $p < 0,05$). Такая направленность связей характерна для шкал «принятие имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта» ($r = -0,27$; $p < 0,05$) и «принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности» ($r = -0,34$; $p < 0,01$) и

академической успеваемости. Отсутствуют значимые связи со стилем «деятель». У неуспешных студентов инженерного факультета обнаружены те же связи, что и у успешных студентов: между принятием имплицитных теорий «наращиваемого» интеллекта и «обогащаемой личностью» ($r = 0,62$; $p < 0,001$) и принятием целей обучения ($r = 0,33$; $p < 0,01$), а также целями обучения и самооценкой обучения ($r = 0,52$; $p < 0,001$). В то же время не обнаружены значимые связи между стилями обучения и академической успеваемостью

Сравнительный анализ ответов успешных и неуспешных студентов инженерного факультета с помощью апостериорного критерия в рамках однофакторного дисперсионного анализа позволяет сделать следующие выводы: значимые различия имеют место по шкалам «рефлексирующий» (0,04) и «теоретик» (0,02). Средние значения по данным стилям выше у представителей с высокими баллами. По методике К. Двек обнаружены различия в принятии целей обучения (0,001) и самооценке обучения (0,001). Успешные студенты имеют более высокие показатели по названным выше шкалам.

Заключение. В результате проведенного исследования нами были выявлены связи между академической самоэффективностью обучения, стилями обучения и академической успеваемостью. Обнаружено, что на основе мышления (или интеллектуальной деятельности) у студентов формируется и развивается доминирующий стиль обучения. На когнитивном уровне связи со шкалами методики К. Двек встречаются значительно реже, чем на метакогнитивном (или личностном) уровне, представленном шкалами «принятие целей обучения» и «самооценка обучения». Кратко сформулируем основные выводы:

1. По степени убывания стили обучения студентов педагогических специальностей имеют следующую последовательность: деятель – рефлексирующий – теоретик – прагматик (ДРТП). У студентов инженерного факультета формула имеет следующий вид: рефлексирующий – деятель – прагматик – теоретик (РДПТ). Первое ранговое место стиля «деятель» отражает направленность студентов на взаимодействие с другими людьми и их склонность к частой смене деятельности.

2. Значимые различия обнаружены в выраженности стиля «прагматик». Студенты инженерного факультета чаще выбирают данный стиль, обучения, чем студенты факультета педагогики и психологии.

3. Студенты как педагогических, так и технических специальностей с каждым годом обучения все больше ориентируются непосредственно на процесс учения и профессиональное мастерство. Среди будущих педагогов к четвертому курсу увеличивается число студентов, относящих себя к категории

успешных студентов. Академическая успеваемость студентов возрастает при переходе к старшим курсам вне зависимости от профиля обучения.

4. Чем больше выражен стиль «деятель» у успешных студентов факультета педагогики и психологии, тем больше они разделяют имплицитную теорию обогащаемой личности. Стили «теоретик» и «прагматик» способствует тому, что будущие педагоги относят себя к числу успешных студентов, стиль «рефлексирующий» уступает место к старшим курсам другим стилям. Среди успешных студентов значительно меньше представителей стиля «деятель», чем среди неуспешных студентов.

5. Стиль «прагматик» способствует тому, что студенты технических специальностей становятся успешными студентами, также к этому приводит ориентация на процесс учения и сам факт осознания себя успешным студентом.

Таким образом, можно утверждать, что взаимосвязь стилей и эффективности обучения студентов обусловлена их профилем профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь иностранных слов. – 13-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
2. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
3. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. Dweck, C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. – 212 p.
5. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2000. – 348 с.
6. Корнилова, Т. В. Модификация опросников К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) / Т. В. Корнилова [и др.] // Психологический журнал. – 2008. – № 29 (3). – С. 106–120.
7. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
8. Лобанов, А. П. Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // Высшая школа. – 2013. – № 6. – С. 50–56.