

А. В. Музыченко

Психолого-педагогическое экспериментирование в обучении студентов

Аннотация. В статье обсуждаются возможности психолого-педагогического экспериментирования в целях оперативно-го определения вариативной образовательной траектории студентов. Анализируется продуктивность учебно-профессиональной деятельности студентов во взаимосвязи с их стилевыми характеристиками.

Ключевые слова: учебное сотрудничество; психолого-педагогическое экспериментирование; студенты-психологи.

Для развития субъектности студентов важным является обучение учебному сотрудничеству, как при взаимодействии со сверстниками, так и при взаимодействии с преподавателями. Взаимообогащающее общение, анализ результатов деятельности позволяют в событийности зародиться новым мотивационным образованиям: желаниям, намерениям, целям, смыслам. Во взаимодействии с другими происходит осознание особенностей собственной деятельности, характеристик ее составляющих, самопознание себя как субъекта деятельности. Задачи развития, совершенствования деятельности возникают, как правило, на этапе корректировки деятельности. Для студентов-психологов ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, организация которой требует координационных усилий в согласовании разнонаправленных устремлений обучающихся. Отмечая несовпадение содержания и результатов учебной и профессио-

нальной деятельности, порой интуитивно, студент выражает нехватку мотивации учебной деятельности, в критических оценках процесса и результатов обучения может предлагать «погрузиться в настоящие профессиональные задачи психолога». «Доверяющие» спланированному процессу обучения совершенствуются в способах презентации усвоенного материала при решении учебных задач. Вместе с тем, в обсуждении задач практикоориентированности и разработки заданий, включенных в метод кейсов, метод проектов, значительная часть обучающихся отмечают их как энергозатратные, требующие много времени, оправдывая тенденцию «упрощенного, поверхностного» проживания деятельности, «полусвернутой» экстерииоризации замысла.

Принимая во внимание различия в стилевых характеристиках учебно-профессиональной деятельности студентов, их разные уровни подготовки и общекультурного развития, важно выстраивать центральную образовательную траекторию, опираясь на лидеров учебной группы. Также необходимо предоставлять возможность определения индивидуальных образовательных траекторий студентам, которые имеют сформированную профессиональную направленность и выраженные специальные способности, либо требующие компенсации затруднений в осуществлении учебно-профессиональной деятельности. Безусловно, реализация этой «сверхзадачи» преподавателем возможна посредством определения уровня актуального и зоны ближайшего развития. Систематизирующим фактором учебно-профессиональной деятельности студентов выступает именно ее результат [1, с.44–46], на значимость которого как не ставшего предметом специального анализа психологической системы деятельности указывал В. Д. Шадриков. Поэтому ряд продуктивных задач с анализом их результатов следует включать в процесс учебно-профессиональной деятельности.

Деятельностные пробы могут выступать основой для психолого-педагогического экспериментирования [2], замысел которого, прежде всего, принадлежит преподавателю, но может включать и инициативы студентов. Опытнo-экспериментальное знание позволяет обратиться как к научно-теоретическому аспекту его рассмотрения, так и к инновационно-проектному и конструктивно-технологическому аспектам. Такое эксперимен-

тирование в практике подготовки студентов-психологов актуально по ряду причин. Во-первых, вербализованное, абстрактное опосредованное обучение при экономичности в изложении объемного материала оказывается эффективным только при высокой мотивированности обучающихся и их включенности в профессиональную деятельность, профессиональные проблемы. Во-вторых, в условиях практических проб, моделирования у студентов вырабатывается наиболее оптимальная ориентировка при реализации принципа сущностного обобщения. В-третьих, именно включенность «здесь и сейчас» каждого обучающегося позволяет «не упражняться в отчуждении» от взаимодействия, что особенно важно в обучении первокурсников.

В проведенном нами исследовании профиля стилей деятельности студентов-психологов первого курса, с применением Опросника стилей деятельности П. Хони и А. Мэмфорда (адаптация опросника «Learning Stiles Questionnaire» А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой), методики «Уровень рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономаревой, методики «Конструктивность мотивации» Р. Бернса (в адаптации О. П. Елисеева) [3], интерес представляли взаимосвязи стилевых характеристик учебно-профессиональной деятельности обучающихся с их результатами текущих продуктивных заданий и итоговой успеваемостью за семестр. В рамках учебной дисциплины «Введение в учебную деятельность студента» по ходу изложения материала на лекции-беседе, лекции-диалоге, лекции-практикуме в качестве проб-иллюстраций с обсуждением в парах были предложены задания: «Идея проекта», «Структурно-логическая схема лекции», «Система понятий», «Поле интересов», «Эссе и рецензия», «Решение проблемы с помощью шляп (по Э. де Боно)». Письменные «наброски» каждого обучающегося сдавались для оценки участия. Разработанная система баллов предполагала учет полноты выполнения требований, творческий характер решения. Например, в требованиях к эссе отмечалась необходимость аргументации с использованием примеров жизненного опыта, художественных произведений, документальной литературы; в требованиях рецензии – необходимость обоснованной оценки сильных сторон авторского письма и критических замечаний с конструктивными рекомендациями по улучшению его отдель-

ных аспектов. Задания выполнялись не всеми студентами, поскольку являлись рекомендуемыми для усвоения материала, но не обязательными к выполнению в рамках данного занятия.

Образовательную ситуацию можно было бы охарактеризовать как интерактивную, свободную, с заданными ориентирами, но без образца деятельности. В психолого-педагогическом экспериментировании возникали гипотезы: связана ли готовность к продуктивному включению в деятельностные пробы со стилем деятельности, особенностями мотивации студентов; обладают ли прогностичностью оценки выполнения текущих заданий по отношению к итоговым оценкам по учебным дисциплинам разных областей знания; какого типа продуктивные задания позволяют определить потенциал студента и зону его ближайшего развития и т. п.

При использовании корреляционного анализа по Спирмену из наиболее значимых результатов выявлены следующие взаимосвязи: уровня рефлексивности и рефлексирующего стиля деятельности – «мыслителя» ($r = 0,390$ при $p = 0,001$, $n = 68$), уровня рефлексивности и деятельностного стиля – «активиста» ($r = - 0,488$ при $p = 0,000$); уровня рефлексивности и заданий «Структурно-логическая схема лекции» ($r = 0,343$ при $p = 0,015$, $n = 50$), «Решение проблемы с помощью шляп» ($r = 0,348$ при $p = 0,013$). Эти взаимосвязи раскрывают содержательную нагруженность заданий, которые удовлетворяют не практическую активность, а мыслительную. Интересно, что лишь прагматический стиль деятельности обнаружил взаимосвязь с мотивационной интернально-субъектной стратегией, проявляющаяся в избегании ($r = 0,437$ при $p = 0,000$, $n = 73$), тогда как с другими мотивационными стратегиями значимых взаимосвязей не выявлено. С итоговой оценкой по отдельным учебным дисциплинам обнаружили взаимосвязь ряд заданий: в частности, «Основы высшей математики» и «Поле интересов» ($r = 0,433$ при $p = 0,001$, $n = 55$), «Эссе и рецензия» ($r = 0,440$ при $p = 0,001$, $n = 53$), в том числе и теоретический стиль деятельности ($r = 0,355$ при $p = 0,001$, $n = 78$); «Политология» и «Идея проекта» ($r = 0,472$ при $p = 0,000$, $n = 52$). Интерпретация взаимосвязей включает выявление частных компетенций, обеспечивающих успешность освоения дисциплины.

Таким образом, анализ результатов психолого-педагогического экспериментирования позволяет гибко координировать используемые методы и содержание заданий в процессе обучения студентов, уточнять их образовательные траектории, корректировать задачи для оценки уровня развития компетенций.

Библиографический список

1. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : [Текст] / монография : в 4 т. – М.: РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.– Т.1: Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В. Д. Шадриков. – 326 с.

2. Музыченко, А. В. К проблеме формирования социально-перцептивных компетенций студентов-психологов [Текст] / А. В. Музыченко // Когнитивные штудии: символичный, модульный и нейросетевой подходы: материалы VII международной междисциплинарной конференции. Вып. 7. [Текст] / под ред. А. П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 351 – 358.

3. Музыченко, А. В. Практико-ориентированные задачи подготовки студентов-психологов в условиях компетентностного подхода [Текст] / А. В. Музыченко // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей седьмой всероссийской интернет-конференции, посвященной 35-летнему юбилею кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского [октябрь-декабрь 2017 г.] / под. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.– С. 277 – 282.