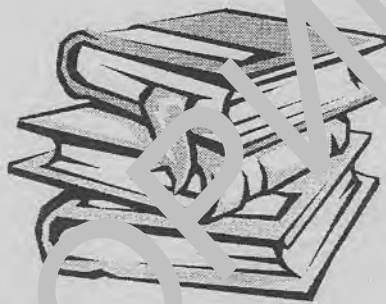


УЧЕБНЫЕ СПОСОБНОСТИ



К ОБУЧАЕМОСТИ

РЕПОЗИТОРИУМ БГУ

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УЧЕБНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОБУЧАЕМОСТЬ

Учебно-методическое пособие

Минск 2003

28. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2.
30. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
31. Русалов В. М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психологический журнал. 1988. Т. 3. № 6. С. 50—60.
32. Способности и склонности: комплексные исследования / Э. А. Голубева, В. В. Печенков, Е. П. Гусева и др. / Под ред. Э. А. Голубевой. М., 1989.
33. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1.
34. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
35. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.
36. Brookover W. B. Self-concept of ability and school achievement // Sociology of Education. 1966. Vol. 3. P. 36—52.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЯХ В ПРОЦЕССЕ ОСОЗНАНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социально-экономические процессы, происходящие в современном обществе, вызывают интенсивное инновационное обогащение обучения в высшей школе. Происходит изменение в соотношении процессов обучения как деятельности преподавателей и учения как деятельности студентов. Психологически, процессуально учение становится поисковым и экспериментальным. В этих условиях актуализируется «развитие психических процессов и свойств личности студента, приобретение им профессионально важных знаний, навыков, умений» [9, с.118].

Новые условия требуют от студента изменить отношение к предлагаемой информации, осознать ее относительный, а не абсолютный характер, освоить приемы саморегуляции учебной деятельности [2], а также оптимизировать собственные «возможности и потенциалы, компенсировать индивидуальные недостатки в связи с задачами и событиями деятельности» [13, с. 92]. Результаты исследований показывают, что причиной значительного числа трудностей, как в учебной, так и в профессиональной деятельности, является неудовлетворительное владение работниками приемами самоанализа, самооценки, саморегуляции [10; 17; 18; 20; 21; 26; 27]. Таким образом, необходимость изучения представлений студентов о педагогических способностях определена требованиями современного общества к деловым характеристикам специалиста-профессионала.

Проблема изучения педагогических способностей получила свое обоснование в трудах Ф. Н. Гоноболина, Н. Д. Левитова, Э. Б. Голубевой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, В. Д. Шадрикова и др. Анализ существующих работ показывает, что исследователи акцентируют внимание на определении диапазона, создании классификации способностей на основе определенных критериев [7; 8; 12; 14; 15; 25].

В данной работе изучение представлений студентов о педагогических способностях осуществлялось на основе классификации В. А. Крутецкого. К числу индивидуальных свойств личности, определяющих успешность в выполнении педагогической деятельности, автор относит: «дидактические, академические, рецептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания» [12, с. 294—299].

Значимость проблемы исследования представлений студентов (как будущих учителей) о своих педагогических способностях актуализируется в связи с изучением процесса осознания ими мотивов учебной деятельности. Умение студента реализовать себя в учебной и будущей профессиональной деятельности в значительной мере зависит от того, насколько он осознает мотивы своей учебной деятельности, от того насколько его представления о собственных возможностях совпадают с предъявляемыми к нему требованиями.

Мотив — это реальный психический феномен, который «побуждает человека к деятельности и придает его деятельности осмысленность» [6, с. 84]. В ходе осознания мотивов субъект разрешает противоречие между желаемым (потребности) и реальным (способности и возможности субъекта, обстоятельства деятельности) [1; 11; 22; 23; 24]. Мотивы отражают определенное во времени предметное содержание и обычно представлены в виде переживания, желания, хотения, стремления к цели» [16, с. 204].

В основе осознания мотивов находится анализ деятельности, ее динамики [16]. Анализ как метод представляет собой всестороннее рассмотрение деятельности, ее свойств и составных частей. Понятие «анализ деятельности» соединяет в себе анализ и самоанализ, что обеспечивает придание выполняемой деятельности личностной значимости (К. М. Абульханова-Славская, С. В. Богомаз, В. В. Столин, И. И. Чесноков, А. М. Файзуллаев и др.). Собственно анализ деятельности выражает собой осознание специфики конкретного вида деятельности, обозначение ее сильных и слабых сторон, иначе «психическую ориентировку» [16] субъекта в деятельности. Причем важным является проникновение в сущность деятельности, а не только отражение ее внешних показателей. Самоанализ предполагает рефлекссию собственного «Я», направленную на выявление способностей, сильных и слабых сторон личности [28], а также осознание первичного опыта работы.

В студенческом возрасте процесс осознания мотивов должен основываться на анализе характеристик настоящей и будущей деятельности, на сопоставлении наличных знаний, умений, навыков с таковыми у однокурсников, с требованиями профессии, на рефлексии личных и профессиональных качеств [27], способностей, результатов деятельности. Подобный комплексный анализ деятельности в процессе осознания мотивов помогает студенту определить какую-либо недостаточность в уровне развития, что, в свою очередь, стимулирует к ее устранению в процессе осуществления учебной деятельности. Для того чтобы разрешить выявленные противоречия студент стремится к личностному и профессиональному совершенствованию, формулирует цели, связанные с конкретными учебно-познавательными действиями.

Способность человека осознать реальную или допустимую ситуацию, соотносить с ней свои врожденные и приобретенные качества, характеризует его как субъекта деятельности. Аргументация в пользу определенного мотива представляет собой результат активности студента и является свидетельством развитости процесса анализа и самоанализа.

Для решения исследовательских задач нами были выбраны факультеты русской филологии, белорусской филологии и культуры БГПУ. В эксперименте принимали участие студенты I курса (всего 188 респондентов).

Содержание задач, специфика изучаемой деятельности, характеристика репрезентативной выборки определили выбор «прямого метода», основанного на когнитивных репрезентациях [19, с. 158], и соответствующей методики для выявления представлений студентов о педагогических способностях в процессе осознания мотивов учебной деятельности. В эксперименте студентам предлагалось развернуто ответить на вопрос «Почему я учусь в БГПУ на факультете русской филологии?» («Чему я учусь у БГПУ на факультете белорусской филологии?»). Данный вопрос относится к категории открытых вопросов, преимущество которых заключается в свободном выражении мнений. Особое внимание было обращено на наличие в ответах респондентов аргументов осознания мотивов: упоминание способностей, личностных качеств, опыта работы по предлагаемой профессии или специальности, анализ предстоящей профессиональной деятельности, своей пригодности к ней.

Полученные данные подвергались количественной и качественной обработке, с использованием контент-анализа, а также методов математической статистики. В соответствии с общепринятыми положениями обработка эмпирического материала в исследовании осуществлялась в 3 этапа. На первом этапе проводился качественный анализ первичной информации с использованием метода контент-анализа [4; 5]. На втором этапе осуществлялся перевод полученных сведений в числовые величины в соответствии с выбранной системой кодирования. Особенностью представления данных явилось распределение их в группы с использованием порядковой шкалы.

Была выбрана шкала с диапазоном от 1 до 4, где число «1» соответствует самому «высокому» значению, а число «4» — самому «низкому». Это обусловлено необходимостью ограничения неопределенности в выборе диапазона, желанием сократить объем вычислений. На третьем этапе проводился статистический анализ формализованной информации и преобразование данных с использованием пакета прикладных программ EXCEL.

Изучение эмпирического материала, собранного у студентов I курса, показало, что существуют различия в осознании мотивов учебной деятельности и соответственно, в представлениях студентов о педагогических способностях. Анализ аргументов, высказываемых студентами в пользу определенного мотива, позволил выделить в качестве составляющих процесса осознания **анализ деятельности, анализ себя, анализ себя в деятельности**. Имеющиеся варианты осознания мотивов были объединены в 4 группы на основе критерия комплексности в зависимости от диапазона анализируемых объектов.

К первой группе («высокий уровень» осознания мотивов) были отнесены ответы, в которых присутствуют все три составляющие. **Анализ деятельности** включает осознание внешних и внутренних (содержательных) свойств учебной и будущей профессиональной деятельности, положительных и отрицательных сторон деятельности, ее функциональных характеристик. **Анализ себя** включает осознание студентом свойств личности (индивидуально-психологических качеств, способностей, черт характера), профессиональных качеств, систем знаний, умений и навыков. **Анализ себя в деятельности** основывается на оценке студентами результатов первичного профессионального опыта с точки зрения его успешности или неуспешности, включает умение выявлять противоречие между реальным и необходимым уровнем знаний, умений, навыков и способностей.

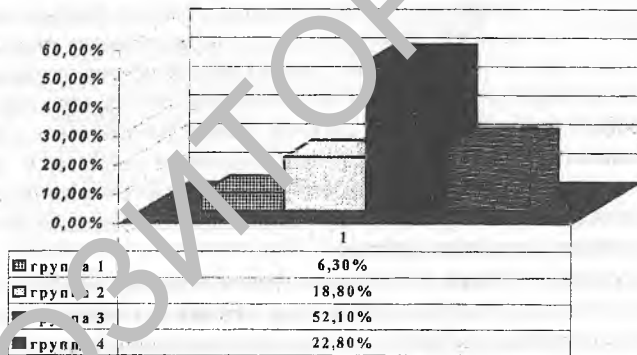
Вторая группа («средний уровень» осознания мотивов) включает ответы, в которых совокупность аргументов уменьшается. **Анализ деятельности** включает в себя осознание содержания учебной и (или) профессиональной деятельности: внешних характеристик и внутренних свойств, позитивных и негативных сторон. **Анализ себя** основывается на указании свойств личности (преимущественно способностей, черт характера), качеств, умений, навыков. **Анализ себя в деятельности** опирается на оценку позитивного наличного опыта в предполагаемой деятельности или негативного, других вида деятельности.

Третью группу («низкий уровень» осознания мотивов) составили ответы, в которых отсутствует **анализ себя в деятельности**. Качественные и количественные характеристики двух других составляющих изменяются. Количество показателей снижается, признаки обобщаются. **Анализ деятельности** базируется на указании единичных элементов, свойств деятельности. Позитивные и негативные характеристики воспринимаются с позиции социальных стереотипов. **Анализ себя** включает оценку отдельных свойств личности.

Четвертая группа объединяет ответы с «начальным уровнем» осознания мотивов учебной деятельности. Анализ себя в деятельности отсутствует. Анализ деятельности включает указание на фактические внешние результаты деятельности. Анализ себя основан на констатации интересов и привязанностей.

Процентные данные I курса демонстрируют преобладание показателей третьей группы («низкий уровень» осознания мотивов) (52,1 %) (см. рис.). Анализ деятельности осуществляется в соответствии с существующими социальными стандартами. В первую очередь, студенты отмечают такие характеристики, как общественная значимость труда учителя («работа учителя сложная и ответственная», «настаўнік павінен ўплываць на людзей»), указывают на значимые причины деятельности («учителем быть интересно — столько нового»). Также упоминаются отдельные элементы содержания учебной и профессиональной деятельности («на факультете можно познакомиться и составить мнение о преподавателях вполне правильно», «мне нравится проверять тетради»).

Частотное распределение групп осознания мотивов учебной деятельности у студентов I курса



Иногда студенты оценивают специфику будущей профессиональной деятельности посредством восприятия характеристик значимых учителей. В основном представление о педагогических способностях, личностных качествах и стиле деятельности учителя осуществляется на «школьном» уровне. Студенты упрощенно оценивают педагогические способности «идеального» учителя («на маму равняются ученики и их родители, они уважают в ней интеллигентность», «главное в учителе — любовь к своим воспитанникам», «привлекал интеллект и широкий кругозор», «уроки были очень интересными»). Полученные данные свидетельствуют о произошедших изменениях в представлении студентов о специфике педагогических способностей учителя по сравнению с ранее полученными данными [10]. Лишь в отдельных ответах присутствует оценка коммуникативных способностей учителя. На-

пример, Юлия Т. пишет: «Отношения с людьми у них (учителей) складывались на основе доверия, взаимопонимания, равноправия, непосредственности в обращении». Юлия С. замечает: «Настаўнік — гэта прафесія, якая цесна звязана з людзьмі, праблемамі, бытам, інтарэсамі, здароўем. Калі не разумець дзіця, не знайсці для яго падыход і дзейнічаць не так як трэба, то у дзіцяці можна парушыць псіхіку, а гэта можа адбіцца і на ўсім астатнім».

В анализе себя испытуемые либо предполагают наличие способностей («подзреваю в себе педагогические способности», «думаю, что у меня получится работа с детьми»), либо оценивают академические («легко даются гуманитарные дисциплины», «грамотный и более-менее начитанный») или перцептивные способности («умение понимать людей»). В ряде случаев самооценку способностей замещает оценка других людей («все говорили — прирожденный учитель»).

Второе место по количественным показателям занимает четвертая группа (22,8 %). Студенты, чьи ответы вошли в данную группу, демонстрируют, так называемый, «начальный уровень» осознания мотивов. В ответах отсутствуют представления о способностях учителя и о своих собственных способностях.

Большинство студентов в процессе анализа деятельности проявляют только эмоциональное отношение к специальности к профессии («нравится изучать язык и литературу»), упоминают о значимости некоторых знаний («Беларусы павінны ведаць сваю мову», «знать культуру — важно»). Образ любимого учителя присутствует в некоторых ответах, но лишь как воспоминание («в плане знакомства с литературой помогла учительница»). В отдельных ответах содержание УД в вузе воспринимается через призму социальных факторов («решила получить высшее образование, чтобы потом проще стало», «бацькі хацелі, каб сюды паступіла»).

Анализ себя практически отсутствует. Респонденты называют интересы («интересна лігераатура») и привязанности («люблю детей»), то есть сами мотивы выступают в качестве основных аргументов. Это свидетельствует о неспособности испытуемых выделить способности и качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Показатели второй группы составляют 18,8 %. Анализ деятельности включает упоминание содержательные характеристики учебной и профессиональной деятельности («пошла в университет, чтобы стать детям не только учителем, но и хорошим воспитателем, советчиком», «в работе учителя возникает необходимость проверки большого количества тетрадей»). Оценка профессиональной работы учителя становится комплексной. В первую очередь студенты упоминают значимость дидактических способностей учителя («нести детям знания с правильным подходом»). Они акцентируют внимание на необходимости коммуникативных и перцептивных способностей («хочу научиться в университете лучше понимать ребенка, научиться грамотно с ним общаться», «важно войти в доверие, найти подход к каждому, стать другом»). Также студенты оценивают необходимые для ус-

пешной работы качества личности учителя («добрый, честный, строгий, отзывчивый человек»), стиль работы («на уроках внимательно наблюдала за учителем — как одевается, говорит, излагает материал, справедливо ли выставляет отметки»).

В анализе себя указываются не только академические, но коммуникативные и перцептивные способности («обладаю симпатией к людям вообще, и к детям, в частности»). Также следует отметить наличие представлений студентов о дидактических и речевых способностях («вокруг меня всегда было много друзей, которым я рассказывала что-то новое, интересное, то, что пригодится в жизни»).

Особое внимание следует обратить на анализ испытуемыми результатов первичной профессиональной деятельности (**анализ себя в деятельности**). Студенты дают общую характеристику взаимодействию с детьми, оценивая тем самым собственные организаторские способности («боялась, что на уроках будет хаос и дети не будут обращать внимание на меня, но все пошло хорошо и нам было интересно»). Они высказывают мнение о влиянии коммуникативных и перцептивных способностей на успешность будущей профессиональной деятельности («когда я общаюсь с детьми, мы всегда находим общий язык» «я и вальс и разумею дзяцей — і ім гэта падабаецца»), а также выражают общее эмоциональное отношение к будущей работе («нравится работать с детьми»).

Наименьшие количественные показатели зафиксированы у первой группы. Лишь в ответах 6,3 % студентов присутствует комплексный анализ деятельности в процессе осознания мотивов. Студенты анализируют содержание учебной («факультет открывает возможности для личного творчества, где развивается кругозор, оригинальность мышления» есть возможность приобретения необходимых литературоведческих, психологических и педагогических знаний») и профессиональной деятельности («проверять тетради, читать книги и рассказывать о них другим, водиться с детьми и их проблемами»), отмечают функции учителя, негативные элементы его работы («необходимо сидеть в школе день и ночь, что-то долбить детям, которые не всегда хотят учиться, сидеть на педсоветах, получать нагоняй за выбитые стекла»). Они оценивают необходимость авторитарных («строгая, серьезная, требовательная женщина держала нас в «жевых рукавицах»), дидактических и организаторских способностей в успешной работе учителя («наш учитель много знал и умел: урок проходил незаметно, все слушали, затаив дыхание», «у учителя есть свой способ объяснения материала и система домашних заданий», «она нас заставляла думать, рассуждать, очень хорошо умела слушать»).

Анализ себя включает указание не только на академические («легко давался русский язык») и перцептивные («всегда находила с детьми общий язык»), но на авторитарные («умею уважать чужое мнение», «умею убедить и переубедить в чем-то собеседника»), речевые («интересно рассказываю материал») и организаторские способности («получается организовать людей для работы»). Также в ответах при-

сутствует самооценка личных качеств и умений, необходимых для успеха будущей профессиональной деятельности («у меня спокойный и уравновешенный характер», «в старших классах я реально оценила свои способности и возможности: к этой профессии я более способна и пригодна, чем к другой»). **Анализ себя в деятельности** базируется не только на передаче общего настроения («мне понравилось работать с детьми»). Также респонденты дают оценку собственным умениям («у меня получается доступно излагать материал», «получалось устраивать различные интеллектуальные игры, конкурсы»), подтверждая наличие организаторских, речевых и коммуникативных способностей, а также педагогического воображения. Это позволяет обосновать студентам свое «могу» и свое «хочу».

Таким образом, проведенный анализ показывает преобладание на I курсе показателей третьей (52,1 %) и четвертой группы (22,8 %). В них объединены студенты с «низким» и «начальным уровнем» осознания мотивов учебной деятельности. Эмпирические данные свидетельствуют об отсутствии в ответах как комплексного анализа деятельности и самоанализа, так и целостного представления о специфике педагогических способностей. Студенты с «низким уровнем» осознания мотивов учебной деятельности выделяют лишь коммуникативные, академические или перцептивные педагогические способности. В ответах студентов с «начальным уровнем» осознания мотивов учебной деятельности представление о педагогических способностях отсутствует. Подобные результаты, на наш взгляд, являются следствием ориентации студентов на формальные результаты учебной деятельности, их неспособностью критически осмыслить имеющийся практический опыт в рамках будущей профессиональной деятельности.

Показатели первой и второй группы, к которым причислены студенты с «высоким» и «средним уровнем» осознания мотивов, составляют, соответственно, 6,3 % и 18,8 %. В ответах присутствует комплексный анализ деятельности, включающий анализ учебной и профессиональной деятельности, анализ собственной личности и анализ первичного опыта профессиональной деятельности. Развернутая аналитическая деятельность студентов позволяет им разносторонне охарактеризовать и педагогические способности. Студенты со «средним уровнем» осознания мотивов выделяют дидактические, коммуникативные, перцептивные, академические и речевые способности как необходимые для успешной педагогической деятельности. Студенты с «высоким уровнем» осознания мотивов, помимо вышеперечисленных, указывают на необходимость авторитарных способностей и педагогического воображения. Также следует отметить, что студенты данных групп оценивают и профессионально-педагогические качества учителя.

Можно предположить, что существенное влияние на улучшение осознания студентами мотивов учебной деятельности, на специфику представлений о педаго-

гических способностях окажет учебно-производственная практика. Она позволит стимулировать осознание специфики профессиональной деятельности, ее функций, активизирует оценку собственной пригодности, усилит понимание студентами содержания учебной деятельности в вузе в контексте овладения необходимыми знаниями, умениями, навыками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Бакунович М. Ф. Да пытаньня даследавання вучыцеля // Весці БДПУ. 1998. № 3. С. 40—43.
3. Богомаз С. Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников: опыт психологического исследования. Витебск, 1997.
4. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. Контент-анализ: Спецпрактикум по социальной психологии. М., 1992.
5. Бурачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.
6. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информац.-метод. материалы к курсу «Общая психология». М., 1986.
7. Гоноболин Ф. Н. Педагогических способностях учителя. М., 1964.
8. Голубева Э. Б. Способность и индивидуальность. М., 1993.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. 3-е изд., перераб. и доп. Мн., 1992.
10. Клевцова М. В. Анализ психологической готовности учащихся к педагогической деятельности учителя литературы // Вопросы профессиональной ориентации школьников. / Под ред. В. М. Ковалгина. Мн., 1972. С. 110—124.
11. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
12. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976. С. 29—32.
13. Кузьмина Н. В., Донцов В. Н. О динамике мотивов учебной самоорганизации // Воспитание, обучение и психическое развитие / Тез. докл. к V Всесоюз. съезду психологов СССР, 27 июня — 2 июля 1977 г. М., 1977. С. 57.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
15. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977.
17. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58—64.

18. Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др. М., 1995.
19. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования: Уч. пособ. / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987.
20. Психология и педагогика: Учеб. пособ. / Под. ред. К. А. Абулхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М., 1998.
21. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77—84.
22. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. Т. 3. 1982. № 4. С. 14—25.
23. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
24. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент, 1987.
25. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1995.
26. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. М., 1988.
27. Niebrzydowski L. Poziom rozwoju samowiedomości studentów a ich działalność samowychowawcza // Acta Universitatis Lodzianensis / Folia pedagogica et psychologica. 1986. № 13. P. 23—39.
28. Nobis A. Samoświadomość, samozytrotność, samoorganizacja // Acta Universitatis Wratislaviensis № 2141. Prace Kulturoznawcze VII / Kultura i świadomość. Wr-w.: Wyd. Uniw. Wr-go. 1999. T. 15. —148.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В СФЕРЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Самоактуализация — понятие, впервые появившееся в рамках гуманистической психологии. Оно означает стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Понятие «самоактуализация», как правило, описывается в психологической литературе со ссылкой на работы А. Маслоу. Именно он внес наибольший вклад в разработку данного понятия.

А. Маслоу охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигший высшего уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Самоактуализация — это процесс постоянного развития и практической реализации своих воз-