

Ю. Н. Слепко

Диагностика программы учебной деятельности в период обучения в вузе

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15–06–10290
«Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности
на современном этапе социально-экономического развития общества»

Статья посвящена обсуждению результатов эмпирического исследования формирования программы учебной деятельности студентов педагогического вуза. Программа учебной деятельности представляет собой компонент психологической структуры учебной деятельности, состоящей из отдельных блоков (мотивы, цели, программа, информационная основа деятельности, принятие решений, учебно-важные качества). С целью объяснения психологических особенностей формирования программы учебной деятельности автором используется теоретический подход, разрабатываемый в рамках теории системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова, а также представления о формировании компонентов психологической структуры деятельности субъекта труда Ю. П. Поваренкова. Принципиальным преимуществом данных подходов к пониманию учебной и профессиональной деятельности, по сравнению с существующими в психологии, является возможность реализации личностного подхода к анализу деятельности человека. Автор формулирует идею о том, что формирование программы учебной деятельности включает изменение как отдельных компонентов программирования обучения, так и всей структуры программы на разных курсах обучения. С целью более глубокого анализа особенностей формирования программы учебной деятельности автор использует методы корреляционного анализа, множественного регрессионного анализа, анализа корреляционного отношения. Используемые в исследовании методы позволили автору уточнить существующие представления не только о связи успешности учебной деятельности и психологических особенностей ее программирования студентом, но и о влиянии последней на успешность обучения студентов. Также автором осуществлен анализ взаимовлияния реализуемой в процессе обучения деятельности на психологические особенности ее программирования.

Ключевые слова: учебная деятельность, программа учебной деятельности, системогенетический подход, успешность учебной деятельности.

Yu. N. Slepko

Diagnostics of the Educational Activity Programme during Study in the Higher Education Institution

The article is devoted to discussion of the empirical research results of formation of the educational activity programme of pedagogical higher school students. The educational activity programme is a component of the psychological structure of the educational activity consisting of individual blocks (motives, goals, programmes, information basis of activity, decision-making, educational and important qualities). In order to explain the psychological characteristics of formation of the educational activity programme the author uses a theoretical approach, developed in the framework of professional activities systemogenesis by V. D. Shadrikov, as well as the components of the formation of the psychological structure of the entity labour by Yu. P. Povarionkov. The principal advantage of these approaches to understanding of the educational and professional work over existing in psychology is a possibility to realize the personal approach to the analysis of human activities. The author of the article formulated the idea that the formation of the training activities programme includes changes in the individual components of the programming education and the whole structure of the programme on different courses of study. For a more in-depth analysis of the characteristics of the formation of the educational activity programme the author used methods of the correlation analysis, multiple regression analysis, correlation analysis of relationships. Methods used in the study allowed the author to clarify existing ideas not only about the relationship of success of educational activities and psychological characteristics of its programming by the student, but also on the impact of the latter on the success of student learning. The author also made an analysis of interaction implemented in learning activities in the psychological characteristics of its programming.

Keywords: training activities, the educational activities programme, a systemgenetic approach, educational activity success.

Постановка проблемы. Используемое в настоящем исследовании понятие программы учебной деятельности сформулировано в исследованиях, выполненных в рамках системогенетической теории учебной и профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова. С позиций системогенеза деятельности «освоение программы профессиональной деятельности предполагает формирование представлений о компонентном составе деятельности и о способах выполнения отдельных действий. Программа определяет, что и как должен делать субъект для достижения цели деятельности» [8, с. 179].

Сложность психологического анализа программы учебной деятельности (далее – ПУД), как и программы любого другого вида деятельности, состоит в следующем. Во-первых, ПУД «изменяется в процессе профессионализации. На начальных этапах освоения профессии она носит линейный характер, в дальнейшем отражает иерархию целей и иерархию критериев оценки эффективности деятельности» [8, с. 183]. Соответственно, психологический анализ учебной деятельности должен предполагать нахождение как общих закономерностей формирования ПУД в процессе профессионального обучения, так и специфичных, определяемых особенностями сформированности у обучающихся целеполагания, принятия решений и других компонентов деятельности.

Во-вторых, «в процессе деятельности у ученика на основе программы-инструкции формируется своя индивидуальная программа деятельности. В ПСД эта программа представлена в виде образа деятельности и в форме знаний о последовательности и способах выполнения отдельных действий в целостной структуре деятельности» [8, с. 183]. Соответственно, психологический анализ учебной деятельности должен быть направлен на понимание того, как осуществляется переход от программы-инструкции к индивидуальной программе деятельности; при этом важно учитывать, как влияют на этот переход и дальнейшее развитие программы мотивы, цели, информационная основа деятельности и другие компоненты деятельности обучающегося.

Учитывая, что объем настоящей публикации достаточно ограничен для решения всех групп задач, которые мы поставили, в данной статье мы остановимся на решении двух задач. Во-первых, на понимании общих закономерностей развития программы учебной деятельности в процессе обучения в вузе; во-вторых, на понимании того, как осуществляется переход от программы-инструкции к индивидуальной программе учебной деятельности.

Программа и методы исследования. В качестве выборки исследования выступили студенты педагогического вуза (n = 118), обучающиеся по профилю «Начальное образование». С целью решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики: 1. Для изучения компонентного состава и динамики формирования ПУД нами был использован стандартный опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой [3]. 2. С целью изучения

успешности учебной деятельности были использованы результаты академической успеваемости (далее – АУ), а также результаты экспертной оценки сформированности компонента психологической системы деятельности – программирования учебной деятельности. В качестве экспертов выступили преподаватели, постоянно работающие со студентами. Далее перейдем к анализу полученных результатов.

Анализ результатов исследования

1. Динамика формирования программы учебной деятельности

Описание динамики формирования ПУД целесообразно начать с анализа абсолютных показателей, отражающих особенности изменения значений компонентов саморегуляции на протяжении четырех лет обучения. Представленные в таблице 1 и на рисунках 1, 2 результаты позволяют выделить в этом процессе ряд важных моментов.

Таблица 1

Формирование компонентов саморегуляции учебной деятельности

	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	Мх	Сv	Мх	Сv	Мх	Сv	Мх	Сv
Пл	9,43	35,41	6,41	21,60	5,89	27,79	6,59	23,45
Мод	7,20	33,10	5,59	30,80	6,84	18,69	5,18	33,26
Пр	8,23	31,93	6,41	19,54	5,84	22,90	5,86	30,47
ОцРез	8,47	24,15	6,24	34,28	6,00	20,67	6,27	20,67
Гиб	9,40	29,03	7,24	13,23	6,53	23,42	6,41	23,69
Сам	7,10	39,02	5,00	33,88	3,68	39,87	5,00	41,23
ОУС	41,97	20,20	30,47	17,02	30,00	15,30	30,23	17,08

Примечание. Здесь и далее: Мх – среднее арифметическое; Сv – коэффициент вариации; Пл – планирование; Мод – моделирование; Пр – программирование; ОцРез – оценка результатов; Гиб – гибкость; Сам – самостоятельность; ОУС – общий уровень саморегуляции

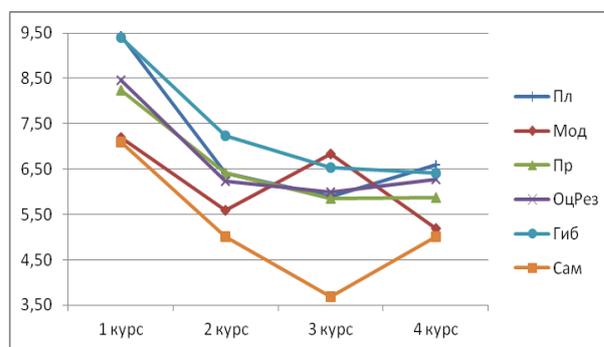


Рисунок 1. Формирование компонентов саморегуляции

Во-первых, мы видим, что в течение первого курса обучения происходит значительный спад уровня сформированности всех компонентов саморегуляции. Различия в уровне выраженности компонентов между первым и вторым курсами обучения являются статистически достоверными на высоких уровнях значимости (преимущественно на уровне $p \leq 0,001$).

Во-вторых, на втором курсе обучения и при переходе на третий наблюдается замедление спада компонентов саморегуляции. Однако при этом общий уровень саморегуляции деятельности продолжает неуклонно снижаться (на третьем курсе он в два раза ниже, чем на первом). Также на рисунке 1 мы можем наблюдать, что способность к «моделированию» деятельности, в отличие от всех остальных компонентов, на втором курсе обучения начинает расти. При этом рост значений является статистически значимым ($p \leq 0,01$).

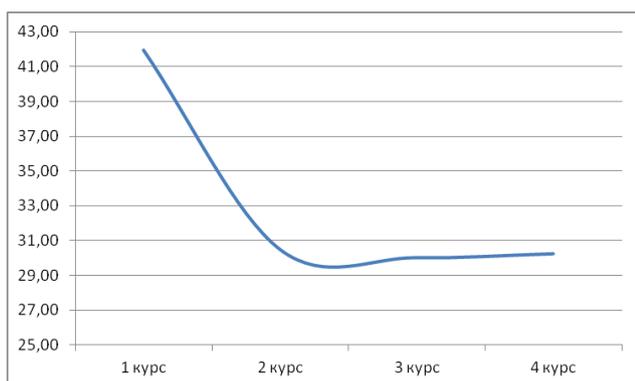


Рисунок 2. Формирование общего уровня саморегуляции

В-третьих, при переходе на четвертый курс обучения можно наблюдать, что существенные изменения происходят лишь в отношении способности к «моделированию» деятельности (она вновь резко статистически значимо падает – $p \leq 0,001$), а также общего уровня саморегуляции. Несмотря на то, что рост последнего не сопровождается статистической значимостью, мы можем говорить о наличии тенденции к росту саморегуляции на четвертом курсе обучения.

В-четвертых, результаты, представленные на рисунке 2, позволяют обобщить динамику формирования абсолютных показателей саморегуляции. Мы видим, что поступление в вуз сопровождается резким спадом общего уровня саморегуляции; далее – в течение второго-четвертого курсов обучения мы наблюдаем планомерное, но статистически не значимое повышение общего уровня. В данном случае необходимо предполо-

жить, что поступление в вуз сопровождается для студента разрушением старой, школьной формы организации учебной деятельности и ее контроля. Правда, говорить об абсолютном принятии этой формы не совсем правомерно, так как в течение следующих трех лет обучения общий уровень саморегуляции так и не становится существенно более высоким, чем он был при переходе от первого курса ко второму. На наш взгляд, более существенные характеристики саморегуляции могут быть выделены на структурном уровне анализа, к чему мы и перейдем.

Анализ основных показателей функционирования психологической структуры представлен в таблице 2. Рассматривая его, отметим ряд наиболее характерных особенностей формирования структуры.

Таблица 2

Показатели индексов психологической структуры саморегуляции

Группы испытуемых	ИКС	ИДС	ИОС	Гомогенность
1 курс	55	0	55	1–2 курс: $r = 0,88; p \leq 0,01$
2 курс	41	2	39	
3 курс	32	0	32	2–3 курс: $r = 0,76; p \leq 0,05$
4 курс	21	0	21	
				3–4 курс: $r = 0,81; p \leq 0,05$

Примечание:

1. Мерой интегрированности (когерентности) структуры является индекс когерентности структуры (ИКС) – функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости.
2. Мерой дифференцированности структуры является индекс дифференцированности структуры (ИДС) – функция числа и значимости отрицательных связей в структуре.
3. Мерой организованности структуры является индекс организованности структуры (ИОС), который определяется как функция общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости.
4. Гомогенность структур – их качественная однородность, то есть равное влияние элементов структуры на ее функционирование (показатель силы корреляции) (подробнее см. [6, с. 117–133]).

Во-первых, ключевой тенденцией формирования психологической структуры саморегуляции учебной деятельности является неуклонное снижение ее когерентности, то есть постоянное снижение значимости для структуры тех или иных элементов.

Во-вторых, описанный процесс вряд ли можно назвать разрушением структуры, так как показатель дивергентности структуры на всем протяжении обучения остается неизменно равным нулю (лишь на втором курсе он равен 2 баллам, что несущественно).

В-третьих, не является разрушением структуры описываемый процесс и по той причине, что анализ гомогенности структур показал: на всех четырех курсах обучения психологические структуры являются идентичными, меняется лишь значимость для функционирования структуры того или иного компонента.

Соответственно, возникает вопрос: как могут быть объяснены две принципиальные особенности формирования ПУД – резкий спад при переходе на второй курс абсолютных показателей саморегуляции и дальнейшая ее стагнация, а также планомерное снижение когерентности структуры в течение четырех лет обучения без ее разрушения?

На наш взгляд, одним из вариантов объяснения может быть следующее. Та модель учебной деятельности, которая начинает изменяться в течение первого курса обучения, формировалась на протяжении более десяти лет обучения в школе. При этом школьник находится в условиях интенсивного психического развития, связанного с формированием всех основных сторон психической жизни – мышления, сознания, самосознания, способностей и пр. Соответственно, говорить о том, что лишь за один год обучения в вузе одна модель может быстро смениться другой, вряд ли целесообразно. Поэтому, сталкиваясь с новыми условиями деятельности, студенты лишь осознают неадекватность имеющейся модели деятельности, тогда как выстраивание новой включает не просто ее принятие, но, в первую очередь, проверку старой модели на пригодность, понимание своих слабых и сильных стороны, научение новым способам деятельности и прочее. То есть мы можем объяснить выявленную динамику длительностью процесса формирования новой программы деятельности, который не завершается на четвертом курсе обучения, а может продолжаться и дальше – в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности.

Немаловажным является и еще один вариант объяснения, связанный с тем, что анализ формирования психологической структуры показал наличие стабильных на всем протяжении обучения базовых элементов программирования деятельности – собственно «программирования» и «оценки результатов». То есть на протяжении всего периода обучения в вузе студенты, несмотря на распад системы саморегуляции, постоянно стремятся к осознанному программированию своей деятельности, продумыванию способов деятельности, соотношению получаемых результатов деятельности с ее целью, коррекции программы деятельности в ситуациях

противоречия [3]. Значимость именно этих показателей системы программирования деятельности указывает на достаточно развитый операциональный компонент саморегуляции.

II. Взаимосвязь сформированности программы деятельности и успешности обучения в вузе

Для уточнения особенностей роли отдельных элементов саморегуляции в организации деятельности студентов обратимся к результатам корреляционного анализа. Так, нами были получены следующие результаты. Во-первых, общий уровень саморегуляции положительно связан с успешностью деятельности лишь на четвертом курсе обучения ($r = 0,42$ при $p \leq 0,05$), тогда как на 1–3 курсах такой связи установлено не было. Данный факт позволяет вернуться к уже обсуждавшемуся вопросу о причинах распада структуры саморегуляции в течение всего периода обучения в вузе. По всей видимости, положительная (хоть и статистически недостоверная) тенденция к повышению уровня саморегуляции со второго по четвертый курсы позволяет предположить, что следующие после окончания обучения годы начала самостоятельной профессиональной деятельности могут характеризоваться качественными изменениями не только общего уровня саморегуляции, но и всей ее структуры.

Во-вторых, на 1–2 курсах обучения мы обнаруживаем лишь единичные слабые положительные связи успешности деятельности и элементов программирования деятельности. На третьем курсе эти связи отсутствуют полностью. Это свидетельствует, на наш взгляд, о том, что процесс распада программирования деятельности оказывает негативное влияние на организацию деятельности студентов. Причем важным здесь является не столько сам факт распада структуры, сколько влияние именно нового вида учебно-профессиональной деятельности на организацию ее программирования.

Данную проблему мы рассмотрим более подробно, воспользовавшись результатами анализа корреляционного отношения. Оценка взаимного влияния учебной деятельности и саморегуляции деятельности (средством является методика расчета корреляционного отношения – η) позволяет ответить на сформулированный в начале статьи вопрос: как происходит переход от программы-инструкции к индивидуальной программе учебной деятельности? Представленные в таблице 3 результаты анализа корреляционного отношения позволяют сформулировать ряд важных моментов.

Таблица 3

Оценка взаимовлияния саморегуляции и успешности учебной деятельности¹

Компоненты саморегуляции (x)	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		АУ (y)
	x→y ²	y→x ³	x→y	y→x	y→x	y→x	y→x	y→x	
Пл	0,60	0,67*	0,50	0,84*	0,53	0,59*	0,44*	0,41	
Мод	0,41	0,47*	0,58*	0,47	0,42	0,73*	0,59	0,69*	
Пр	0,50	0,52*	0,74	0,84*	0,40	0,69*	0,62*	0,40	
ОцРез	0,36	0,53*	0,67	0,70*	0,35	0,61*	0,54	0,60*	
Гиб	0,45	0,54*	0,53	0,68*	0,45	0,58*	0,35	0,67*	
Сам	0,42	0,51*	0,69	0,79*	0,47	0,79*	0,75*	0,71	
ОУС	0,55	0,60*	0,77	0,79*	0,65	0,73*	0,81*	0,47	

Примечание:

¹ – средством оценки влияния является методика расчета корреляционного отношения η;

² – влияние x→y – оценка влияния компонентов саморегуляции на АУ;

³ – влияние y→x – оценка влияния АУ на компоненты саморегуляции;

* и выделение – отмечено преимущественное влияние компонентов саморегуляции на АУ, и наоборот.

Во-первых, мы видим, что в течение первого, второго и третьего курсов наблюдается полное влияние учебной деятельности на процессы ее саморегуляции студентами.

При этом на рисунке 3 мы можем видеть, что роль деятельности в организации саморегуляции в течение трех курсов только повышается (разница – это отношение среднего значения коэффициентов корреляции в столбцах x→y к среднему значению коэффициентов корреляции в столбцах y→x).

Во-вторых, на четвертом курсе обучения мы наблюдаем резкий переход к влиянию саморегуляции на учебную деятельность. Это может означать, что на четвертом курсе происходит рез-

кий переход к пониманию того, как необходимо организовывать способы учебной деятельности. Данную идею можно подтвердить уже описанной выше лишь на четвертом курсе положительной связью успешности деятельности и общего уровня саморегуляции. Таким образом, как только студент начинает понимать способы организации учебной деятельности, сразу же возникает ее зависимость от уровня развития способности к ее программированию. Однако можно отметить противоречия, среди которых важно выделить два, наиболее полно резюмирующих результаты исследования проблемы формирования программы учебной деятельности.

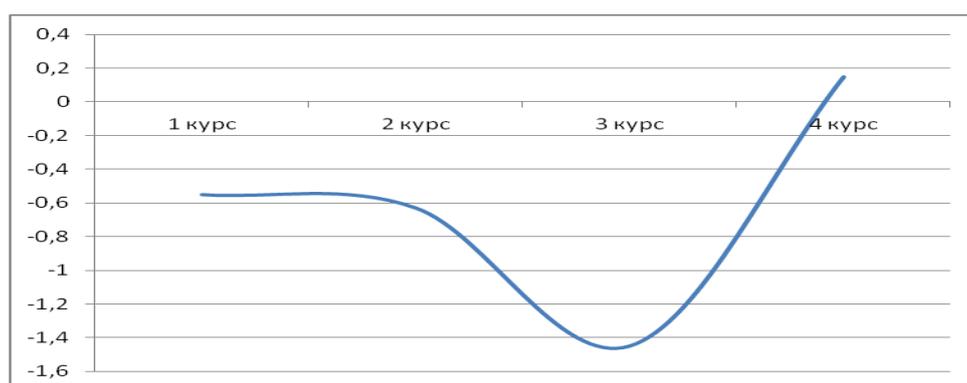


Рисунок 3. Динамика изменения разницы взаимного влияния учебной деятельности (отрицательная шкала) и саморегуляции (положительная шкала)

Резюме

Во-первых, проведенное ранее исследование показало, что динамика принятия студентами учебно-профессиональной деятельности носит циклический характер. Последнее проявляется, в частности, в том, что на четвертом курсе обучения растет негативное эмоциональное отношение к реализуемой деятельности, значимые потребности студента не удовлетворяются. Таким образом, возникает вопрос: как рост способности управления деятельностью (ее программирования) соотносится с выраженным негативным отношением к ней?

Во-вторых, проблема также состоит в том, что к этому времени уже завершается обучение в вузе на уровне бакалавриата. Студент чаще всего начинает самостоятельную профессиональную деятельность. Поэтому важна постановка вопроса о том, как дальше формируется или развивается блок программирования деятельности: либо молодой специалист-бакалавр сталкивается с ситуацией недостаточного развития программирования деятельности и первые годы работы связаны с очередной перестройкой программы деятельности, либо достигнутый к четвертому курсу уровень управления деятельностью является достаточным, оптимальным для него.

В-третьих, учитывая, что полученные результаты представляют собой один из фрагментов исследования психологической структуры учебной деятельности студентов, важно установить взаимосвязи между блоком программирования деятельности и остальными блоками психологической структуры деятельности – мотивацией, целеполаганием, информационной основой деятельности и др. Это даст возможность рассмотреть процесс формирования структуры деятельности, учитывая все особенности ее формирования в период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Изотова Елизавета Геннадьевна. – Ярославль, 2009/ – 296 с.
2. Мазиллов, В. А. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 162–163.

3. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 118–128.

4. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – 167 с.

5. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Саратов: СГСЭУ, 2013. – 400 с.

6. Слепко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. – Ярославль: Канцлер, 2013. – 136 с.

7. Толочек, В. А. Стили деятельности: ресурсный подход [Текст] / В. А. Толочек. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.

8. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Izotova, E. G. Psihologicheskaja struktura uchebnoj dejatel'nosti studentov 1–5 kursov vysshih uchebnyh zavedenij [Tekst]: dis. ... kand. psih. nauk: 19.00.07 / Izotova Elizaveta Gennad'evna. – Jaroslavl', 2009/ – 296 s.

2. Mazilov, V. A. Novye perspektivy psihologii dejatel'nosti [Tekst] / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Voprosy psihologii. – 2015. – № 1. – S. 162–163.

3. Morosanova, V. I. Stilevaja samoreguljacija povedenija cheloveka [Tekst] / V. I. Morosanova, E. M. Konoz // Voprosy psihologii. – 1999. – № 4. – S. 118–128.

4. Povarenkov, Ju. P. Ocenka jeffektivnosti pedagogicheskoj dejatel'nosti [Tekst] / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko. – Jaroslavl': JaGPU, 2011. – 167 s.

5. Povarenkov, Ju. P. Problemy psihologii professional'nogo stanovlenija lichnosti [Tekst] / Ju. P. Povarenkov. – Saratov: SGSJeU, 2013. – 400 s.

6. Slepko, Ju. N. Analiz dannyh i interpretacija rezul'tatov psihologicheskogo issledovanija [Tekst] / Ju. N. Slepko, T. V. Ledovskaja. – Jaroslavl': Izd-vo «Kancler», 2013. – 136 s.

7. Tolocek, V. A. Stili dejatel'nosti: resursnyj podhod [Tekst] / V. A. Tolocek. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2015. – 366 s.

8. Shadrikov, V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka [Tekst] / V. D. Shadrikov. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – 464 s.