

**Н. Л. Росина**

### **Развитие субъектности студентов в исследовательской деятельности**

В статье рассматриваются психологические ориентиры организации исследовательской деятельности студентов, раскрываются основные составляющие руководства их самостоятельной работой: организационная, методическая и регуляционная. Автором предлагаются способы развития субъектной активности студентов на начальном этапе обучения в вузе, приводятся примеры организационно-развивающих игр.

**Ключевые слова:** субъект, субъектная активность, профессиональное обучение, исследовательская деятельность, самостоятельная работа, организационно-развивающие игры, взаимодействие.

**N. L. Rosina**

### **Development of Students' Subjectivity in a Research Activity**

The paper concerns psychologist reference organization of the students' research work, it describes the basic making managements of independent work of students: organizational, methodical and regulation. The author offers ways of the development of the subject activity at the initial stage of training in the higher school. There are some examples of organizational-developing games.

**Key words:** a subject, a subjective activity, professional training, a research work, an independent work, organizational-developing games, interaction.

Формирование у студентов-психологов исследовательских умений выступает специальной задачей их профессиональной подготовки. Сложность структуры исследовательской деятельности, сравнительно большой объем исследовательской работы, необходимость мобилизации творческих способностей определяет многочисленные трудности, возникающие у студентов при ее выполнении. Основными препятствиями оптимальному становлению исследовательских умений и навыков, на наш взгляд, выступают следующие.

Во-первых, осуществление исследовательской деятельности в вузе требует высокого уровня субъектной активности студентов, а система школьного образования, строящаяся на более или менее жестком разделении функций между учителем и учеником, при ведущей роли учителя, формирует адаптивный тип активности. Такой тип активности и демонстрирует основная масса студентов в начале обучения в вузе.

Во-вторых, успешность студентов в исследовательской деятельности определяется развитием субъектных свойств: сформированными профессиональными ценностями, комплексом интеллектуальных качеств, развитой способностью к самоуправлению, рефлексивностью. На практике, тем не менее, в большей мере реализуется «знаниевый»

подход в обучении, который мало влияет на развитие указанных возрастных новообразований.

В-третьих, индивидуальный подход к развитию личности студента, к сожалению, пока только декларируется, а на практике ограничивается фрагментарным решением отдельных проблем, что явно не соответствует требованиям новой ситуации в образовании.

**Целью** настоящей статьи является определение подходов к содержанию психологической помощи студентам в развитии способностей к исследовательской деятельности. Размышляя на эту тему, мы выделили в качестве перспективной проблему создания системы самостоятельной работы студентов в контексте их вузовского обучения.

При построении системы самостоятельной работы студентов-психологов мы исходили из теоретических положений об организации инновационного типа взаимодействия в обучении, выдвинутых В. Я. Ляудис. Целью в организации самостоятельной работы студентов является построение механизма саморегуляции учения. Предметом ее являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и взаимодействия. Продуктом ее является актуализация студентами новых смыслов и целей учения, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве. Средством

достижения целей выступает система продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия преподавателя и студентов. Работа строится в направлении от максимальной помощи преподавателя в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых исследовательских действий и появления позиции партнерства с преподавателем [1, с. 52].

Основными задачами построения системы самостоятельной работы стали:

1) перестройка адаптивного типа активности студентов и развитие мотивации к исследовательской деятельности; 2) ориентировка студентов в структуре интеллектуальной деятельности; 3) развитие интеллектуальных, регуляционных, рефлексивных, коммуникативных свойств, определяющих субъектную активность; 4) разработка и апробация системы продуктивных и творческих заданий и эффективных форм взаимодействия преподавателя и студентов.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что важнейшей особенностью системы самостоятельной работы студентов должна быть ориентированность ее заданий на конечный результат – формирование главных психических новообразований. Построение комплекса заданий самостоятельной работы должно основываться на представлениях преподавателя о тех компетенциях, которые должны быть сформированы у студентов. Разработанная нами система самостоятельной работы студентов-психологов предусматривала организационную, методическую и регуляционную составляющие.

**Организационная** составляющая руководства самостоятельной работой предполагала решение задач ориентировки студентов в структуре интеллектуальной деятельности через использование управляющих учебных пособий. Речь идет как о методических пособиях по учебным курсам, так и о пособиях для управления исследовательской деятельностью. Так, разработанное нами пособие по курсу «Общая психология» включало обобщенные планы-алгоритмы изучения разделов и отдельных тем, что позволяло студенту понять логику построения и освоения научного знания. Для управления исследовательской деятельностью использовались пособия: «Практикум по исследовательской деятельности» и «Дневник научно-исследовательской работы студента». Содержание практикума включало: систему консультаций для студентов, методические указания по организации исследова-

тельской работы и систему практических заданий на каждом из этапов исследовательской деятельности. Содержание дневника отражало систему исследовательской работы студента на всем протяжении обучения, включая самооценку и рефлексивный анализ проделанной работы.

**Методическая** составляющая руководства самостоятельной работой предполагала разработку учебных заданий, используемых во всех формах организации учебного процесса. Содержание заданий определялось задачами отработки необходимых умений исследовательской деятельности (сформулировать вопрос, выдвинуть гипотезу, выделить сходство и различия точек зрения на проблему, сформулировать выводы по итогам изучения, провести мини-исследования).

**Регуляционная** составляющая руководства самостоятельной работой предполагала перестройку адаптивного типа активности студентов и развитие мотивации к исследовательской деятельности. Она была связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих самостоятельность и творческую активность студентов. Организацию сотрудничества мы строили в последовательности, выделенной В. Я. Ляудис: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство [1, с. 58].

Введение в исследовательскую деятельность предполагало помощь студентам в освоении продуктивных методов поиска и обработки информации. С этой целью предлагались задания по выполнению опорных схем по темам курса, которые выступали в качестве алгоритмов самостоятельной работы студентов. В опорной схеме психологическое знание представало в виде обобщенной структуры, которая являлась удобной для достижения ряда методических целей, например, развития качеств мышления. Для относительно полной характеристики психического явления требовалось: определить место явления среди других явлений, показать его роль и значение, дать определение понятия, рассмотреть функции, структуру, механизмы функционирования, виды, особенности формирования в онтогенезе, индивидуальные особенности и типы, методы изучения и др. Опорная схема, таким образом, выполняла развивающие и диагностические функции. Она помогала студенту понять логику изучения явления в многообразии связей и отношений и использовалась как ориентир для поиска ответов на поставленные вопросы в определенной последовательности, а с другой стороны,

позволяла преподавателю увидеть зону актуального развития студента, дать рекомендации по преодолению трудностей. Анализ составленных студентами схем показал, что первоначально они испытывают серьезные затруднения в анализе явления, выделении главного, обобщении изученного.

Главным в развитии способности к исследовательской деятельности выступает направленное формирование комплекса субъектных свойств. С этой целью нами разработана система творческих работ. Организационно-методические принципы разработки системы заданий для творческих работ были определены нами следующим образом:

1) задания должны носить развивающий характер и быть ориентированными на развитие интеллектуальных, регуляторных, коммуникативных и рефлексивных свойств студентов, а также их мотивацию к исследовательской деятельности;

2) задания должны быть структурированы в соответствии с основными компонентами деятельности (цель, содержание действий, предполагаемый результат) и выстроены в последовательности, показывающей логику исследования;

3) задания должны развивать готовность к содержательному сотрудничеству и предусматривать изложение вопросов к преподавателю и коллективную оценку выполненных работ;

4) задания должны оцениваться как комплексно (за все задания), так и дифференцированно (за каждое задание в отдельности), что позволяет осуществлять диагностику степени сформированности у студентов тех или иных умений;

5) задания должны предусматривать выполнение рефлексивной самооценки проделанной работы, выделение эффективных способов деятельности и фиксацию трудностей.

Так, творческая работа по курсу «Общая психология» представляла собой комплекс из семи заданий, построение которых отражало логику исследования (от подбора перечня литературы к изложению главных теоретических идей, анализу экспериментальных исследований, поиску средств диагностики и коррекции, рефлексивной самооценки проделанной работы и формулировки вопросов к преподавателю). Задания были сформулированы в соответствии с основными компонентами деятельности (цель, содержание действий и предполагаемый результат). Они предполагали приобретение студентами поисково-ориентировочных умений; навыков целеполагания, планирования и самоконтроля; развитие аналитичности, гибкости, глубины, самостоятельности ума; закрепляли умения обобщать, делать выводы по изученно-

му материалу, осмысливать полученные результаты; развивали навыки рефлексивной самооценки. В последнем задании предлагалось обратиться к результатам собственной деятельности, указать трудности, которые студенты испытывали при выполнении работы, оценить свои достижения.

Творческая работа имела развивающий характер. Она ориентировала студентов не столько на решение конкретной проблемы (хотя это было заложено в ее содержании), но, что наиболее важно на овладение способом решения любой проблемы, помогала развитию профессиональной компетентности, выступая аналогом решения реальных профессиональных задач. Задания студенты получали в начале второго семестра, проверялась работа в конце учебного года. Студентам предоставлялась возможность самостоятельного выбора темы. Оценка за каждое задание по 5-бальной шкале отражала уровень достижения студентом поставленных целей. Сумма оценок в диапазоне 35 баллов показывала общий уровень выполнения заданий, оценки за отдельные задания позволяли фиксировать проблемы в развитии тех или иных свойств, оперативно реагировать на них, проектируя дальнейший процесс обучения, индивидуализировать способы помощи. Таким образом, творческая работа носила еще и диагностический характер. Мы убедились в том, что результативность самостоятельной работы студентов многократно возрастала после обсуждения с ними качества выполненной работы в ходе зачетов и экзаменов. Балловая оценка позволяла студентам увидеть свои сильные и слабые стороны, а также наметить пути и способы преодоления конкретных проблем. В ходе совместного анализа творческих работ преподаватель помогал студентам осмыслить способы выполненной деятельности, выявить достижения, понять ошибки.

Итоги работы показали эффективность продуманного профессионально-личностного взаимодействия, направленного на «выращивание» личностных новообразований. Сопоставление оценок преподавателя и самооценок студентами качества выполненных работ показало, что первоначально студенты переоценивали собственные усилия и умения, видели причины трудностей во внешних факторах. Они ссылались на недостаток времени на подготовку, большой объем материала, сложность терминологии. Одновременно выяснилось, что студенты затруднялись в способах самоконтроля и самооценки, при этом большинство из них ориентировались на оценку преподавателя и только 15 % вырабатывали собственные критерии

оценки. Привлечение внимания к осмыслению собственных трудностей приводило к изменению представлений об их причинах. Студенты указывали на неглубокую проработку материала, низкий уровень его осмысления, недостаточную структурированность изученного. При этом они ставили задачи по преодолению проблем: наметить план изучения, выстроить структуру изложения, научиться выделять главное и обобщать материал, расширить источники получения информации, развить навыки быстрого чтения, научиться составлять схемы ответов и др.

Для решения задач перестройки адаптивной активности студентов-психологов и развития их мотивации к исследовательской деятельности нами использовались организационно-развивающие игры. Игровое обучение, реализующее принципы системности и проблематизации в сочетании с использованием метода рефлексии направлено на интенсивное развитие творческих возможностей в определенной профессиональной сфере. Условия коллективной деятельности по особому влияют на решение проблем субъекта обучения и побуждают к самоанализу, саморазвитию, самовыражению [2].

Общими правилами проведения игр являлось: наличие домашнего задания, четкая формулировка целей, рефлексивный самоанализ. Так, целью игры «Реклама» выступали упражнения в определении актуальности темы, стимуляция речевой и умственной активности. Группа делилась на «продавцов» и «заказчиков». «Продавцам» необходимо было представить в убедительной форме для «заказчиков» актуальность темы работы, убедить в ее значимости. Целью игры «Генерация идей» была активизация мыслительной деятельности, требовалось высказать как можно больше идей к предложенной общей теме. Целью игры «Генеральный план» выступало развитие навыков планирования работы, нужно было определить какие задачи необходимо решить для достижения цели, в какие сроки их необходимо реализовать. В игре «Пресс-конференция» проходило обобщение и систематизация знаний по проблеме. Содержанием игры было обсуждение близких тем с разных позиций на разном материале несколькими «исследователями». В игре «Экспертиза» шло формирование умений оперативно анализировать материал, вычленять недостатки работы. Учащиеся выступали в

роли «рецензентов» ранее выполненных работ, анализируя их по предложенному алгоритму. В заключение проводилось подведение итогов и выявление автора самой профессиональной рецензии [2].

Следует отметить, что развитию субъектной активности способствуют: построение системы заданий для самостоятельной работы в логике развития исследовательской деятельности; организация системы обратной связи, позволяющей оказывать обучаемым необходимую им помощь. Важным является объяснение преподавателем ценности и смысла исследовательской деятельности для профессионального развития; получение учащимися позитивных эмоций от выполненной деятельности и сотрудничества; организация совместного творчества; наличие возможности сравнивать свои достижения с достижениями других; наличие образцов творческой деятельности. Все это в конечном итоге обеспечивает накопление опыта продуктивной деятельности и осознание студентами своей компетентности в исследовательской работе.

Описанные нами позитивные сдвиги в личностном развитии студентов были обусловлены не только системой работы, но в не меньшей мере коллективным рефлексивным анализом ее результатов и способов деятельности, поиском потенциальных возможностей самосовершенствования. Успешность развития субъектной активности определяется готовностью преподавателя конструировать открытую для творчества, динамично перестраивающуюся совместную, интеллектуально-коммуникативную деятельность со студентами, ведущую их к более высоким уровням самоорганизации учения, взаимодействий и ценностных позиций.

#### Библиографический список:

1. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии [Текст] / В. Я. Ляудис. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.
2. Неверкович, С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении [Текст] / В. Д. Неверкович // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 110–115.
3. Росина, Н. Л. Организационно-развивающие игры как средство психологической помощи студентам в исследовательской деятельности [Текст] т. 2. / Н. Л. Росина // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Крылова. – Ярославль, 2005. – С. 170–173.