

УДК 37.041:378:37.018.43

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Михайлова Н.С.

*УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно,
e-mail: fish3001@mail.ru*

В статье раскрывается один из возможных путей повышения академической успешности студентов. Данная успешность автором неразрывно связывается с академической компетентностью и самообразовательной деятельностью студента. Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью вопросов становления и развития академической компетентности студентов. Представлен опыт работы со студентами первого курса дневной и заочной форм обучения: содержание учебного курса «Практикум академической компетентности»; концептуальные и технологические особенности организации его освоения; анализ результатов первого этапа экспериментального исследования. Обозначены перспективы дальнейшего исследования проблемы академической компетентности студентов.

Ключевые слова: академическая успешность студента, академическая компетентность, самообразовательная деятельность, студент-заочник, рефлексия, самоопределение, нормы деятельности, формы работы с будущим, принцип концептуализации

SELF-EDUCATION ACTIVITIES AND ACADEMIC COMPETENCE AS FACTORS OF ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS

Mikhailova N.S.

The Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, e-mail: fish3001@mail.ru

The article deals with one of the possible ways to improve academic success of students. Author inextricably links this success with the academic competence and self-educational activity of students. Relevance of the article is caused by insufficient knowledge of the issues of formation and development of academic competence of students. The experience of working with first-year students of day and correspondence forms of training is represented: the content of the course «Practical academic competence», conceptual and technological features of the organization of its development; analysis of the results of the first phase of the pilot investigation. The perspectives of further investigation of the problem of academic competence of students are marked.

Keywords: academic success of student, academic competence, self-education, external student, reflection, self-determination, rules of activity, forms of work with the future, the principle of conceptualization

В настоящее время формирование потребности студента в саморазвитии признается одной из ключевых задач высшего образования. Вместе с тем, данный процесс имеет сложный и нелинейный характер, зависит от множества условий. Потребности в саморазвитии, демонстрируемые частью студентов, на практике оказываются только декларацией. Многие студенты оказываются недостаточно готовы к успешному обучению в вузе, поскольку они испытывают определенные затруднения при постановке цели, определении задач, выборе методов, планировании и самоанализе образовательной деятельности.

Особую остроту данная проблема приобретает в условиях заочной формы получения высшего образования. Значительную часть учебных программ студент заочной формы получения образования (студент-заочник) осваивает самостоятельно, совмещая учебную деятельность с профессиональной, «вписывая» их в личную

жизнедеятельность. Поэтому качество заочного образования, по нашему мнению, во многом зависит от эффективности самообразовательной деятельности студентов.

Под самообразовательной деятельностью (далее – СОД) мы понимаем вид деятельности, содержанием которой является целенаправленное самоизменение субъекта образования, концептуально продуманное и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов [7, с. 284]. В диссертации [6] разработан целостный подход к организации СОД студентов заочной формы получения высшего образования: создана модель СОД студента-заочника и определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее организации. Исследование показало существование объективной взаимосвязи эффективной СОД студента с его академической компетентностью. Вопросы становления академической компетентности студента не

входили в задачи диссертационного исследования, вместе с тем, они требуют отдельной проработки. В качестве цели нашего исследования мы определили поиск путей становления академической компетентности студентов как фактора повышения их академической успешности.

Стоит отметить, что в настоящее время отсутствует метод для изучения данной проблемы, не разработан психолого-педагогический инструментарий оценки степени развития академической компетентности, что требует дополнительного анализа проблемы, создания определенной модели академической компетентности студента, разработки и экспериментальной апробации методик. Вместе с тем, можно говорить об определенном опыте повышения академической успешности студентов, полученном на первом этапе исследования.

В основу работы были взяты результаты собственного диссертационного исследования [6], а также наработки О.П. Меркуловой, Л.В. Бондаревой [4, 5]. На основе существующей программы курса для студентов-психологов «Практикум академической компетентности» [5] автором совместно с О.П. Меркуловой были разработаны учебные программы одноименной факультативной дисциплины для студентов I ступени дневной и заочной форм получения высшего образования педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. «Практикум академической компетентности» был включен в учебные планы специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Социальная работа» (направления: «Социально-психологическая деятельность» и «Социально-реабилитационная деятельность»).

В экспериментальном исследовании приняли участие 176 студентов I курса педагогического факультета: 90 студентов дневной формы (специальности «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Логопедия», «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)») и 86 студентов заочной формы получения высшего образования (специальности «Начальное образование», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Социальная работа (социально-реабилитационная деятельность)»).

Для студентов дневной формы «Практикум академической компетентности» был организован в первом семестре, на протяжении трех месяцев. Для студентов заочной формы основное количество аудиторных занятий было организовано в период

установочной сессии, заключительное занятие – в первую сессию. Поскольку проходила экспериментальная апробация курса «Практикум академической компетентности», то для нескольких специальностей заочной формы получения высшего образования изучение данного курса запланировано во втором семестре. Вопрос о времени освоения подобной учебной дисциплины был поставлен еще в работе [5], при этом однозначного ответа нет. Сильной стороной включения дисциплины в учебный план в первом семестре, по мнению авторов, является возможность сопровождения процесса адаптации студентов, начиная с первых же дней их обучения в вузе [5, с. 326]. Преимуществом преподавания предмета во втором семестре исследователи считают то, что студенты уже имеют определенный опыт стихийного освоения способов обучения в вузе, включающий как успешные, так и проблемные моменты, что выступает основой для рефлексии, соответственно – источником проблематизации и повышения мотивации к изучению предмета [5, с. 326]. Поэтому мы посчитали необходимым сравнить результаты студентов, осваивающих экспериментальный курс в первом и во втором семестрах. В данной статье представлены результаты первого этапа экспериментального исследования (результаты первого семестра).

Исходное анкетирование показало, что многие студенты не задумывались о необходимых им знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, личностных качествах, которые они бы хотели совершенствовать, приобрести или изменить (рисунок; 176 респондентов). Наиболее оптимистично выглядит ситуация с осознанием потребности в приобретаемых знаниях (почти половина респондентов указала, что сразу может их перечислить). Лишь немногим более трети студентов могут сразу назвать те личностные качества, которые они хотели бы приобрести или изменить в себе. Менее всего студенты задумывались о тех умениях, способах деятельности, которые им необходимы для успешного обучения в вузе, эффективного самообразования, профессиональной деятельности.

«Практикум академической компетентности» ориентирован на устранение данного «разрыва» между ориентацией студентов на получение профессиональных знаний и, в большинстве случаев, их общей методологической неграмотностью, слабой академической компетентностью, нечеткостью намерений и неосознанностью большинством студентов перспектив личностного саморазвития.



Распределение вариантов ответов на вопросы «Можете ли Вы сразу назвать ... необходимые вам ... (знания; умения, навыки, способности; личностные качества)?», %

При определенной модификации содержания учебного курса «Практикум академической компетентности» нами был сохранен исходный концептуальный замысел авторов [5]. При освоении первого раздела учебного курса большинство заданий направлены на формирование ориентировки в образовательной среде вуза. В деятельностном плане мы считаем важным для студента освоение коммуникативных техник, знакомство со схемой коммуникации, приобретение опыта коллективной мыследеятельности. Задания второго раздела связаны с осознанием и рефлексией студентом собственной учебной деятельности: ее целей и мотивов, собственных сильных и слабых сторон в ее осуществлении как в актуальном, так и в потенциально возможных состояниях [5]. Кроме того, содержание второго раздела позволяет познакомить студентов с основами организации СОД, техниками самоопределения, рефлексивными техниками. Содержание работы студентов в рамках третьего раздела направлено на дальнейшую рефлексию и поиск способов саморазвития тех качеств и умений, которые важны для успешного обучения в вузе [5]. Данный раздел является самым объемным по количеству времени и разнообразным по деятельностному наполнению. В дополнение к замыслу авторов курса мы также акцентировали внимание на нормативном характере как учебной, так и самообразовательной деятельности студентов (под нормой в данном случае понимается представление о будущей деятельности и предписывающего статуса этих представлений (О.С. Анисимов [1, с. 108]), на знакомстве и освоении ими различных форм работы с будущим [3]. В основе работы со студентами дневной формы нами были положены концептуальные основы технологии организации СОД студента-заочника [6, с. 62–

75], а со студентами заочной формы была использована сама технология [6, с. 77–91].

Концептуальные основания технологии раскрывают методологические принципы. Основопологающим является принцип саморазвития, который интегрирует систему принципов развития личности, сформулированных в психологических теориях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Принцип субъектности [8] подчеркивает, что вектором развёртывания образовательного процесса является детерминация субъекта. Реализуется принцип через создание условий, способствующих становлению субъектной позиции. Данный принцип неразрывно связан с принципом рефлексии (Г.П. Щедровицкий). Рефлексия способствует смене позиции участника ситуации [9]. Результатами рефлексии будут освоение различных мыследеятельностных техник в процессе учебной деятельности, переосмысление своих личностных структур. Принцип выращивания новых способностей (О.С. Анисимов) основан на понимании способностей как владения способами деятельности, что позволяет акцентировать внимание на деятельностной стороне содержания образования и создании условий, способствующих выращиванию способностей субъектов. Развивающий эффект любой деятельности напрямую зависит от субъектной позиции человека. Принцип мыслекоммуникации [2], позволяет ориентировать студентов не столько на освоение социального опыта, воспроизводство знаний, сколько на выработку личной экзистенциальной позиции. Практической реализацией данного принципа выступает построение учебного процесса как способа коллективной мыследеятельности, включающей в себя знание, понимание, действие, рефлексию и коммуникацию [2]. Принцип концептуализации

СОД ориентирует на концептуальную разработку студентом замысла своей СОД, акцентирует особое значение ценностно-смыслового самоопределения и нормополагания в деятельности [6, с. 74–75].

Рефлексивно-деятельностная технология организации СОД студентов-заочников включает этапы: мотивационный (выявление затруднений в самообразовании), организационный (самоопределение относительно СОД, ориентация на разработку ее замысла), теоретический (включение нового знания и способов деятельности в самообразование), нормативный (разработка норм СОД как предписания к ее осуществлению: определение студентом цели СОД, разработка ее замысла в форме прогноза, плана, проекта, концепции и др.), реализационный (апробация разработанных норм СОД) и рефлексивный (рефлексия СОД студентами, рефлексия педагогической деятельности преподавателем) [6, с. 77–91].

В процессе работы проводилось анкетирование и опросы студентов, студенты писали рефлексивные тематические эссе, выполняли ряд заданий, в том числе – диагностического характера. При этом использовались как известные методики (так, например, с целью диагностики учебной мотивации студентов были использованы методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и методика диагностики направленности мотивации изучения предмета Т.Д. Дубовицкой), так и специально созданные учебно-диагностические задания. Диагностика изменений осуществлялась через анализ продуктов деятельности. Освоение практикума предполагает самостоятельную подготовку студентами работы «Я – автор своего образования», представляющей собой по сути авторский индивидуальный творческий проект, обобщающий, систематизирующий, структурирующий результаты и изучения курса, отражающий собственную позицию в образовании, помогающий найти пути и способы дальнейшего успешного обучения и необходимого для этого самоизменения [5]. Характер и содержание обобщающей работы и выступали основными предметами анализа.

Анализ работ показал значительные различия у студентов дневной и заочной формы обучения, как по характеру работ, так и по содержанию представленных в работах актуальных проблем студентов. Остановимся кратко на отдельных аспектах. Характер обобщающей работы оценивался по следующим критериям: общий характер; полнота работы – по представленности в ней всех трех разделов («Мое образовательное кредо», «Мои возможности и ограничения в достижении

цели», «Моя академическая компетентность: достижения и перспективы»); субъектность – по наличию субъектных суждений студента; конкретность – по степени конкретизации приведенных суждений; рефлексивность – по представленности суждений рефлексивного характера. Поскольку курс факультативный, то выполнение работы для студентов не было обязательным. Обобщающие работы представили все студенты дневной формы (90 человек), 90,7% от общего количества студентов заочной формы (78 человек). В целом студенты отнеслись к выполнению задания добросовестно и с интересом: 38,9% студентов дневной формы и 41% студентов заочной формы представили работы, имеющие конструктивный характер и элементы творческого отношения. Только 1,1% студентов дневной формы представили формально выполненную работу, 6,7% – частично формальную работу (работа, отдельные разделы которой выполнены формально). Среди студентов-заочников данные показатели значительно выше: 24,4% работ имели элементы формализма, 14,1% работ были выполнены формально. Ожидаемой была высокая доля студентов дневной формы, проявившими творческий подход к выполнению работы (53,3%, по сравнению с 17,9% студентов-заочников). По полноте работ: 100% студентов дневной формы и 75,6% студентов заочной формы представили работы, содержащие все разделы. Содержание 98,9% работ студентов дневной формы и 83,3% работ студентов-заочников носили субъектный характер, выражали личную позицию и отношение студента. По конкретности работ: 92,2% студентов дневной формы и только 59,9% заочников были конкретны в своих высказываниях. К сожалению, часть работ включала в себя достаточно общие фразы и популярные декларации. Почти все работы студентов дневной формы имели рефлексивный характер (94,4%), вместе с тем, о признаках критериальной рефлексии можно вести речь только относительно 34,4% работ. В случае студентов-заочников данные доли еще ниже: 62,8% и 15,4% соответственно.

Для успешного обучения студенту важно уметь эффективно работать с различными источниками информации, владеть приемами работы с устными и письменными текстами. Согласно результатам исходного анкетирования только 19,3% студентов указали, что они хорошо владеют приемами работы с текстами; 43,2% отметили, что приемы им известны, но не всеми владеют в достаточной мере; 36,9% знакомы только с отдельными приемами; 0,6% написали, что незнакомы с данными приемами. Опрос студентов и преподавателей показал, что большинство студентов первого курса испытывают значительные трудности

с конспектированием лекций: стремятся записать дословно лекцию преподавателя, не успевают следить за ходом мысли, вследствие чего записи в конспекте хаотичны, бессистемны, носят отрывочный характер. Старательность студентов не компенсирует их неумение работать с информацией, отсутствие опыта осознанного самостоятельного создания вторичных текстов. В наибольшей степени это проявляется у студентов дневной формы обучения, поступивших в университет после окончания школы. Стоит отметить, что в данном аспекте значительно выделяются студенты заочной формы обучения, обучающиеся по программам, интегрированным с программами среднего специального образования, конспекты которых (в большинстве случаев) лаконичны, визуально грамотно оформлены, носят системный характер.

Однако при изучении темы курса, посвященной проблемам самоорганизации, в частности, – вопросу организации своего времени, наблюдается практически обратная картина: студенты дневной формы более организованны, более четко планируют свое время, более эффективно распределяют свои ресурсы и возможности (20% респондентов постоянно ведут еженедельник; 71,1% делают это нерегулярно; только 8,9% не занимались целенаправленным планированием). В наименьшей степени проблема организации своего времени представлена у первокурсников дневной формы, проживающих совместно с родителями, что объяснимо, с одной стороны, проявлением заботы со стороны членов семьи, с другой стороны – определенным родительским контролем и сохранением статуса обучающегося («ребенок учится»). Студенты дневной формы, приехавшие на обучение из других населенных пунктов и стран, неизменно сталкиваются с рядом бытовых трудностей, вынуждены в первом семестре адаптироваться не только к новым условиям обучения, но и новому социальному окружению, социально-бытовой обстановке. Соответственно, такие студенты отмечают значительную сложность планирования времени и самоорганизации в целом. Студенты заочной формы обучения выделяют проблему организации своего времени как основополагающую. Вместе с тем, результаты анкетирования показали, что только 5,8% опрошенных студентов-заочников планируют свое время и ведут личный ежедневник; 47,7% – пытались вести личный ежедневник, но делали это нерегулярно; 19,8% респондентов занимаются планированием только на работе в силу производственной необходимости; 26,7% – считают планирование пустой тратой времени. Положительное влияние учебного курса мы видим в «переобозначении» студентами

многих проблем и трудностей в обучении: например, проблема времени в начале освоения курса обозначается ими преимущественно как «нехватка времени», в конце курса – как определенные трудности с планированием и распределением времени; проблема усвоения, понимания, фиксации лекции – от «не успеваю записать лекцию» до обозначения необходимости создания собственной системы конспектирования (в отдельных работах даже представлены собственные правила конспектирования).

Резюмируя сказанное, отметим, что процессы становления академической компетентности студентов неразрывно взаимосвязаны с его самообразовательной деятельностью и могут быть построены на общих концептуальных и технологических основаниях. Результаты первого этапа исследования можно рассматривать как предпосылки повышения академической успешности студентов в будущем. Выявленные различия обуславливают необходимость более глубокой дифференциации содержания курса «Практикум академической компетентности» для студентов разных форм обучения.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологический словарь для управленцев. – М.: Энцикл. управлен. знаний, 2002. – 295 с.
2. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теорет.-практ. рук. по освоению высш. образцов пед. искусства. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Громько Ю.В. Проектное сознание: рук. по программированию и проектированию в образовании для систем стратег. упр. – М.: Paideia, 1997. – 560 с.
4. Меркулова О.П. Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов / О.П. Меркулова // Вестник РГГУ. 2015. – № 4. – С. 86–105.
5. Меркулова О.П., Бондарева Л.В. Программа курса «Практикум академической компетентности» // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием / Под общей редакцией Е.В. Вальтеран. – Москва: ООО «РС дизайн», 2013. – С. 325–344.
6. Михайлова Н.С. Педагогические условия организации самообразовательной деятельности студентов заочной формы получения высшего образования: дис.... канд. пед. наук. – Гродно, 2011. – С. 124–128.
7. Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Т.2. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 284.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / Биробидж. гос. пед. ин-т. – 2-е изд. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
9. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопр. методологии. – 1994. – № 3/4. – С. 76–121.