УДК 371.385
ББК Ч421.267

С. Н. Поздняк, Л. П. Мезенцева

Екатеринбург

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

ГСНТИ 14.07.01
Код ВАК 13.00.02

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельность школьников; субъектная активность; осознанная саморегуляция; структура учебной деятельности; регулятивный опыт.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема организации самостоятельной работы учащихся в условиях личностно-развивающего обучения. Она решается путем определения соотношения внешних управляющих воздействий учителя и приемов саморегуляции ученика. Уточняется структура учебной деятельности в условиях ее самостоятельного выполнения учащимися.

S. N. Pozdnyak, L. P. Mezentseva

Ekaterinburg

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF PUPILS IN THE CONTEXT OF DEMANDS OF PERSONALITY-DEVELOPING EDUCATION

KEY WORDS: independence of pupils; person's activity (subject's activity); the conscious self-regulation; the structure of study.

ABSTRACT. We handle a problem of the organization of students' independent work in the context of the personality development-oriented teaching. We solve this problem by the identification of correlation between external control actions of a teacher and self-regulation techniques of students. We define the structure of study in the situation of students' independent work more exactly.

Современная ситуация в сфере общего образования характеризуется продолжающимися дискуссиями по поводу его основных целей и направлений модернизации. В пакете документов, сопровождающих разработку новых

© Поздняк С. Н., Мезенцева Л. П., 2011

образовательных стандартов, поставлены цели общего образования, призванные учитывать и согласовывать государственные, социальные и личностные потребности и интересы, которые в первую очередь предполагают существенное повышение развивающих эффектов образования. В связи с этим фиксируется необходимость развития таких компетентностей, которые обеспечили бы готовность школьника к личностному и социальному самоопределению, саморазвитию, самообразованию [2]. Кроме того, активно обсуждается вопрос о создании условий, обеспечивающих учащимся самостоятельное и успешное освоение новых знаний, умений, включая организацию усвоения, т. е. умение учиться [6. С. 3]. В психолого-педагогическом отношении выделенные положения означают «...способность учащихся к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению своей познавательной и социальной активности» [4. С. 154]. В этих условиях образовательная ценность самостоятельной работы (СР) учащихся существенно повышается. Поскольку именно СР, основаниями которой сегодня выступают гибкость мышления и деятельности, информационная культура, развитый интеллект, высокая познавательная самостоятельность, способность к конструктивному диалогу, формирует у учащегося готовность и способность к продуктивному самообразованию и саморазвитию, самообразовательную компетентность.

Однако изучение практики работы школ г. Екатеринбурга и Свердловской области в плане организации СР учащихся выявило ряд проблем, существенно снижающих ее эффективность. Проведенное анкетирование более 300 человек показало, что учащиеся, как правило, не проявляют устойчивого интереса к СР, считают этот вид деятельности рутинным, обременительным, необязательным, далеко не всегда понимают цели, смысл ее выполнения. Около 30% опрошенных заявили, что по возможности хотели бы отказаться от выполнения СР, поскольку испытывают неуверенность, не знают, что и как делать, с чего начать выполнение задания, не могут с ним справиться; получая низкие оценки за выполненные задания, они не понимают, в чем состоят их ошибки, каковы их причины. Беседы с учащимися этой группы показали, что в условиях самостоятельной деятельности они испытывают состояние повышенной тревоги, эмоционального дискомфорта, сомневаются в своих способностях. Углубленное изучение индивидуально-типологических особенностей учащихся этой группы на основе диагностики свойств саморегуляции, эмоционально-волевых проявлений [5. С. 39—40, 73—78] выявило, что к этой группе относятся учащиеся с повышенной личной тревожностью, заниженной самооценкой, внешним локусом контроля, недостаточно развитым самоконтролем, эмоционально неустойчивые. Их индивидуальные особенности таковы, что любые виды СР они соотносят со стрессовой ситуацией, выбирая неэффективные способы психологической защиты от нее (уход, избегание, переключение и др.). Возникающие затруднения осознаются школьниками в целом как несоответствие (конфликт) привычных способов учебной деятельности, собственных возможностей требованиям СР, субъективно переживаются как неудача, вызывают эмоциональный дискомфорт. Учителя, как правило, не диагностируют таких психоэмоциональных реакций учащихся, не оказывают им необходимой помощи, что усугубляет ситуацию.

Следовательно, в практике обучения устойчиво проявляется противоречие, определяемое тем, что по своей педагогической сути условия СР предполагают, что учащийся становится относительно

автономным и обретает реальную возможность делать выбор, самоопределяться в учебной ситуации, управлять своей деятельностью и поведением. Фактически же для части школьников выполнение СР выступает стрессовым фактором, затрудняющим их развитие в учебном процессе. В целом выявленные факты дают основание считать, что у большинства опрошенных учащихся не сформирована готовность к выполнению СР, отсутствуют умелость, необходимая для ее выполнения, знание общих способов организации СР, умение применить рациональные приемы работы с учебным материалом. Вместе с тем результаты опроса показали высокую заинтересованность учащихся в знаниях, способствующих повышению эффективности самостоятельной деятельности.

С целью углубленного анализа результатов констатирующего эксперимента нами были выделены уровни сформированности обобщенного умения учащихся осуществлять учебную деятельность самостоятельно. Руководствуясь положением о том, что психологическую основу выполнения СР составляет способность ученика к сознательной саморегуляции (А. К. Осницкий), мы учитываем следующие основные параметры диагностики: сформированность умений целеполагания, планирования учебной деятельности, коррекции учебных действий и эмоциональных состояний, самооценки достигаемых результатов. Кратко опишем признаки уровней.

Недостаточный уровень. Процесс выполнения СР складывается стихийно, неосознанно; характеризуется затруднениями в определении и удержании цели учебной деятельности, в планировании; учащиеся затрудняются самостоятельно выявлять и корректировать ошибки, отсутствует рефлексия; отмечается неадекватная (заниженная) самооценка, повышенная тревожность, что вызывает необходимость специального методического сопровождения со стороны преподавателя. Этот уровень выявлен у 65% школьников, участвовавших в исследовании.

Удовлетворительный уровень. При выполнении СР появляются элементы целеполагания, планирования. Однако практическая реализация цели непоследовательна, преобладает стихийное выполнение учебной деятельности. Наряду с неадекватной оценкой появляются элементы рефлексии собственных учебных действий, но осознанность их низкая, что вызывает необходимость помощи со стороны учителя в целеполагании, планировании и коррекции учебных действий (28% учащихся). Общим личностным проявлением учащихся, отнесенных к первой и второй группам, выступает недостаточное развитие таких качеств, как самостоятельность, настойчивость, инициативность.

Достаточный уровень. Выполнение СР осуществляется как процесс осознанный, саморегулируемый, характеризуется рациональностью целеполагания, планирования, коррекцией действий, результатов, адекватной оценкой учебных достижений. Эмоциональная устойчивость, уверенность в себе сочетается с развитой самостоятельностью и настойчивостью. Помощь учителя определяется конкретными затруднениями, обусловленными содержанием учебного задания и индивидуальными особенностями учащихся (7%).

Мы предположили, что возможно выделение еще одного — продвинутого— уровня, характеризующегося тем, что процесс выполнения СР осуществляется на основе сформированных и сознательно применяемых умений саморегуляции. Однако в условиях констатирующего эксперимента учащихся, демонстрирующих этот уровень, не оказалось.

Изучение опыта учителей (около 60 человек) выявило ряд типичных ошибок и недостатков: часто СР отождествляется

с практической работой как методом обучения, подменяется выполнением отдельных заданий без помощи учителя. Анкетирование показало, что учителя не всегда отчетливо понимают цель СР, затрудняются в выделении ее основных характеристик, не умеют правильно ее организовать, не готовы к применению новых обучающих технологий в условиях самостоятельной деятельности школьников. Выявленные факты свидетельствуют о том, что в профессиональном сознании части педагогов сформирован искаженный образ СР учащихся, приводящий к профессиональным деформациям на уровне ее планирования, организации и управления в учебном процессе.

Одна из основных причин создавшегося положения состоит, на наш взгляд, в недостаточном научном обосновании сущности СР, хотя вопросам ее организации в истории, теории и практике школьного образования всегда уделялось особое внимание. Теоретико-методологические основы СР учащихся раскрыты в работах М. А. Данилова, Б. П. Есипова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого.

Психолого-педагогические особенности организации СР разных возрастных групп обучающихся обоснованы в работах В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, И. А. Зимней, И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис, П. Н. Осипова. Большая часть исследований выполнена в XX в. и ориентирована преимущественно на цели традиционного обучения. Однако и здесь остался ряд неясных моментов, связанных с пониманием сущности СР. Анализ источников показывает, что СР рассматривается авторами как форма организации учебной деятельности (В. И. Андреев, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис); вид учебной деятельности (О. А. Нильсон, А. В. Петровский); деятельность по усвоению знаний и умений (В. И. Загвязинский); средство организации выполнения учебной деятельности (Л. Г. Вяткин, П. И. Пидкасистый); способ учебной деятельности (И. Э. Унт); высшая форма учебной деятельности (И. А. Зимняя).

В методических работах по географии (И. В. Душина, М. К. Ковалевская, В. А. Коринская, Г. И. Понурова и др.) преобладает анализ внешнего аспекта организации СР. Как следствие, в предметной методике сложилось несколько упрощенное толкование ее сущности лишь как способа выполнения школьниками учебных заданий без непосредственной помощи учителя. Тем самым задается установка на определение структуры учебной деятельности как линейной: при выполнении СР ученик выполняет определенную совокупность учебных действий, направленных на выполнение учебного задания, ориентированных на освоение предметного содержания без непосредственного участия учителя. Очевидно, что для эффективной организации СР недостаточно лишь уточнить определение понятия.

На наш взгляд, причины имеющихся разногласий в понимании этого педагогического феномена следует искать не столько в отсутствии единого определения понятия, сколько в недостаточном осмыслении целостных механизмов осуществления СР.

В контексте современных подходов к проектированию образовательного процесса, получивших системное отражение в документах, сопровождающих ГОС нового поколения, обнаруживаются новые функции СР учащихся. Это обстоятельство убедительно свидетельствует о том, что традиционная для педагогических и методических исследований проблема организации СР в современных условиях приобретает новое звучание. Среди заявленных подходов ведущим выступает личностно-развивающий подход, в рамках которого утверждается полифункциональное назначение СР и интерпретируется нами как фактор, призванный

значительно усилить развивающую направленность учебного процесса; механизм обогащения субъектного опыта учащихся путем развития его познавательных способностей, личностных качеств (целенаправленность, организованность, самостоятельность, инициативность, креативность и др.); форма возрастающей ответственности учителя за создание комфортной и безбарьерной развивающей образовательной среды для каждого учащегося, за оказание ему необходимой помощи и поддержки; способ разрешения противоречий, сложившихся в учебной деятельности и обусловленных, с одной стороны, общими требованиями к организации учебного процесса, прежде всего требованиями ГОС к освоению каждым школьником базового предметного содержания, а с другой — индивидуальными особенностями учащихся, степенью их готовности к выполнению учебной деятельности в условиях СР; механизм осуществления индивидуализации и дифференциации обучения; основа типологии учащихся с целью целесообразной и рациональной организации учебной деятельности; способ осознания учеником своих познавательных, эмоционально-волевых и личностных особенностей, рефлексии собственной учебной стратегии и учебных достижений; метод интенсификации интеллектуальной деятельности учащихся; фактор повышения эффективности межличностных коммуникаций участников учебного процесса; базовый способ формирования самообразовательной компетентности учащихся.

Реализация выделенных функций СР в учебном процессе личностно-развивающей направленности предполагает, что ученик способен к сознательной саморегуляции, обеспечивающей личностное самоопределение в учебной деятельности, а также ее продуктивность. Сказанное способствует содержательному обогащению определения понятия «самостоятельная работа», дает основания рассматривать ее как специфическую, высшую форму учебной деятельности, основывающуюся на актуализации регуляторной функции психики. Являясь полифункциональной системой, СР способствует самоопределению учащегося, развитию его познавательного, прежде всего интеллектуального, потенциала, способности к субъект-субъектному взаимодействию с участниками образовательного процесса.

В психологических исследованиях считается признанным положение о том, что при объяснении любых психических явлений «...личность выступает как целостная система таких внутренних условий, необходимо и существенно опосредующих все внешние причины, в том числе и педагогические. Иначе говоря, не личность низводится до уровня якобы пассивных внутренних условий... а напротив, последние все более формируются и развиваются в качестве единой многоуровневой системы — личности и вообще субъекта [1. С. 21]. А. В. Брушлинский, подчеркивая важнейшую роль деятельности человека в процессе его воспитания и обучения, отмечает, что «...любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием» [Там же]. Вместе с тем это положение, которое, на наш взгляд, необходимо признать основополагающим при характеристике СР, в предметных методиках учитывается недостаточно.

В исследованиях О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, В. В. Обносова, В. И. Степанского, Г. С. Прыгина и других ученых показано, что интегрирующим звеном внешних и внутренних условий деятельности выступают механизмы саморегуляции.

Для нашего исследования по проблеме организации СР в условиях личност-

но-развивающего обучения учащихся географии из сказанного важны два основных вывода. Первый состоит в том, что методические условия и воздействия, которые проектирует и осуществляет учитель, действуют на ученика всегда опосредованно через его внутренние условия. В этой связи повышение эффективности СР может рассматриваться через определение соотношения процессов внешнего управления СР учащихся со стороны учителя и саморегуляции учебной деятельности, сознательно осуществляемой самим школьником. Второй вывод касается понимания структуры и результатов СР: это не линейная, а сложно организованная, иерархически упорядоченная структура, включающая различные способы учебной деятельности, направленные не только на освоение предметного содержания, но и на формирование способов осознанного самоопределения и саморегуляции. Поэтому основной результат СР состоит в обогащении субъектного опыта учащихся, важнейшим элементом которого выступает регуляторный опыт. Этот опыт в конечном итоге определяет характер познавательной активности учащихся в конкретных ситуациях, связанных с выполнением заданий СР, процессуальные, продуктивные, стилевые особенности этой деятельности.

На основе выделенных теоретических положений нами были сформулированы методические условия, способствующие реализации личностно-развивающего подхода к организации СР учащихся. Их эффективность проверялась в опытном обучении на базе школ г. Екатеринбурга, Первоуральска, Ревды, В. Пышмы, Михайловска. Среди них: направленность заданий СР на развитие и обогащение субъектного опыта учащегося (прежде всего регуляторного); последовательное усложнение усваиваемых при выполнении СР способов деятельности, в том числе освоение способов саморегуляции; вариативность, гибкость способов организации СР, источников информации в зависимости от субъектного опыта учащихся; учет индивидуальных особенностей учащихся. Важнейшее условие состоит в целенаправленном обучении учащихся выполнению СР, которое осуществляется поэтапно. Раскроем это положение подробнее.

Ведущий критерий выделения уровней состоит в определении соотношения двух составляющих: а) содержание, характер и объем управляющих воздействий со стороны учителя, т. е. внешней регуляции учебной деятельности, которая осуществляется учителем в формах прямого, косвенного, жесткого, гибкого управления, и саморегуляции СР, осуществляемой учащимся; б) мера свободы выбора учащегося. В результате выделены три основных уровня организации СР, которые отражают основные этапы формирования обобщенного умения выполнять учебную деятельность самостоятельно. В проводимом нами опытном обучении они представлены специально разработанной системой обучающих и развивающих ситуаций, последовательное включение которых в содержание учебных занятий по географии (курс «География России») обеспечивает целенаправленное освоение школьниками умений организовывать и регулировать свою учебную деятельность. Приведем краткую характеристику выделенных уровней.

Уровень адаптации. Адаптивное обучение осуществляется в системе обучающих ситуаций на уроках в начале учебного года. Обучение, продолжительность которого зависит от особенностей учителя и подготовленности учащихся, направлено на понимание, осмысление учеником общих принципов организации деятельности в условиях СР. Предполагает адаптацию к условиям и требованиям СР; освоение базовых способов учебной деятельности, в том

числе умений саморегуляции. Преобладает относительно жесткое и прямое управление СР учащихся, которое учитель осуществляет фронтально. Поэтому СР организуется преимущественно в репродуктивном режиме. Этап адаптации, как показывает опытное обучение, особенно важен для учащихся, продемонстрировавших недостаточный (65%) и удовлетворительный (28%) уровни сформированности обобщенного умения выполнять учебную деятельность самостоятельно. Учащиеся увереннее выполняют задания СР, чаще обращаются за помощью к учителю или другим ученикам. При этом результаты СР для большинства учащихся являются более значимыми, чем процесс ее выполнения. У них отсутствует устойчивая потребность в самоорганизации, самоуправлении, самореализации. Обучающая и коррекционная деятельность учителя предполагает гибкое воздействие на эмоционально-волевые процессы наиболее тревожных и эмоционально неустойчивых школьников, что снижает непроизвольность, импульсивность, ситуативность их поведенческих реакций. В целом адаптивный уровень обеспечивает освоение учащимися норм деятельности, что усиливает значение получаемой информации в отношении того, как работать самостоятельно, какой смысл и ценность имеет этот вид деятельности для настоящего и будущего образования. Коррекция психоэмоционального напряжения осуществляется за счет усиления мотивации достижения успеха в условиях СР.

Уровень индивидуализации. На основе учета индивидуально-типологических особенностей учащихся (в проводимом исследовании мы учитываем 4 группы учащихся: экстраверты, интроверты, эмоционально устойчивые, неустойчивые) продолжается обучение учащихся способам организации СР, приемам саморегуляции (целеполагание, моделирование условий предстоящей деятельности, программирование действий, оценивание результатов, коррекция способов деятельности и результатов, упорядоченность деятельности, уверенность, инициативность в действиях и др.). Ведущим выступает принцип осознания учащимися собственных возможностей и собственной деятельности, выполняемой в условиях самостоятельной работы. Поэтому сроки продолжительности второго этапа существенно различаются для разных учащихся. В деятельности учителя сочетаются разные приемы управления СР: жесткое и гибкое, прямое и опосредованное, что определяется индивидуальными особенностями учащихся, мерой необходимой помощи со стороны учителя. Учителем совместно с учеником проектируются индивидуальные варианты организации и выполнения СР в зависимости от индивидуальных особенностей ученика, уровня его учебных достижений. Благодаря этому учебная деятельность постепенно совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, рациональности, произвольности. Происходит индивидуализация базовых способов выполнения СР, в том числе умений саморегуляции. Осуществляется самостоятельный поиск способов презентации учебных достижений. Формирующиеся таким образом когнитивно-регуляторные структуры учебной деятельности создают предпосылки становления индивидуальной стратегии учения. Вместе с тем на этом уровне у многих учащихся преобладает ситуативная активность.

Уровень интеграции. Индивидуальная учебная деятельность переходит в совместную в условиях самостоятельного ее осуществления. Выполнение заданий СР в группе интенсифицирует развитие ученика в личностном плане, соотносится с развитием самосознания, актуализирует его регулятивную функцию. Система отношений учащихся, складывающаяся в группе, способствует развитию

механизмов рефлексии, самооценивания. Со стороны учителя преобладают приемы гибкого, опосредованного управления, что обеспечивает учащимся максимальную свободу в осуществлении саморегуляции учебной деятельности на основе формирующихся умений.

На этом уровне возможно устойчивое развитие способности школьника к перспективному целеполаганию в СР; проявление надситуативной интеллектуальной инициативы и активности; способность вступать в продуктивный диалог с учителем, другими учениками. Работая в группах постоянного и переменного состава, школьники углубляют и расширяют представления о возможностях СР для саморазвития.

Необходимо отметить, что уровневый подход к организации СР, основной механизм которого состоит в обеспечении перехода от внешней регуляции к внутренней саморегуляции, способствует повышению ее целенаправленности, рациональности, поскольку при этом осуществляется постепенный, управляемый переход учащегося от непроизвольности, импульсивности выполнения СР к произвольности и регулируемости, что составляет стержневую линию интеллектуально-личностного развития ребенка [3. С. 143]. Как этого и требует личностно-развивающий подход, при организации СР на первом плане оказывается ученик как субъект деятельности, а предлагаемые нами методические условия направлены на обогащение его субъектного опыта, познавательное, личностное развитие. Уровневая (поэтапная) характеристика организации СР отражает не столько предметную деятельность учащихся, т. е. работу с содержанием учебного предмета, сколько объем, характер, направленность собственных усилий при выполнении учебной деятельности самостоятельно. В предложенном сочетании уровней действия учащихся составляют некоторую функциональную систему, которая обеспечивает организацию учебной деятельности в целом, отражает не только внешние особенности ее проявления, но и внутренние механизмы ее организации, тесно связанные с психологической организацией учащегося.

Опытное обучение подтвердило образовательную ценность СР в плане развития учащихся. У испытуемых после его проведения произошли количественные и качественные изменения по всем параметрам, перечисленным в начале статьи.

Общая тенденция состоит в том, что организация СР с учетом предложенных методических условий помогает развитию у учащихся умений сознательной регуляции учебной деятельности, целесообразного варьирования способов ее выполнения в зависимости от индивидуальных предпочтений, способствует относительной легкости перестройки уже имеющихся знаний по предмету, легкости перехода от одного вида деятельности к другому (в том числе и при работе с Интернет-ресурсами), ценностной ориентации учащихся на самоопределение.

Продвинутый уровень сформированности обобщенного умения осуществлять учебную деятельность самостоятельно проявили 6% от общего числа учащихся (300 учащихся).

Достаточный уровень сформированности обобщенного умения выявлен у 26% учащихся.

Удовлетворительный уровень подтвердили 48%.

Однако 20%, т. е. около 60 учащихся, участвовавших в опытном обучении, среди которых 47 девочек, по-прежнему демонстрируют недостаточный уровень сформированности исследуемого показателя.

С помощью наблюдений, бесед, тестирования (тест школьной тревожности Филлипса), самонаблюдений школьников выявлено, что они затрудняются при

выполнении заданий, связанных с рефлексией, самооценкой, проявляют высокую тревожность, испытывают страх при публичной защите результатов СР, т. е. нуждаются в дополнительной помощи.

Таким образом, организация СР в условиях личностно-развивающего обучения предполагает необходимость учета, обогащения и развития субъектного опыта учащегося, в первую очередь такой его важнейшей составляющей, как регулятивный опыт, являющийся основанием самостоятельности и самоопределения школьника в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БРУШЛИНСКИЙ А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. 3-е изд., стереотип. М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008.
2. ДАНИЛЮК А. Я., КОНДАКОВ А. М., ТИШКОВ В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009.
3. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. Ростов н/Д : Феникс, 1997.
4. МОРОСАНОВА В. И., АРОНОВА Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
5. ОСНИЦКИЙ А. К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активной личности // Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология». М. : Знание, 1986. № 6.
6. ФОРМИРОВАНИЕ универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли : система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Петрова