

УДК159.923.2:378.4.146

Л. Э. Кевляк-Домбровская

аспирант 4-го года обучения каф. педагогики и социальной работы
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: lucynko@mail.ru

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ УЧЕНИЯ И ПРОЦЕССА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Деятельность субъектов в образовательном процессе заключается в решении учебных задач при помощи учебных действий, что приводит к реализации образовательных целей. Актуальность статьи обусловлена тем, что на всех этапах образовательного процесса его составляющей являются психологические детерминанты и предпосылки обучающегося (самооценка, мотивация, самоэффективность, саморегуляция и ряд других), которые оказывают непосредственное влияние на процесс учения. Акцентирование внимания преподавателя и обучающегося на эти детерминанты, создание условий и возможностей для их осознания и диагностики позволяют эффективно организовать образовательный процесс.

Введение

Деятельность личности, направленная на достижение успеха, является непрерывным условием ее развития. Изучая личностное развитие и становление человека, следует рассматривать не только его успешность в определенных видах деятельности. В научных отраслях выделяют коммуникативную, социальную, учебную, профессиональную и другие виды успешности. В практике научных исследований используется также комплексное понятие – личностная и даже жизненная успешность.

Понятие «успешность» в общей психологии рассматривается «как особое эмоциональное состояние удовлетворения от достигнутых результатов, которые либо совпали с поставленными целями и задачами, либо превзошли их» [1, с. 438]. Трактовка понятия включает в себя два вектора – эмоциональный и когнитивный. Первый соответствует переживаниям личностью удовлетворения от полученных результатов, второй предполагает осознание и понимание своего успеха.

В социальной психологии чаще всего «успешность» понимается как объективное оценивание результатов деятельности других людей, а также субъективное оценивание собственных достижений в сравнении с общепринятыми в обществе нормативными требованиями. «Успешность» в социально-психологическом плане детерминирована умением и способностью личности взаимодействовать с другими людьми в совместной с ними деятельности. Это умение реализуется в социально-психологической компетентности или социальном интеллекте, который, в трактовке О. В. Луновой, проявляется в адаптивном поведении личности, что способствует эффективности и успешности взаимодействия в социуме для достижения поставленных целей [2].

В педагогической трактовке успешность имеет в большей степени результативную направленность, определяя эффективность и качество основного дидактического процесса – процесса обучения, характеризует результативность обучения и отношение к достигнутым результатам.

По мнению О. В. Бириной [1], успешность обучения представлена интегральным показателем соотношения учебной успешности обучаемого и педагогической успешности педагога. Таким способом автор указывает на равнозначность и взаимовлияние субъектов – участников педагогического процесса.

Научный руководитель – В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

В высшей школе целесообразнее рассматривать академическую успешность, которая, как считает М. Р. Шабалина, выступает и педагогической категорией и интегральным образованием дидактического процесса, проявляясь на трех уровнях.

На *деятельностно-практическом* уровне академическая успешность непосредственно связана с собственно дидактическим процессом – целями обучения и их эффективной реализацией.

На *психологическом* уровне она представлена субъективной удовлетворенностью личности целостным дидактическим процессом и его результатами, а также результативностью и эффективностью способов достижения учебных целей. Одновременно он включает в себя перечень предпосылок, имеющих непосредственное влияние на эффективность образовательного процесса и обуславливающих академическую успешность. Это интеллект, индивидуальный стиль деятельности, мотивация, самооценка и волевые качества личности, такие как целеустремленность, инициативность, настойчивость, ответственность, дисциплинированность и организованность.

Ментально-аксиологический уровень реализуется в процессе осознания и выбора нравственных путей достижения успеха [3, с. 42].

Принимая во внимание обширный перечень психологических детерминант учебной успешности, имеет смысл среди них выделить те, которые максимально отвечают этапам образовательного процесса, и диагностировать их уровень и степень развития. В последующем это позволит, при соответствующем воздействии на них, оказывать влияние на успешность обучения.

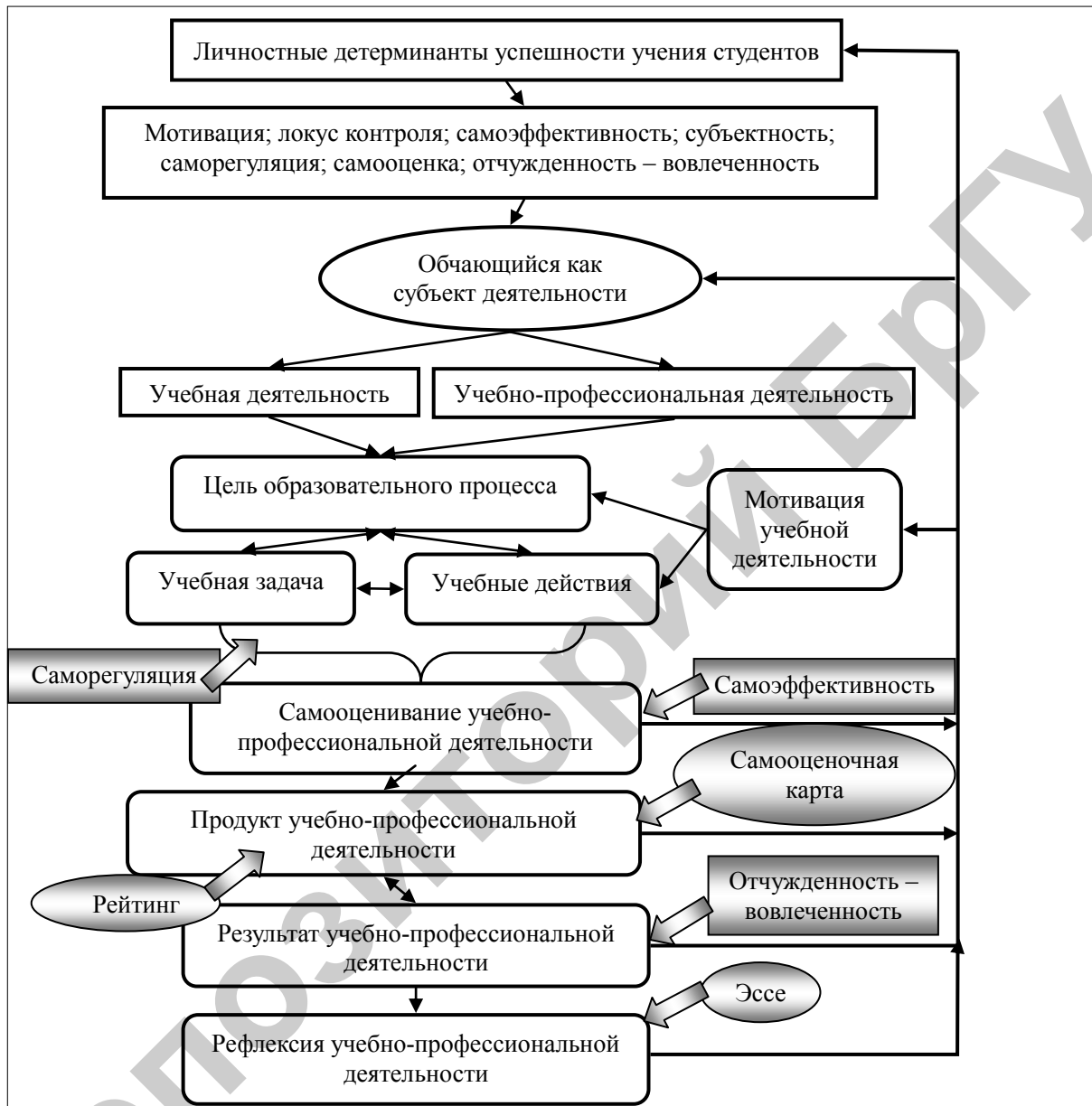
Диагностика детерминант успешности образовательного процесса

Преподавание дисциплин гуманитарного цикла позволяет выделить ряд личностных предпосылок, предопределяющих эффективность образовательного процесса. На этапе реализации целей образовательного процесса к ним относится саморегуляция учебной деятельности, в процессе оценивания – личностная самоэффективность, отчужденность или вовлеченность в учебную деятельность и ее результаты. Кроме указанных внутренне обусловленных свойств на эффективность учения оказывают влияние внешне обусловленные, организованные преподавателем формы замера результативности образовательного процесса – рейтинг, самооценочная карта студента и эссе. Интеграция и учет вышеперечисленных личностных свойств и форм замера в процессе организации учебной деятельности позволяет создать экспериментальную модель диагностики личностных детерминант успешности образовательного процесса, представленную на рисунке 1.

Разрешение учебной задачи с помощью учебных действий приводит к реализации целей образовательного процесса. Изучить степень включенности обучающегося в образовательный процесс и его проявляемую активность в решении учебной задачи и реализации учебных действий возможно через изучение и определение качественной характеристики, которой является саморегуляция поведения и деятельности.

Стиль саморегуляции, по мнению В. И. Моросановой, проявляется не только в планировании и программировании достижения целей, но и в учете сопутствующих значимых внешних и внутренних условий, обуславливающих процесс достижения поставленных целей, оценку достигнутых результатов и коррекции собственной активности для достижения субъективно приемлемых результатов [4]. Методика, предложенная В. И. Моросановой, позволяет исследовать индивидуальные особенности саморегуляции поведения, такие как *целеполагание, планирование и программирование деятельности*, а также *контроль и оценка* результатов деятельности и решения о *необходимой коррекции*. Наряду с этими особенностями исследуется *гибкость и самостоятельность* как качественные характеристики субъектности личности [4, с. 137].

Изучение саморегуляции деятельности личности, по мнению П. Р. Галузо, основано на личностно-деятельностном, мотивационном, структурно-функциональном, стилевом, типологическом и смысловом подходах [5, с. 8–21].



Примечание – – диагностический замер, – измеряемый признак, – форма замера.

Рисунок 1. – Методы диагностики личностных детерминант успешности образовательного процесса

В рамках личностно-деятельностного подхода саморегуляция имеет две направленности – учебно ориентированную и социально ориентированную. Первая направленность предусматривает нацеленность на учебную деятельность, высокие способности к ней и несформированные компетенции коллективной работы. Вторая направленность включает в себя достаточно эффективную адаптацию к изменяющимся условиям, активную коммуникативно-эмоциональную сферу личности. При такой направ-

ленности обучающийся получает удовлетворение от процесса учебы, имеет возможность приобретать опыт сотрудничества, общения и познания [5, с. 8].

Мотивационный подход отводит доминирующую роль в регуляции учебной деятельности мотивационному компоненту, который является ведущим личностным образованием. Осознанная саморегуляция в рамках структурно-функционального подхода реализуется следующими процессами: 1) планирование цели деятельности; 2) значимые условия деятельности, базирующиеся на информации о внешних и внутренних условиях; 3) программа исполнительских действий – конкретный алгоритм действий и определения путей достижения намеченной цели; 4) система субъективных критериев достижения целей [5, с. 12].

В стилевой концепции саморегуляции за основу взяты следующие регуляторные процессы: 1) индивидуальные особенности планирования целей; 2) особенности моделирования; 3) особенности программирования; 4) особенности контроля, оценивания и коррекции активности [5, с. 14].

Типологический подход к осознанной саморегуляции учебной деятельности обозначает изучение наличия у обучающегося эффективной личностной самостоятельности, под которой понимается комплекс личностных качеств: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, самоконтроль, переключаемость с одного задания на другое, способность оценивать внешние и внутренние предпосылки и условия деятельности [5, с. 16].

В основе смыслового подхода находится утверждение о том, что «смысловая регуляция составляет “функциональное ядро” всей системы осознанной саморегуляции, которое определяет, модулирует, стабилизирует и интегрирует все ее функциональные звенья и компоненты» [5, с. 21].

Исследование саморегуляции возможно при помощи опросника «Осознанной регуляции учебной деятельности студента» (ОРУДС). Он предполагает определение степени выраженности общего уровня регуляции учебной деятельности и таких показателей осознанной саморегуляции, как понимание жизненного смысла учебной деятельности, процессуальные характеристики (целеполагание, моделирование, прогнозирование, планирование, контроль, оценка результатов, коррекция учебной деятельности), принятие решения в процессе учебной деятельности [5, с. 135].

Обе вышеприведенные методики определяют различные составляющие саморегуляции, начиная от процессуальных составляющих и завершая глубинными, смысло-жизненными показателями, описывающими учебную деятельность.

Активное участие обучающегося в контрольно-оценочном блоке предусматривает реализацию процесса самооценивания. Следует отметить, что значимость самооценивания процессуальных и результативных достижений в учебной деятельности незаслуженно занижена, и это необходимо минимизировать. Именно в процессе организации собственной оценочной деятельности формируется познавательная мотивация студентов, что возможно при реализации педагогического обеспечения: формирования навыков самоконтроля и самооценки студентов; интеграции количественной и качественной составляющих оценочной деятельности студентов. В процессе рефлексивной деятельности студентов происходит развитие проектировочной функции оценивания.

Формирование навыков самооценивания реализуется при входной диагностике терминологической и процессуальной осведомленности студентов в оценивании и самооценивании учебных достижений. Уточнение дифференциальных характеристик терминов «оценка» и «отметка», «объективность» и «справедливость оценивания», принципов оценивания и самооценивания в начале изучения дисциплины помогает обучающемуся осознать целостность процесса оценивания результатов образовательного процесса и самостоятельно участвовать в самооценивании.

Замеряемым признаком, обуславливающим самооценивание, бесспорно, является самоэффективность, которая показывает уровень и степень уверенности личности, выполняющей какую-либо деятельность. По мнению А. Бандуры, люди с высокой самоэффективностью более настойчивы и целеустремленны, лучше обучаются, обладают большим самоуважением, устойчивой самооценкой, менее тревожны и менее склонны к депрессиям [6, с. 287]. В теории самоэффективности А. Бандуры существует четыре способа возникновения, развития и поддержания самоэффективности:

- 1) опыт собственных успехов или неудач;
- 2) наблюдения за чужими достижениями;
- 3) вербальные убеждения со стороны значимых людей в личных успехах;
- 4) воспринимаемое собственное состояние [6, с. 306].

В зависимости от источника возникновения эти способы можно подразделить на внешне и внутренне ориентированные. Внешне ориентированные представлены наблюдением за достигнутыми успехами других и вербальным убеждением со стороны значимых людей. Наиболее серьезное влияние на возникновение и поддержание самоэффективности оказывают внутренне ориентированные источники, такие как переживание собственного опыта успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов, а также самовосприятие и самооценка ситуации достигнутого результата.

Уровень самоэффективности повышается в случаях наблюдения успешного решения различного рода задач другими людьми. Например, студенты, которые боятся публичных выступлений, могут изменить прогноз эффективности с «я не могу сделать это» на «возможно, я смогу», тем более если они были свидетелями того, как их одноклассники достаточно успешно принимали участие в групповой дискуссии. В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие столь же компетентные люди неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это может привести к худшему прогнозу собственной способности выполнить подобные действия.

Третий метод, с помощью которого достигается оптимальный уровень самоэффективности, заключается в убеждении человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. Однако попытки вербального воздействия в плане изменения самоэффективности чаще всего дают лишь кратковременный эффект. Вербальное воздействие на личность, которая пытается добиться какого-то результата, прежде всего должно находиться в рамках ее реальных способностей и возможностей и соответствовать ее фактическим успехам. А. Бандура предполагает, что сила вербального убеждения ограничивается также осознаваемым статусом и авторитетом убеждающего [6, с. 346].

И, наконец, воспринимаемые индивидом собственные эмоциональные и физиологические состояния оказывают влияние на самоэффективность как позитивным (если воспринимается подъем и жажда деятельности, а также спокойствие), так и негативным (если воспринимается тревога, скованность, страх и заторможенность) образом. Люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Поскольку суждение о самоэффективности зависит от уровня эмоционального напряжения, испытываемого в стрессовых или угрожающих ситуациях, то любой способ, понижающий это напряжение, повысит прогноз эффективности [3, с. 214].

Для исследования и диагностики самоэффективности целесообразно использование теста определения уровня самоэффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер в модификации Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского) [7, с. 38], позволяющего определить уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностных отношений. Параметры самоэффективности целесообразнее диагностировать в начале изучения учебной дисциплины и в конце ее изучения. Используя

в образовательном процессе знания об источниках самоэффективности, можно достигнуть ее повышения или стабилизации.

Самооценивание студентом учебной деятельности направлено не только на мотивацию учебной деятельности, но и на итог учебной деятельности, который, согласно И. А. Зимней, представлен двумя компонентами – **продуктом** (усвоенным объемом знаний и возможностью применять их в решении задач) и **результатом** (поведением субъекта, предполагающим сформированную потребность продолжать учебную деятельность или избегать ее) [8, с. 3].

Продукт учебной деятельности оценивается педагогом, но также и самим студентом при помощи самооценочной карты, представленной на рисунке 2. Работа с картой предполагает обязательное самооценивание в конце каждого занятия. Обучающийся самостоятельно оценивает не только степень подготовки к занятию, но и свою активность на занятии, мотивацию деятельности. Кроме этого, оноценивает уровень знаниевой подготовленности, а также самостоятельно определяет предполагаемую отметку.

Ф. И. студента _____, курс __, группа __, факультет _____												
В конце каждого занятия оцените, пожалуйста, себя по 10-балльной системе:												
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Подготовка к занятию												
1. Осознанность цели и задач занятия												
2. Познавательный интерес												
Участие в занятии												
1. Активность, включенность в дискуссии.												
2. Мотивация деятельности	«не хотел, но делал» (А)											
	«не хотел и не участвовал в занятии» (В)											
	«хотел и принимал участие» (С)											
3. Самооценка уровня знаний в ответах												
Итоговый этап												
1. Согласие с оценкой преподавателя												
2. Предполагаемая отметка												

Рисунок 2. – Самооценочная карта студента

В результате выявляется степень отчужденности или вовлеченности в познавательную активность. Феномен отчуждения и связанные с ним состояния (выгорание, цинизм, внешняя мотивация) активно исследовался Е. Н. Осиным [9, с. 79]. В качестве диагностического инструментария для определения этого признака целесообразно использовать опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» [5, с. 222; 9, с. 79].

Отчуждение – свойство субъекта деятельности. Применительно к учебной деятельности В. Н. Косырев представляет его как психологическое бегство из нее при невозможности или нежелании физически избежать этой деятельности. Отчуждение выражается через такое отношение к учению, при котором сам учащийся и все участники дидактического процесса как «носители норм, установок и ценностей» являются в представлении учащегося противоположностью его самого. Отчуждение выражается в соответствующих переживаниях и поведении субъекта учебной деятельности [10, с. 224]. Последствия отчуждения учебного труда проявляются в снижении мотивации, преобладании мотивации избегания неудач, снижении самоактуализирующих тенденций, недовольстве собой, утрате субъектности.

Опросник Е. Н. Осина позволяет измерить степень отчужденности или вовлеченности в различных сферах деятельности: учение; университетская жизнь; межлич-

ностные отношения; самоотношение. Он содержит субшкалы, которые делят отчужденность на следующие виды: 1) вегетативность (наиболее тяжелая форма отчужденности как неспособность поверить в истину); 2) бессилие (утрата веры в свои силы и способность влиять на ситуацию); 3) нигилизм (убеждение в отсутствии смысла и концентрация деятельности на утверждение этого убеждения); 4) авантюризм (вовлеченность в опасные виды деятельности из-за бессмысленности повседневной жизни) [10, с. 226]. Оказать влияние со стороны педагога имеет возможность практически при всех видах отчужденности, за исключением первого вида.

С целью непрерывного мониторинга дидактического процесса, стимулирования систематической учебной деятельности обучающегося и перманентного оценивания в дидактическом процессе реализуется рейтинговая система. Она характеризуется комплексным подходом к проектированию, организации и реализации учебной деятельности, проведению контрольных мероприятий и итогового оценивания, которое является интегральным показателем, формируемым на основе полученных результатов текущей аттестации. Причем удельный вес текущих результатов (промежуточных, рубежных) достаточно велик, ибо он может достигать даже 50–60 % от общей итоговой оценки и отметки. Более того, предполагается введение весовых коэффициентов для каждого вида заданий, которые также учитываются в итоговой оценке. В зависимости от способа учета процесса и результатов различают балльно-рейтинговую и модульно-рейтинговую системы. Педагогическое мастерство и опыт преподавателя обосновывают выбор шкал рейтинга, разбивку на теоретические и практические блоки (модули), которые будут в последующем оцениваться [11–14].

Рефлексия учебной деятельности студента выражается в написании эссе. Например, в конце изучения дисциплины предлагается описать личностные достижения в процессе обучения: полноту реализации целеполагания; трудности, возникающие в дидактическом процессе и их способы преодоления; достижения в личностном и учебном плане; эмоциональную составляющую дидактического процесса.

Заключение

Теоретический анализ дефиниций термина «успешность» показал полиуровневость и многоплановость этого понятия, начиная от базового, деятельностно-практического уровня, через психологический, предполагающий собственное осознание удовлетворенности деятельностью, заканчивая поиском, в том числе нравственных, путей достижения успешности.

Проведенный анализ этапности образовательного процесса позволил выделить три наиболее яркие психологические детерминанты обучения, которые непосредственно определяют эффективность деятельности и ее успешность: на этапе решения учебной задачи и реализации учебных действий – саморегуляцию деятельности, на этапе самооценивания – самоэффективность, на этапе получения продукта и результата образовательного процесса – отчужденность или вовлеченность в деятельность. Реализация предлагаемых методов диагностики вышеперечисленных психологических детерминант позволит не только осуществить прямые функции оценивания, но и воздействовать на эффективность образовательного процесса. Анализ продукта учебно-профессиональной деятельности и ее рефлексии возможен при дополнительном использовании соответствующих форм их замера: рейтинговой системы, самооценочной карты и написания эссе. Комплексный подход с использованием качественных и количественных методов диагностики личностных детерминант успешности учения и замера результативности учебно-профессиональной деятельности с последующим созданием условий для коррекции полученных результатов позволит вывести успешность образовательного процесса на новый уровень.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирина, О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях [Электронный ресурс] / О. В. Бирина // *Фундам. исслед.* – 2014. – № 8. – С. 438–443. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575>. – Дата доступа: 06.06.2019.
2. Лунева, О. В. Концепция социального интеллекта личности / О. В. Лунева // *Знание. Понимание. Умение.* – 2012. – № 2. – С. 46–51.
3. Шабалина, М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Р. Шабалина. – М., 2010. – 215 л.
4. Моросанова, В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 5. – С. 134–140.
5. Галузо, П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студента : монография / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
6. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control* / A. Bandura. – New York : Worth Publishers, 1997. – 604 p.
7. Психологические практики диагностики и развития самооффективности студенческой молодежи : учеб. пособие / О. М. Краснорядцева [и др.]. – Томск : Издат. дом ТГУ, 2014. – 274 с.
8. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // *Инновац. проекты и программы в образовании.* – 2009. – № 6. – С. 3–13.
9. Осин, Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы / Е. Н. Осин // *Культур.-ист. психология.* – 2015. – Т. 11, № 4. – С. 79–88.
10. Косырев, В. Н. Тест-опросник «субъективное отчуждение учебного труда» / В. Н. Косырев // *Вестн. ТГУ. Гуманитар. науки. Педагогика и психология.* – 2011. – № 11 (103). – С. 222–228.
11. Белановская, О. В. Развитие познавательной активности студентов средствами рейтинговой системы / О. В. Белановская, О. А. Лабусова // *Социальная работа с молодежью: социально-педагогические и психологические аспекты : материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф., Омск, апрель 2007 г.* – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. – С. 111–115.
12. Михайлов, О. В. «Подводные камни» рейтинговой системы / О. В. Михайлов // *Высш. образование в России.* – 2008. – № 8. – С. 29–34.
13. Сазонов, Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса / Б. А. Сазонов // *Высш. образование в России.* – 2012. – № 6. – С. 29–40.
14. Федоров, Р. Ю. Модель формирующего оценивания в структуре балльно-рейтинговой системы и условия ее реализации в ВУЗе / Р. Ю. Федоров // *Фундам. исслед.* – 2014. – № 11. – С. 40–44.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.07.2019

Kevlyak-Dombrowskaya L. E. Methods of Diagnostics of Personal Determinants of Teaching and Measurement of Learning Success of Students

The activity of subjects in the educational process is aimed to solve educational problems with the help of educational activities, which leads to the implementation of educational goals. The relevance of this article is due to the fact that at all stages of the educational process an integral component is student's background and psychological determinants (e.g. self-esteem, motivation, self-efficacy, self-regulation, etc.) which have a direct impact on the learning process. Focusing the attention of the teacher and the student on these determinants, creating conditions and opportunities for their awareness and diagnosis will help effectively organize the educational process.