

На правах рукописи

ИВАНОВА Марина Авенировна

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
(на примере иностранного языка на неязыковом факультете)

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Рязань - 2005

Работа выполнена на кафедре теории и истории педагогики государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Липецкий государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
ВЕЙТ Михаил Андреевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
БАЙКОВА Лариса Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
ТУЧКОВА Татьяна Устиновна

Ведущая организация: Воронежский государственный педагогический университет

Защита состоится ____ _____ 2005 г. в ____ ч. на заседании диссертационного совета Д.212.212.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина» по адресу:

390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, ауд. 46.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке РГПУ имени С.А. Есенина.

Автореферат разослан « ____ » _____ 200__ г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Б.С. Кирьяков

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что современное высшее образование требует развития самостоятельности студентов, которая формируется прежде всего в их самостоятельной работе (СРС). Этому виду работы студентов придается в последнее время большое значение, что отражается в увеличении его доли в вузовском образовании. В то же время многими исследователями отмечается недостаточность теоретической обоснованности проблемы СРС и технологической обеспеченности этой стороны образовательного процесса, а также низкая ее эффективность. Именно это вызвало появление специального приказа Министерства образования РФ от 27.11.2002 г. «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений».

Наблюдения за практикой обучения показывают, что самостоятельная работа многих студентов построена неэффективно: несмотря на большие затраты времени, им не удается достичь в ней высоких результатов. Среди факторов, отрицательно влияющих на эффективность СРС, находится несформированность общих и специальных учебных умений, что проявляется в неумении студентов оптимально ее организовать, а также выполнить учебные задания рациональными способами. Это прежде всего касается тех умений, овладение которыми должно проходить еще в средней школе. Кроме того, в процессе обучения в вузе студенту приходится сталкиваться с заданиями, выполнение которых требует новых учебных умений.

Решению названных проблем способствуют имеющиеся в педагогической науке подходы, базирующиеся на психологической теории учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Т.В. Габай, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, Л.Б. Ительсон, И.Я. Лернер), которая рассматривается в широком контексте психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). В ней, с одной стороны, раскрыты механизмы развития самостоятельности и активности личности, а с другой, – выявлены природа и специфика учебной деятельности и составляющих ее учебных действий.

Значительный опыт формирования учебных умений накоплен в педагогике средней школы. Теоретические основы решения данной проблемы, заложенные Ю.К. Бабанским, В.В. Давыдовым, Е.Н. Кабановой-Меллер, К.К. Платоновым, А.В. Усовой, Д.Б. Элькониним, затем были использованы в многочисленных прикладных исследованиях (В.Н. Аксютенко, Л.И. Гоженко, В.А. Кулько, Н.А. Лошкарева, Т.Д. Цехмистрова и др.). Данная проблема не оставалась без внимания и в вузовской педагогике, причем большинство исследований здесь посвящено формированию умений, способствующих осуществлению учебной деятельности студентов в целом, независимо от изучаемого предмета (Т.А. Барановская, А.Н. Гудимова, Л.В. Грошева, Н.И. Иголкина, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Н.К. Тутышкин и др.).

Много внимания в педагогической теории и практике уделялось и проблемам самостоятельной работы учащихся и студентов. Большое влияние на развитие школьной практики организации данного вида работы оказали труды Б.П. Есипова, Л.В. Жаровой, О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистого, в которых нашли отражение вопросы, связанные с сущностными признаками самостоятельной работы, с классификацией и систематизацией ее видов. Применительно к вузовскому обучению идеи этих авторов нашли свое развитие в исследованиях А.А. Вербицкого, М.Г. Гарунова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Козакова и др., причем данная проблема рассматривается в контексте подготовки студентов к непрерывному образованию (М.А. Вейт, А.А. Вербицкий, В.А. Слостенин и др.).

Современные исследователи уделяют большое внимание изучению условий организации СРС, способствующих ее активизации и оптимизации (К.Л. Бутягина, Н.П. Грекова, Т.А. Коноваленко, Ю.А. Ленина, В.И. Осмоловский, Н.В. Соловьева, Г.Н. Юшко и др.). В литературе широко представлен опыт организации СРС, имеющийся в различных вузах страны и за рубежом (И.Г. Абелян, Е. Андросюк, А. Беяева, Л.С. Деркач, В. Жураковский, О.В. Долженко, И. Ковалевский, М.Г. Кучеряну и др.).

Анализ литературы, посвященной проблеме исследования, с одной стороны, показывает достаточно высокую степень ее разработанности, с другой, – обнаруживает отсутствие однозначного и общепринятого понимания терминов «самостоятельная работа» и «учебное умение». Это обуславливает актуальность прежде всего теоретического осмысления рассматриваемой проблемы. В то же время не менее важным является и ее практическое решение, а значит, создание условий и поиск средств, способствующих формированию учебных умений студентов, необходимых для успешного осуществления СРС. До сих пор исследование данного вида умений в теории и практике педагогики было представлено работами, посвященными формированию обобщенных (общепредметных) учебных умений студентов в рамках разработанных с этой целью спецкурсов (И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Н.К. Тутышкин и др.). Однако остаются неизученными возможности внеаудиторной самостоятельной работы для осуществления процесса формирования у студентов общих и специальных учебных умений в рамках отдельного учебного предмета. Достигнутый на данный момент уровень развития психолого-педагогической науки позволяет подойти к решению названной проблемы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и практики обучения говорит о том, что существует противоречие между необходимостью формирования учебных умений студентов и неразработанностью в теории и практике педагогики условий, обеспечивающих процесс формирования у обучаемых этого вида умений во внеаудиторной самостоятельной работе.

Это противоречие определило проблему исследования: каковы педагогические условия формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе.

Решение указанной проблемы и составляет цель данного исследования.

Объект исследования – самостоятельная работа студентов.

Предмет исследования – педагогические условия формирования общих и специальных учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе.

Гипотеза исследования. Формирование общих и специальных учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе будет эффективным, если:

- соблюдается этапность процесса формирования специальных учебных умений: мотивационный, ориентировочный и формирующий этапы;

- в процессе формирования специальных учебных умений организуется выполнение студентами упражнений с опорой на памятки, а также работа с вопросами для самоконтроля и заданиями, проверяющими знание содержания этих памяток;

- целенаправленно увеличивается степень гибкости осуществляемого преподавателем управления процессом формирования общеучебных умений;

- в процессе формирования общеучебных умений предусматривается знакомство студентов с соответствующими памятками и организуется работа над долгосрочными заданиями, которые выполняются сначала в соответствии с семестровыми планами-графиками, затем без них;

- основное внимание формированию специальных учебных умений уделяется в процессе подготовки студентов к аудиторным занятиям, т.е. в подготовительной внеаудиторной самостоятельной работе, а общеучебных – в процессе выполнения долгосрочных заданий (докладов, рефератов, проектов), что составляет суть дополнительной внеаудиторной самостоятельной работы;

- процесс формирования общих и специальных учебных умений подчиняется достижению одной из основных целей обучения – усвоению предметных знаний, умений и навыков, что требует обязательного учета специфики изучаемого предмета;

- результаты формирования общих и специальных учебных умений оцениваются с помощью балльно-рейтинговой системы.

Для достижения цели в соответствии с гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Конкретизировать категориальные понятия «самостоятельная работа» и «учебное умение».

2. Выявить, научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации процесса формирования общих и специальных учебных умений студентов в их внеаудиторной самостоятельной работе.

3. Разработать и реализовать модель процесса формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе.

4. Определить критерии и показатели уровня сформированности учебных умений и оценки эффективности процесса их формирования во внеаудиторной самостоятельной работе.

5. Предложить практические рекомендации для преподавателей по формированию учебных умений студентов неязыковых факультетов в их внеаудиторной самостоятельной работе по овладению иностранным языком.

Методологическую основу исследования составили: философские положения о природе и структуре человеческой деятельности; психологическая теория учебной деятельности; теория познавательной самостоятельности; теория формирования учебных действий/умений; психологическая теория поэтапного формирования умственных действий; теория непрерывного образования.

Для решения задач исследования были использованы следующие методы:

– теоретические: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; моделирование; выдвижение и теоретическое обоснование гипотезы;

– эмпирические: наблюдение; изучение опыта работы преподавателей и студентов по организации самостоятельных занятий студентов; анкетирование; экспертная оценка; педагогическое тестирование; беседа; проведение диагностирующих контрольных заданий; хронометраж; изучение продуктов деятельности студентов; проведение констатирующего и формирующего экспериментов;

– методы математической статистики при обработке результатов исследования.

Поставленные задачи определили логику и обозначили этапы проведения исследования.

Первый этап (1997-2000 гг.) – изучалась философская, психолого-педагогическая и методическая литература по теме исследования и выявлялось состояние исследуемой проблемы в практике образовательного процесса. Осуществлялся анализ работы преподавателей по планированию и контролю самостоятельной работы студентов, а также опыта самих студентов по ее организации. Проводился констатирующий эксперимент. Полученные материалы позволили определить цели и задачи, объект и предмет исследования, выдвинуть рабочую гипотезу и наметить программу опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2000-2003 гг.) – разрабатывалась и апробировалась модель процесса формирования общих и специальных учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе. Проводился формирующий эксперимент.

Третий этап (2003-2005 гг.) – проводились анализ, систематизация, математическая и статистическая обработка полученных результатов исследования, вносились коррективы в разработанные рекомендации для преподавателей по формированию учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе по овладению иностранным языком. Осуществлялась апробация результатов исследования через публикации и

выступления на конференциях, оформлялся текст диссертационного исследования.

Эмпирическая база исследования. В констатирующем эксперименте участвовали 419 студентов различных факультетов ЛГПУ и ЛГТУ, 162 преподавателя различных кафедр ЛГПУ, ЛГТУ, ЕГУ и ЛЭГИ, а также члены Президиума Совета по филологии УМО по классическому образованию РФ, представляющие ведущие университеты России (Санкт-Петербургский, Казанский, Саратовский, Нижегородский, Томский, Самарский). В формирующем эксперименте приняли участие 167 студентов факультета экономики и информатики Липецкого государственного педагогического университета.

Научная новизна исследования:

- выявлены, научно обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования общих и специальных учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе;
- научно обоснован новый подход к классификации учебных умений;
- представлен диалектический характер процесса формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- конкретизированы категориальные понятия «самостоятельная работа» и «учебное умение»;
- научно обоснованы роль, специфика и место учебных умений в учебной деятельности;
- разработана модель процесса формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе;
- разработан критериально-диагностический аппарат определения уровня сформированности учебных умений и оценки эффективности процесса их формирования во внеаудиторной самостоятельной работе по овладению иностранным языком студентами неязыковых факультетов.

Практическая значимость проведенного исследования определяется тем, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы могут быть использованы для дальнейшей разработки проблем формирования учебных умений и самостоятельной работы студентов. Полученные в нем результаты и разработанные на их основе практические рекомендации для преподавателей по формированию общих и специальных учебных умений во внеаудиторной самостоятельной работе могут быть использованы как при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов, так и в курсе «Педагогика высшей школы».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются совокупностью взаимосвязанных методов научно-педагогического исследования, их адекватностью целям, задачам, объекту и предмету; методологической обоснованностью теоретических положений и аргументированностью выводов; достаточной выборкой испытуемых и длительным характером опытно-экспериментальной работы, позволяющими

провести тщательный количественный и качественный анализ результатов с привлечением методов математической статистики и использованием современной компьютерной программы MS Access; опытом личного участия автора в проведении эксперимента.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Самостоятельная работа в широком смысле* есть процесс взаимодействия субъектов образовательной деятельности, связанный с передачей и усвоением обучаемым функций управления его учебной деятельностью и рациональных способов выполнения учебных заданий с целью подготовки его к осуществлению творческой деятельности как в рамках вузовского, так и дальнейшего непрерывного образования и самообразования личности. *Самостоятельная работа в узком смысле* – это форма учебной деятельности, которой обучаемый управляет сам хотя бы на одном из этапов своей деятельности: этапе мотивации, целеполагания, программирования, планирования, исполнения, контроля и оценки.

2. *Учебное умение* – это приобретенный обучаемым опыт самостоятельного выполнения действия на том или ином этапе его учебной деятельности. Под *общеучебным умением* понимается самостоятельное выполнение обучаемым действия на этапе мотивации, целеполагания, программирования, планирования, контроля и оценки. *Специальное учебное умение* – это владение обучаемым рациональным способом выполнения специфического учебного действия по самостоятельному приобретению определенного предметного знания, умения или навыка. Специальные учебные умения обеспечивают осуществление исполнительского этапа учебной деятельности.

3. Педагогическими условиями реализации процесса формирования общих и специальных учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе являются:

– соблюдение этапности формирования специальных учебных умений и целенаправленное увеличение степени гибкости управления преподавателя процессом формирования общеучебных умений;

– организация выполнения студентами в подготовительной внеаудиторной самостоятельной работе домашних заданий (упражнений) с опорой на памятки, предназначенные для формирования специальных учебных умений, и работы с вопросами для самоконтроля и заданиями, проверяющими знание содержания этих памяток;

– организация выполнения студентами в дополнительной внеаудиторной самостоятельной работе долгосрочных заданий сначала в соответствии с семестровыми планами-графиками, затем без них, а также знакомства с памятками, предназначенными для формирования общеучебных умений;

– использование балльно-рейтинговой системы и учет специфики изучаемого предмета при формировании общих и специальных учебных умений.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в образовательном процессе в Липецком государственном педагогическом университете. Материалы исследования обсуждались на внутривузовских, региональных, всероссийских и международных конференциях, проводившихся в г. Усмани и Липецке, публиковались в материалах Всероссийского методологического семинара в г. Санкт-Петербурге, внедрялись при проведении практических занятий по английскому языку в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов факультета экономики и информатики Липецкого государственного педагогического университета. Основные положения и выводы исследования отражены в публикациях автора.

Структура диссертации обусловлена целью и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений, проиллюстрирована таблицами, схемами, диаграммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В настоящее время в теории и практике педагогики существуют два подхода к решению проблемы формирования учебных умений студентов: первый, традиционный, при котором данный вид умений целенаправленно не формируется, так как считается, что обучаемые способны овладеть ими самостоятельно, и второй, сторонники которого считают формирование этих умений отдельной задачей и осуществляют этот процесс обычно в рамках спецкурсов типа «Учись учиться». При том, что второй подход является более результативным, его авторы отмечают недостаточность получаемых при его реализации умений обобщенного (общепредметного) характера (И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис и др.). По их мнению, формированием учебных умений должен заниматься каждый преподаватель на своем предмете. Однако учебные умения редко становятся объектом внимания преподавателей-предметников, так как аудиторские занятия в первую очередь посвящаются достижению одной из основных целей обучения – усвоению предметных знаний, умений и навыков. В данном исследовании предлагается перенести процесс формирования учебных умений с аудиторских занятий во внеаудиторное время, причем, в отличие от существовавшего до сих пор стихийного овладения ими, сделать этот процесс максимально управляемым.

Все это заставило подробно рассмотреть такое явление, как самостоятельная работа (СР). Анализ наиболее часто встречающихся определений данного понятия (Н.П. Грекова, Л.В. Жарова, Л.Д. Ефанова, И.А. Зимняя, И.И. Ильясков, В.А. Козаков, П.И. Пидкасистый и др.) привел к выводу о том, что в литературе оно употребляется по крайней мере в пяти значениях: как метод обучения, как учебное задание, как форма учебной деятельности обучающегося, как продукт его деятельности по выполнению задания и как процесс взаимодействия управляющей деятельности обучающего и самостоятельной деятельности обучающегося. В результате был сделан вывод, что все эти

определения образуют систему значений СР как многозначного понятия. Наиболее подробно были рассмотрены два из них: СР как процесс взаимодействия и как форма учебной деятельности.

В образовательную деятельность, предполагающую наличие двух активных участников, входят управление, осуществляемое обучающим, и самостоятельность, присущая обучаемому. Развитие самостоятельности происходит при условии целенаправленного увеличения степени гибкости управления обучающего. Как отмечает Л.Д. Ефанова, при жестком управлении возможна лишь мнимая самостоятельность обучаемого, при полужестком – фрагментарная, при гибком – относительная, а при предельно гибком управлении – полная самостоятельность обучаемого, проявляющаяся в его самоуправлении учебной деятельностью. Все эти виды самостоятельности, кроме мнимой, проявляются в СР.

Рассмотрение СР как процесса взаимодействия субъектов образовательной деятельности по передаче и усвоению обучаемым функций управления учением показало, что этот процесс по сути представляет собой формирование у него действий, соответствующих определенным этапам деятельности: этапу мотивации, целеполагания, программирования, планирования, исполнения, контроля и оценки. Это возможно только при целенаправленном изменении характера внешнего управления. Если при жестком максимальном управлении обучающий полностью и однозначно определяет деятельность обучаемого на всех названных этапах, т.е. выполняет все управляющие функции, то при полужестком управлении им реализуется большинство, при гибком – несколько, а при предельно гибком минимальном – одна-две ключевые функции. Такое снижение количества функций у обучающего трактуется в данном исследовании как постепенное увеличение степени гибкости управления.

Процессу передачи названных функций может помешать неумение обучаемого выполнять конкретное учебное задание. Поэтому, наряду с передачей функций управления, обучающий должен обеспечить усвоение обучаемым способа выполнения такого задания, создавая тем самым условия для реализации исполнительского этапа деятельности. Все это отражено в приведенном на с. 5 определении СР в широком смысле.

Анализ СР как формы учебной деятельности обучаемого (см. определение СР в узком смысле на с. 5-6) позволил выделить классификацию ее типов. В зависимости от проявляемой обучаемым самостоятельности – фрагментарной, относительной или полной – в первом типе (СР1) он независим в реализации одного-двух из перечисленных выше этапов, во втором (СР2) – нескольких и в третьем (СР3) – всех этапов ее осуществления, кроме одного-двух. Развитие

самостоятельности обучаемого следует начинать с первого типа, постепенно переходя ко второму, а затем и к третьему.

Рассмотрение предлагаемых в литературе классификаций видов самостоятельной работы студентов (СРС) привело к выводу о существовании *аудиторной*, выполняемой на занятии или в другое отведенное для этого учебное время, и *внеаудиторной СРС*, которая, в свою очередь, может быть *обязательной*, регулируемой учебным планом, и *факультативной*, выходящей за его рамки. Кроме того, внеаудиторную СРС (ВСРС) по ее отношению к аудиторным занятиям вслед за И.А. Зимней можно разделить на следующие подвиды: *подготовительная ВСРС*, под которой понимается подготовка студентов к семинарам, практическим и лабораторным занятиям; *дополнительная ВСРС* как выполнение ими долгосрочных заданий (докладов, рефератов, проектов); *параллельная ВСРС*, соответствующая самообразовательной и научно-исследовательской работе студентов. Данные виды СРС и их основные характеристики представлены в таблице 1 на с. 9.

Таблица 1

Характеристика различных видов самостоятельной работы студентов

Основание характеристики	Самостоятельная работа студентов			
	Аудиторная (СР1)	Внеаудиторная		
		Обязательная		Факультативная
		Подготовительная к аудиторным занятиям (СР1)	Дополнительная к аудиторным занятиям (СР2)	Параллельная аудиторным занятиям (СР3)
По присутствию источника управления	В присутствии обучающего	В отсутствии обучающего		
По фиксированию места	Место фиксировано	Место работы не фиксируется		
По источнику контроля	Контроль обучающего	Самоконтроль обучаемого		
По характеру осуществления деятельности	Режим, заданный извне	Собственный режим работы		
По характеру побудителя	Побуждается обучающим	Собственная познавательная потребность		
По форме учебной деятельности	Относительно самостоятельная		Самостоятельная	
По уровню проявления	Фрагментарная	Относительн	Полная	

самостоятельности			ая	
По степени жесткости и виду управления обучающего	Полужесткое непосредственное	Полужесткое опосредованное	Гибкое опосредованное	Предельно гибкое минимальное

Из таблицы видно, что в аудиторной СРС определяющую роль играет управление преподавателя, которое носит непосредственный полужесткий характер. Данный вид СРС основывается на фрагментарной самостоятельности обучаемого, которая проявляется обычно на этапе исполнения, т.е. в решении студентом учебной задачи собственным способом. Поэтому аудиторная СРС соответствует самостоятельной работе первого типа, или СР1.

В подготовительной и дополнительной ВСРС характер опосредованного управления преподавателя меняется с полужесткого на гибкий, что создает условия для передачи студенту сразу нескольких функций управления его деятельностью. Контроль здесь сменяется самоконтролем, внешнее побуждение – внутренней мотивацией обучаемого. Здесь же происходит переход от режима, заданного извне, к тому, который выбирается самим студентом. Подготовительная ВСРС, будучи основанной на фрагментарной самостоятельности обучаемого, соответствует СР1, а дополнительная, в основе которой лежит его относительная самостоятельность, соотносится с СР2.

Параллельная (факультативная) ВСРС чаще всего вызывается собственной потребностью студента, регулируется им самим и имеет творческий характер. Этот вид СРС требует минимального, предельно гибкого управления преподавателя, характеризуется практически полной самостоятельностью студента, а значит, соответствует СР3.

В фокусе исследования находились подготовительная и дополнительная ВСРС. Именно здесь возможно осуществить подготовку студентов к параллельной (факультативной) ВСРС и дальнейшему самообразованию. Суть такой подготовки заключается в формировании у них общих и специальных учебных умений.

Изучение литературы по проблеме учебных умений (Ю.К. Бабанский, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Кулько, А.В. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) привело к необходимости подробного рассмотрения внешней и внутренней структуры учебной деятельности (И.А. Зимняя). В результате этого анализа был сделан вывод, что умение учиться как способность субъекта осуществлять этот вид деятельности в целом можно условно разделить на умение управлять учебной деятельностью и умение ее исполнять. Первое отражает внешнюю структуру и состоит из умений студента осознавать мотив предстоящей деятельности, ориентироваться в ее особенностях, принимать цели извне и ставить собственные, продумывать программу и план действий, контролировать и оценивать результаты своей деятельности. Эти умения не зависят от

изучаемого материала, поэтому относятся к *общеучебным*. Умение исполнять учебную деятельность отражает ее внутреннюю структуру и состоит из *специальных* учебных умений, которые могут носить как специфический (предметный), так и межпредметный характер. Анализ строения личного опыта субъекта как предмета и одновременно продукта учебной деятельности дал возможность увидеть место, роль и специфику учебных умений, а также дать определение данного понятия (с. 6).

Рассмотрение внутренней структуры учебной деятельности позволило предложить классификацию специальных учебных умений. В зависимости от того, что лежит в основе каждого из них – действие со средством или действие по выполнению процедуры, – они делятся на *технологические* и *инструментальные* (инструментально-предметные и инструментально-учебные). Технологические учебные умения – это умения осуществлять процедуру получения запланированного результата учебной деятельности, т.е. знания, умения или навыка усваиваемой предметной деятельности как той цели, достижение которой предусмотрено ГОС ВО. Под инструментально-предметными умениями подразумевается владение языком той или иной науки, ее терминологией и т.п., а под инструментально-учебными – рациональными способами обращения с такими учебными средствами, как учебник, словарь, справочник, упражнение и т.п.

Уровнями сформированности специальных учебных умений являются: *уровень знания*, когда студент знает, как осуществить действие, но не умеет его выполнять; *уровень первичного умения*, когда он знает и умеет выполнять действие по образцу; *уровень вторичного умения*, когда он умеет достаточно свободно и быстро выполнять действие, осознавая при этом каждый свой шаг. Полностью сформированным считалось учебное умение, которое достигло третьего уровня сформированности.

Установлено, что процесс формирования специальных учебных умений проходит в три этапа: *мотивационный*, где необходимо создать у студента положительный настрой на овладение определенным учебным умением; *ориентировочный*, где создается ориентировочная основа действия; *формирующий*, который предполагает многократное выполнение соответствующего учебного действия и доведение владения им до уровня вторичного умения. Осуществление двух последних этапов возможно при постоянном контроле преподавателя (самоконтроля студента) за данным процессом. Для реализации названных этапов потребуются средства, способные выполнить соответствующие им функции: мотивирующую, ориентирующую и формирующую.

Основным средством формирования любого вида умений традиционно считаются упражнения, которые обычно выполняют формирующую функцию. Для специальных учебных умений, формируемых в ВСРС, в роли таких упражнений выступают те задания, которые предназначены для выполнения студентами дома и которые содержатся в обычных учебниках.

Однако только выполнение упражнений не гарантирует формирования специальных учебных умений. Специфическим средством реализации этого процесса в ВСРС является *памятка*, представляющая собой предписание, с помощью которого распредмечивается существующий в социальном опыте способ выполнения учебного действия. Конструирование ее содержания зависит прежде всего от того, для какого вида учебных умений она предназначена. Те, что направлены на формирование специальных учебных умений, наряду с мотивирующей частью, должны включать как ориентировочный компонент, содержащий сведения о средстве или продукте учебной деятельности, так и операционный, в котором предлагается четкая последовательность операций по выполнению учебного действия. Поэтому памятка как одно из основных средств формирования специальных учебных умений способна выполнить мотивирующую и ориентирующую функции. Содержание памятки в результате неоднократного выполнения учебного действия предложенным в ней способом становится составляющей опыта студента по рациональному осуществлению исполнительского этапа его ВСРС.

Комплекс памяток, направленных на формирование специальных учебных умений, должен охватывать те учебные умения, которые потребуются студенту в его ВСРС по конкретному предмету. Для того чтобы получить их набор, необходимо проанализировать цели изучения этого предмета, а также выделить учебные и предметные средства, с которыми будет оперировать студент в ВСРС. В этом проявляется один из принципов формирования учебных умений – *принцип подчинения этого процесса достижению одной из основных целей обучения, а именно усвоению предметных знаний, умений и навыков.*

Использование названного подхода позволило определить те учебные умения, которые потребуются студентам неязыковых факультетов в ВСРС по иностранному языку. Для их формирования были составлены памятки, которые затем были включены в разработанное автором учебно-методическое пособие. В роли вспомогательных средств формирования специальных учебных умений, также включенных в пособие, выступали вопросы для самоконтроля и задания, предназначенные для контроля (самоконтроля) за работой над памятками.

Средствами формирования общеучебных умений являются специально предназначенные для этого памятки, содержащие только ориентировочный компонент, долгосрочные задания и семестровые планы-графики, определяющие, когда и какой объем работы предстоит выполнить в рамках дополнительной ВСРС. Знакомство студентов с указанными памятками способствует формированию умения осознавать мотив и ориентироваться в особенностях предстоящей деятельности по изучаемому предмету. С помощью долгосрочных заданий на выбор формируется умение студента поставить цель предстоящей деятельности, а выполнение их сначала в соответствии с семестровыми планами-графиками, затем без них способствует овладению умением оптимально

организовывать дополнительную ВСРС. Становление общеучебных умений должно проходить при соблюдении *принципа целенаправленного увеличения степени гибкости осуществляемого преподавателем управления самостоятельностью студентов.*

Анализ особенностей формирования учебных умений студентов в различных видах ВСРС привел к выводу, что наиболее благоприятные условия для овладения специальными учебными умениями создаются в подготовительной ВСРС, а для общеучебных – в дополнительной. Однако это не значит, что каждый вид ВСРС предназначен для формирования только одного вида умений: совершенствование специальных учебных умений происходит в дополнительной ВСРС, в то время как осуществление подготовительной ВСРС невозможно без владения некоторыми общеучебными умениями.

Результаты контроля за процессом формирования как общих, так и специальных учебных умений оцениваются с помощью системы баллов, которая также позволяет стимулировать студентов к овладению этими умениями.

Описанные выше педагогические условия формирования учебных умений студентов в ВСРС при изучении любого предмета отражает модель данного процесса, представленная блок-схемой на с. 14. Ее основными компонентами являются: педагогическая деятельность преподавателя, осуществляющего управление деятельностью студента; средства формирования общих и специальных учебных умений; внеаудиторная самостоятельная работа студентов, представленная двумя подвидами: подготовительной и дополнительной ВСРС.

Преподаватель, управляя процессом формирования специальных учебных умений в подготовительной ВСРС, предлагает студенту комплекс предназначенных для этого средств, при использовании которых соблюдается этапность данного процесса: памятки обеспечивают реализацию мотивационного и ориентировочного этапов и служат студентам опорой при выполнении упражнений, с помощью которых осуществляется формирующий этап. Вопросы для самоконтроля и задания используются с целью проверки знания содержания памяток. Проявляемая здесь фрагментарная самостоятельность студента требует от преподавателя полужесткого управления.

Средства формирования общеучебных умений в дополнительной ВСРС включают предназначенные для этого памятки, а также долгосрочные задания,

которые сначала являются общими для всех студентов, а затем предлагаются на выбор. Тем самым формируется умение принимать цель извне и ставить собственную. Для формирования умения оптимально организовывать данный вид ВСРС на первых порах потребуются семестровые планы-графики. По мере овладения этими двумя умениями преподаватель увеличивает степень гибкости своего управления (на схеме стрелкой показан переход от полужесткой формы управления к гибкой, а значит, постепенный отказ от семестровых планов-графиков и переход к заданиям, предлагаемым студентам на выбор). При этом баллы, получаемые по результатам всех видов контроля за процессом формирования обоих видов умений, суммируются и находят отражение в итоговом балле/рейтинге студента.

Представленная модель отражает педагогические условия осуществления исследуемого процесса, которые являются общими для всех предметов. Реализация этого процесса в рамках конкретного предмета потребует обязательного учета его специфики, которая отразится прежде всего на специальных учебных умениях. В то же время при формировании общеучебных умений, например, при изучении иностранного языка на неязыковом факультете эта специфика проявляется в осознании студентами практической направленности и прикладного характера предмета «иностранный язык», особенностей организации самостоятельных занятий по этому предмету, для которых важны регулярность и частота, и т.п. Следовательно, еще одним педагогическим условием формирования общих и специальных учебных умений в ВСРС является реализация принципа подчинения этого процесса усвоению предметных знаний, умений и навыков, что требует обязательного учета специфики изучаемого предмета.

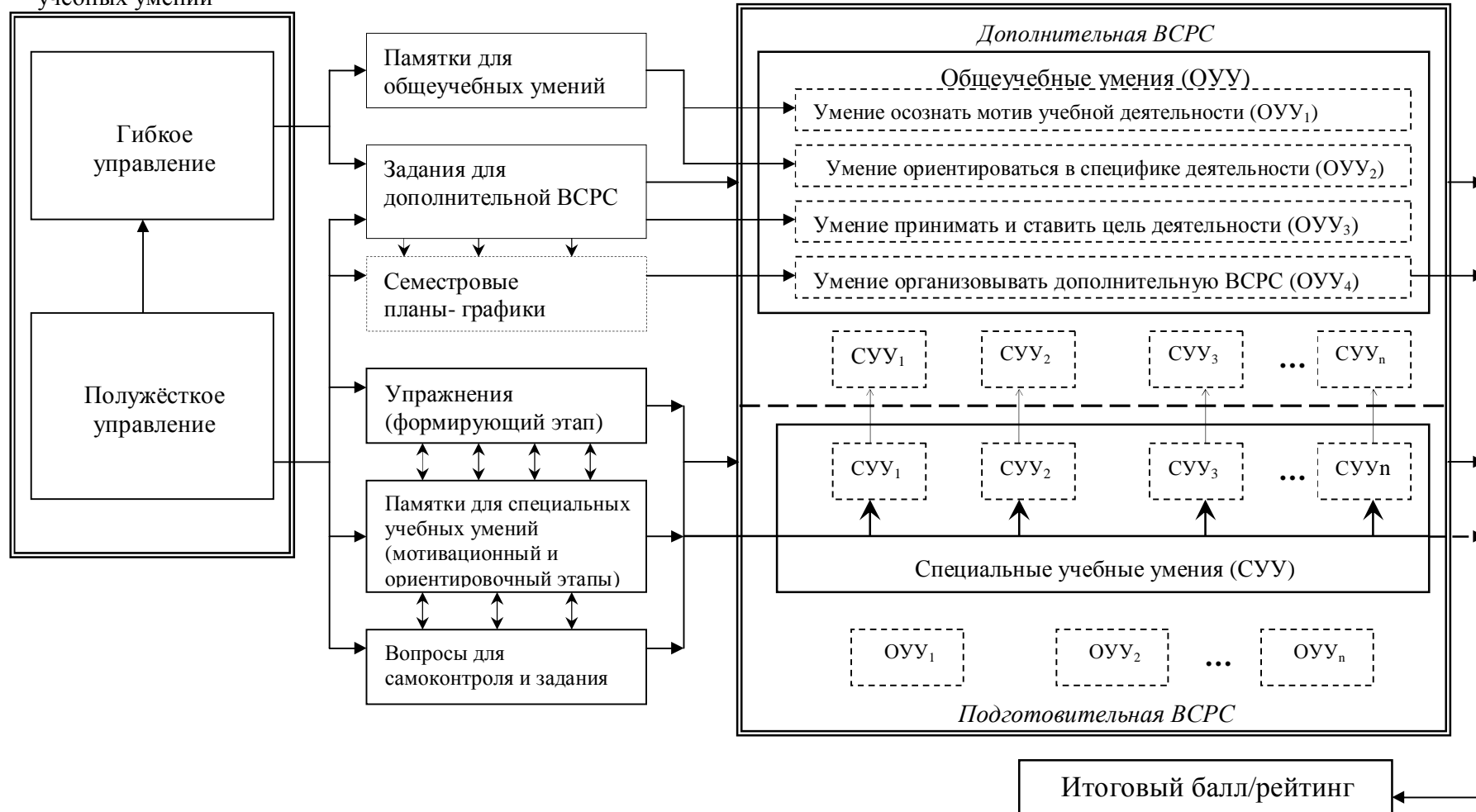
Модель процесса формирования учебных умений студентов
во внеаудиторной самостоятельной работе

Схема 1

Педагогическая деятельность,
направленная на руководство
ВСРС и формирование
учебных умений

Средства формирования
учебных умений

Внеаудиторная самостоятельная работа
студента как форма его учебной деятельности



В ходе формирующего эксперимента в первую очередь проверялась сама возможность формирования учебных умений студентов в ВСРС, т.е. при отсутствии прямого непосредственного управления преподавателя. В качестве критерия сформированности специальных учебных умений был принят *операционально-рефлексивный*, показателями которого выступали: коэффициент правильности выполнения учебного задания, время и осознанность способа его выполнения. Специальное учебное умение считалось сформированным, если коэффициент правильности достигал установленного значения; студент укладывался во временные рамки, отведенные для выполнения задания, и осознавал способ его выполнения.

Сформированность общеучебных умений оценивалась с помощью *организационно-деятельностного* критерия, показателями которого являлись: осознанность специфики изучаемого предмета; количество времени, затрачиваемого студентом на дополнительную ВСРС; регулярность и частота занятий этим видом работы.

Для оценки эффективности исследуемого процесса в целом использовался *продуктивно-деятельностный* критерий. Его показателями были результативность ВСРС и затрачиваемое на нее время. Данный критерий определялся количеством эффективно работающих студентов, а именно тех, кто укладывался в норму времени, отводимого на ВСРС в исследуемых условиях, и имел удовлетворительный итоговый балл в соответствии с принятой шкалой оценок.

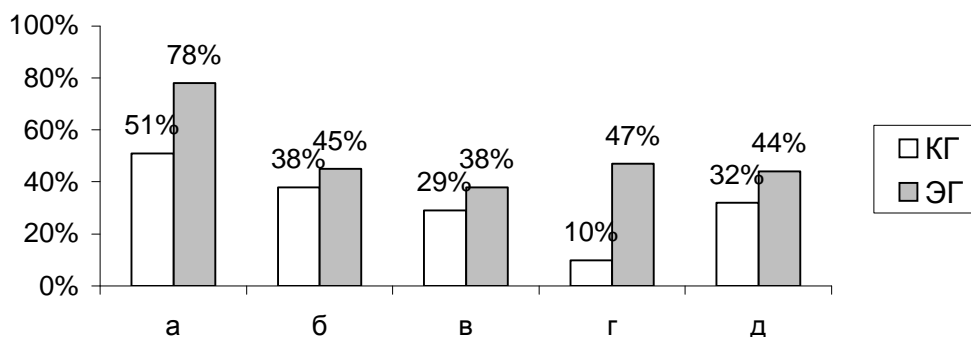
Использование предложенной системы критериев и показателей позволило изучить процесс формирования общих и специальных учебных умений в ВСРС и доказать результативность предлагаемого в исследовании подхода. В ходе формирующего эксперимента, где экспериментальная группа состояла из 91 человека, а контрольная – из 76, было доказано, что соблюдение выявленных в нем педагогических условий позволило добиться овладения общими и специальными учебными умениями большему количеству студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Его результаты, касающиеся основных учебных умений, необходимых студентам неязыковых факультетов в ВСРС по иностранному языку, представлены диаграммой 1 на с. 16.

Удалось также доказать, что сформированность специальных учебных умений сокращает затраты времени на подготовительную ВСРС, а владение обоими видами умений повышает эффективность ВСРС в целом. Кроме того, установлено, что успешность внеаудиторных самостоятельных занятий прямо зависит от того, насколько тщательно работают студенты со средствами формирования учебных умений: на достоверном уровне значимости установлена положительная и достаточно плотная связь между итоговой результативностью ВСРС и баллами, полученными студентами за

знание содержания памяток (коэффициент корреляции Пирсона составил 0,536 при вероятности допустимой ошибки 0,05).

Диаграмма 1

Количество студентов контрольной и экспериментальной групп, владеющих сформированными учебными умениями (по результатам формирующего эксперимента)



а – умение работать над грамматикой;
 б – умение работать со словарем;
 в – умение работать над переводом предложения;
 г – умение оптимально организовать работу над долгосрочными заданиями;
 д – умение ориентироваться в целях изучения иностранного языка на неязыковом факультете.

В ходе исследования были получены следующие основные результаты:

1. Конкретизированы используемые в исследовании категориальные понятия «самостоятельная работа» и «учебное умение».

2. Выявлены, научно обоснованы и экспериментально проверены следующие педагогические условия реализации процесса формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе:

– соблюдение этапности формирования специальных учебных умений и целенаправленное увеличение степени гибкости управления преподавателя процессом формирования общеучебных умений;

– организация выполнения студентами в подготовительной ВСРС домашних заданий (упражнений) с опорой на памятки, предназначенные для формирования специальных учебных умений, и работы с вопросами для самоконтроля и заданиями, проверяющими знание содержания этих памяток;

– организация выполнения студентами в дополнительной ВСРС долгосрочных заданий сначала в соответствии с семестровыми планами-графиками, затем без них, а также знакомства с памятками, предназначенными для формирования общеучебных умений;

– использование балльно-рейтинговой системы и учет специфики изучаемого предмета при формировании общих и специальных учебных умений.

3. Разработана и реализована модель процесса формирования учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе.

4. Выявлен критериально-диагностический аппарат определения уровня сформированности учебных умений и оценки эффективности процесса их формирования во внеаудиторной самостоятельной работе по овладению иностранным языком студентами неязыковых факультетов.

5. Результаты экспериментальной части исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что при создании всех выявленных педагогических условий и использовании комплекса разработанных с этой целью средств и способов формирования общих и специальных учебных умений данный процесс будет эффективным.

6. Предложены практические рекомендации для преподавателей по формированию учебных умений студентов неязыковых факультетов в ВСРС по иностранному языку.

Исследуемая проблема является сложной и многогранной. Ее дальнейшее изучение возможно в следующих направлениях: изучении влияния сформированных учебных умений на эффективность научно-исследовательской и самообразовательной работы студентов; создании выявленных педагогических условий для повышения эффективности учебной деятельности обучаемого при дистанционном обучении и самостоятельном изучении как иностранного языка, так и других предметов.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях объемом 11,8 п.л.:

1. Иванова М.А. Формирование умения учиться при обучении иностранным языкам // Лингвистика и педагогика: Материалы первой научно-практической конференции. – Липецк: ЛГПИ, 1998. – С. 7-10 (0,25 п.л.).

2. Иванова М.А. Деятельность как объяснительный принцип в философии, психологии и педагогике // Педагогические и медико-биологические проблемы развития, воспитания и обучения учащихся: Сборник науч. трудов кафедры теории и истории педагогики, кафедры медико-биолог. дисциплин ЛГПИ. – Вып. 3. – Липецк: ЛГПИ, 1999. – С. 17-28 (0,75 п.л.).

3. Иванова М.А. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку: Методические рекомендации. – Часть I. – Липецк: ЛГПИ, 1999. – 40 с. (2,5 п.л.).

4. Иванова М.А. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку: Методические рекомендации. – Часть II. – Липецк: ЛГПИ, 1999. – 40 с. (2,5 п.л.).

5. Иванова М.А. Цели и задачи самостоятельной работы студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах // Инновационная деятельность учебных заведений в системе непрерывного образования: Тезисы докладов V региональной научно-практической конференции. – Усмань: Изд-во ЛГПИ, 2000. – С. 161 –162 (0,1 п.л.).

6. Иванова М.А. Изменение отношений учителя и ученика в процессе развития учебной деятельности // Непрерывное педагогическое образование: состояние, тенденции, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. В 2 частях. – Часть 2. – Липецк-Москва: Изд. центр ЛГПУ, 2000. – С. 30-31 (0,1 п.л.).

7. Иванова М.А. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку: Методические рекомендации. – 2-е изд., испр. и доп. – Липецк: ЛГПУ, 2001. – 56 с. (3,5 п.л.).

8. Иванова М.А. О понятиях «учение» и «учебная деятельность» в дидактике и педагогической психологии // Теория и практика образования: история и современность: Сборник науч. трудов кафедры теории и истории педагогики ЛГПУ. Выпуск 6. – Липецк: ЛГПУ, 2001. – С. 144-153 (0,6 п.л.).

9. Иванова М.А. Самостоятельная работа студентов в системе непрерывного образования // Теория и практика непрерывного образования: история и современность: Материалы VII региональной научно-практической конференции. – Липецк-Усмань: ЛГПУ, 2003. – С. 92-95 (0,25 п.л.).

10. Иванова М.А. Умение учиться и составляющие его учебные умения // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: Материалы международной научно-практической конференции. В 3-х частях. – Часть 3. – Липецк: ЛГПУ, 2003. – С. 41-47 (0,4 п.л.).

11. Иванова М.А. Зависимость процесса формирования учебных умений от структуры учебной деятельности // Теория и практика образования: история и современность: Сборник науч. трудов кафедры теории и истории педагогики ЛГПУ. Выпуск 12. – Липецк: ЛГПУ, 2003. – С. 187-193 (0,4 п.л.).

12. Иванова М.А. О возможности формирования учебных умений в различных видах самостоятельной работы студентов // Теоретические основы и технологии открытого образования: Материалы Всероссийской научно-методич. конференции. В 2 частях. – Часть 2. – Липецк: ЛГТУ, 2004. – С. 49-53 (0,3 п.л.).

13. Иванова М.А. О возможности повышения эффективности самостоятельной работы студентов за счет формирования учебных умений // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. /Под научн. ред. Н.В. Бордовской. Т. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 304-310 (0,4 п.л.).

Иванова Марина Авенировна

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
(на примере иностранного языка на неязыковом факультете)**

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Подписано в печать 14.10.05 г.

Формат 60x84 1/16.

Бумага для копировальной техники.

Ризография.

Усл. печ. л. 1,1. Тираж 100 экз.

ГОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»
398020, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42.

Отпечатано в Липецком государственном
педагогическом университете