

Серебряная Мария Витальевна

аспирант

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный

исследовательский университет»

г. Белгород, Белгородская область

**ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
РАЗЛИЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в статье излагаются результаты исследования способности к самоорганизации и саморегуляции студентов аудиторной, аудиторно-дистанционной и дистанционной форм обучения. Проведенное исследование показало, что более высокие показатели способности к организации своей деятельности отмечаются у студентов смешанной (аудиторно-дистанционной) формы подготовки, а более низкие значения установлены у студентов, обучающихся преимущественно в аудиторном режиме.

Ключевые слова: университетское образование, информатизация подготовки, студенты, самоорганизация, студенческий возраст, формы цифровизации обучения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта №22-28-01029 «Психолого-педагогические модели и механизмы развития личностного потенциала студентов посредством применения современных информационно-коммуникационных технологий в вузовском обучении» (2022–2023 гг.) на базе НИУ «БелГУ».

Введение. В современном университете цифровизация образования представляет собой уже свершившийся факт. Расширение влияния цифровых технологий на окружающую действительность, их широкое распространение в повседневной практике общения оказывает существенное влияние на методы и формы организации учебной деятельности и образовательного процесса, непо-

средственно на цели и само содержание образования, систему и специфику образовательных отношений.

Широкое использование цифровых технологий в университетской подготовке позволило решить ряд важных педагогических задач, к которым относятся анализ образовательной статистики, автоматизированная обратная связь, обновление контента и тестовый контроль. Также изменения отмечаются и в контексте традиционных учебных задач, что обусловлено тем фактом, что поиск, анализ и сохранение информации переходят на электронные устройства, тогда как на студента ложится необходимость поиска, анализа, оценки и синтеза полученной информации и создание нового знания.

В условиях цифровизации образования способность студентов к учебной самоорганизации представляет собой фактор, который отражает стремление педагогики к вариативности, нелинейности, избирательности образовательного маршрута, что влечет за собой необходимость поиска механизмов развития способности студентов к самоорганизации и потребности в саморазвитии [5].

Самоорганизация является базовым компонентом для самостоятельного, осознанного управления личностью собственной жизнью, развития способности к анализу актуальной ситуации, постановке целей и задач, планировать собственную деятельность в соответствии с поставленными задачами, анализировать полученный результат.

Прогрессирующая цифровизация образовательной деятельности требует решения важных педагогических и психологических задач, в том числе связанных с развитием таких личностных компетентностей студентов, как: самостоятельность, самоорганизация, способность к саморазвитию [3].

Проблемы учебной самоорганизации в своих работах рассматривали такие исследователи, как: А.А. Ахаян, В.И. Блинов, Н.О. Вербицкая, Г.В. Можяева, Н.И. Миняева, Е.И. Смирнов, А.П. Тряпицына и др.

Между тем, в текущий период вопросы, связанные с развитием способности к самоорганизации и саморегуляции студентов в новых условиях цифрови-

зации образования еще недостаточно изучены в современных психолого-педагогических исследованиях.

Методы исследования. Цель настоящего исследования заключалась в определении различий в показателях самоорганизации студентов в зависимости от форм обучения, в частности таких как: аудиторная, дистанционная и смешанная.

Основываясь на результатах существующих исследований, мы выдвинули гипотезу, что студенты дистанционной, очной и смешанной форм обучения будут значительно различаться по параметрам самоорганизации деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» и ОГА-ПОУ «Белгородский педагогический колледж» на 150 студентах. Из данной выборки студентов были выделены следующие три группы, отличающиеся по форме и режиму обучения:

1 группа (49 чел.) – студенты, обучающиеся в аудиторном режиме подготовки;

2 группа (50 чел.) – студенты, обучающиеся в дистанционном режиме подготовки;

3 группа (51 чел.) – студенты, обучающиеся по смешанной (аудиторно-дистанционной) системе подготовки.

Для определения особенностей самоорганизации деятельности в этих группах мы использовали методику «Опросник самоорганизации деятельности» (Н. Фишер, М. Бонд, в адаптации Е.Ю. Мандриковой), который позволяет оценить выраженность способности к самоорганизации и саморегуляции по следующему ряду измерительных шкал: 1) планомерность, 2) целеустремленность, 3) настойчивость, 4) фиксация на заранее спланированной структуре планирования, 5) самоорганизация внешними силами, 6) ориентация на настоящее [6].

Результаты и обсуждения. В ходе исследования были проведены диагностические замеры показателей самоорганизации в выделенных группах студентов по указанной методике. Для удобства восприятия и сравнения полученных данных результаты замеров были сведены и представлены в общей картине

средних значений по измеряемым шкалам по каждой группе студентов и отражены в виде гистограмм на рисунке 1.

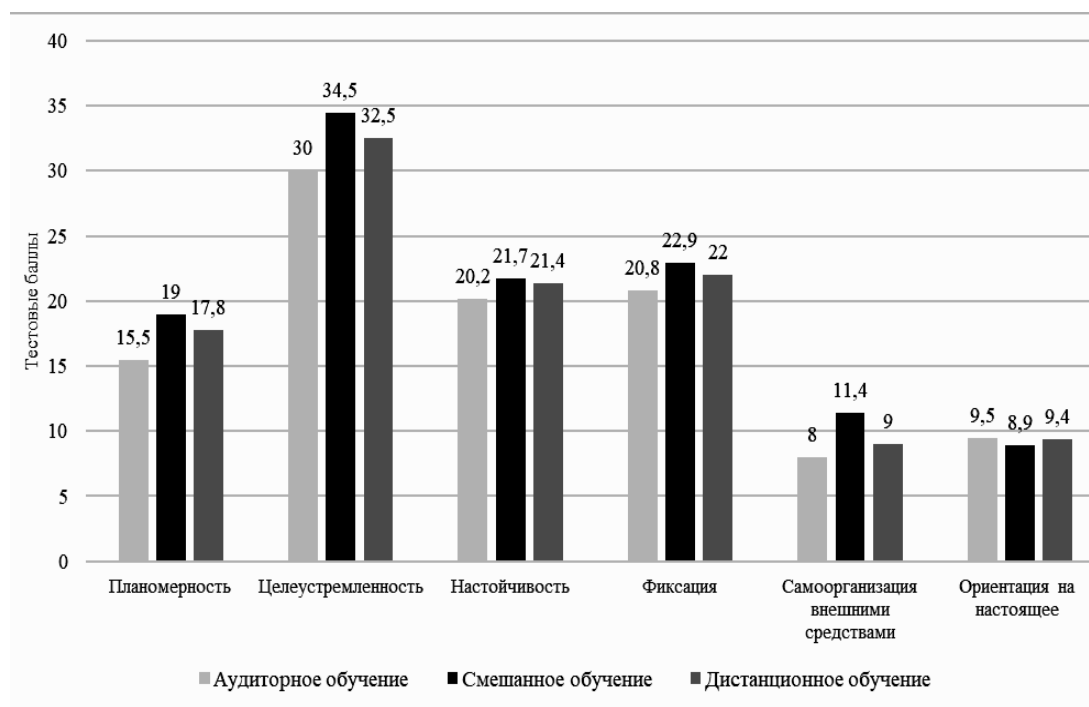


Рис. 1. Диаграммы показателей самоорганизации студентов различной формы обучения (средние значения)

По результатам обработки данных у студентов аудиторной формы обучения отмечается бóльшая ориентация на настоящее как компоненты самоорганизации (ср. знач. = 9,5) (рис. 1). Для этих студентов ситуация «здесь и сейчас» обладает особенной значимостью, т.к. в своей временной ориентации они склонны в большей степени ориентироваться на настоящее. При планировании своей деятельности студенты аудиторной формы обучения зачастую фиксируются на происходящих в настоящий момент событиях, переживаниях, чувствах. При этом респондентами этой группы были также продемонстрированы наиболее низкие значения относительно всей методики и других исследуемых групп в отношении самоорганизации с помощью внешних источников деятельности (ср. знач. = 8) (рис. 1). К помощи внешних средств они прибегать не склонны, что лишает их одного из способов управления временем и снижает эффективность их самоорганизации.

У студентов смешанной (аудиторно-дистанционной) формы обучения были установлены более высокие показатели плановности (ср. знач. = 19), настойчивости (ср. знач. = 21,7) и целеустремленности (ср. знач. = 34,5) как компонентов самоорганизации (рис. 1). Студенты данной группы склонны постепенно организовать свою деятельность, в соответствии с заранее выстроенным планом. Они обладают сформированными навыками целеполагания и способны волевым усилием ограничивать не относящуюся к достижению поставленной цели активность. Из рисунка 1 также видно, что для данной группы студентов характерны также наиболее высокие значения фиксации (ср. знач. = 22,9) и самоорганизации внешними средствами (ср. знач. = 11,4) (рис. 1). Кроме того, эти студенты склонны проявлять ответственность и исполнительность, граничащую с излишней фиксацией на выполнении поставленной задачи. Им также характерно стремление любыми средствами, в т.ч. внешними (ежедневник, бюджетирование времени) достичь запланированного.

Дистанционно обучающиеся студенты характеризуются усредненными значениями по шкалам самоорганизации. Они не отличаются выраженной способностью к самоорганизации деятельности и способны сочетать планомерное движение к цели со спонтанностью, гибкостью и фрустрацией (рис. 1).

С целью выявления различий между студентами различных форм обучения был проведен статистический анализ при помощи критерия Н-Красела-Уоллиса и выявили значимые различия в отношении плановности ($H = 0,010$; $p \leq 0,01$) и целеустремленности ($H = 0,007$; $p \leq 0,01$). Наиболее высокие значения по данным шкалам характерны студентам смешанной формы обучения, а наиболее низкие – аудиторной. Студенты, у которых в аудиторной форме проходит лишь часть занятий, обладают более развитыми навыками формулирования, постановки и планомерного достижения цели, в то время как у полностью аудиторно обучающихся студентов эти навыки развиты в наименьшей степени. Также были установлены достоверные различия по параметру самоорганизации внешними средствами ($H = 0,003$; $p \leq 0,01$). Наиболее высокие значения данного параметра характерны для аудиторно-дистанционной формы обучения, а наименее

высокие – для студентов, обучающихся полностью аудиторно. Студенты, получающие образование в смешанной форме, обладают наиболее высоким уровнем самоорганизации, по сравнению со студентами других форм обучения за счет склонности использовать внешние средства, помогающие более эффективно планировать собственное время в соответствии со стремлением достичь поставленной цели. Обучающиеся в аудиторном формате студенты более прочих склонны пренебрегать использованием таких средств, что негативно сказывается на их способности к организации своего времени и своей деятельности.

Обобщая результаты исследования, можно констатировать, что большей выраженностью способности к самостоятельной организации своего времени отличаются студенты смешанной формы обучения. Им удается достигать большей самоорганизованности по большей части за счет более развитых навыков целеполагания и планомерности при движении к цели. Было также установлено, что наименее развитые навыки, обеспечивающие способность к самоорганизации, показывают студенты, обучающиеся аудиторным способом. Вероятно, это связано с наличием у смешанно обучающихся студентов занятий, проходящих в дистанционном формате, поскольку для достижения эффективности в таком формате обучения требуется весь доступный студенту волевой потенциал. У обучающихся аудиторно задача организации процесса обучения во многом ложится на администрацию их учебного заведения, т.е. созданный в учебном заведении психологический климат располагает к большей произвольной включенности в процесс академических занятий. Важно учесть, что при обучении в полностью дистанционном формате снижается степень преподавательского контроля над выполнением заданием и ухудшается качество обратной связи [4], что может негативно влиять на способность студентов придерживаться цели обучения, ввиду снижения внешнего контроля. Реализация части занятий в аудиторном формате обеспечивают гораздо большую включенность в процесс получения образования, что позволяет студентам продолжать чувствовать себя частью академического сообщества, и может влиять на формирование более высокой самоорганизации и саморегуляции деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что по большинству показателей способности к самоорганизации для студентов, обучающихся в аудиторно-дистанционном формате, характерны более высокая выраженность данной способности, в то время как для полностью аудиторно обучающихся студентов данное качество характерно менее всего. Студентам смешанной формы обучения удается достигать большей степени самоорганизации за счет более развитой способности к построению и планомерному достижению целей. Важная роль в развитии этой способности у студентов смешанной формы обучения отводится внешним средствам самоорганизации, опора на которые обеспечивает ее успешность. К особенностям организации деятельности относится ориентация студентов аудиторной формы обучения на настоящее, их тенденция ориентироваться на события и переживания, актуальные в текущий момент времени.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Дидактика в современных социокультурных условиях / Ю.Б. Алиев. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. – 314 с.
2. Амиров С.С. Самоорганизация личности в процессе обучения / С.С. Амиров // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 49–52.
3. Бобылев А.В. Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования / А.В. Бобылев // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №4 (141). – С. 80–85.
4. Гнедых Д.С. Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения / Д.С. Гнедых. – СПб.: СПбГУ, 2015.
5. Груздев М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №3 (108). – С. 47–53.
6. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 87–111.