

СПЕЦИФИКА ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.В.Пузырев

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии и педагогики

Национального технического университета Украины

«Киевский политехнический институт»

У статті висвітлюється проблема оволодіння студентами науковими основами навчальної діяльності, важливим аспектом якої є подолання стереотипів шкільного навчання, що утруднюють успішне оволодіння знаннями у вищій освіті. Наполягається, що вирішення даної проблеми залежить від усвідомлення викладачами та студентами специфіки навчання у вищому закладі освіти.

Ключові слова: навчальна діяльність, пізнавальна діяльність.

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет знание и учет тех особенностей вузовского обучения, которые обуславливают необходимость перестройки у студентов сложившихся в школе стереотипов учебной работы и вооружения их новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности. «Высшая школа,— отмечал в этой связи И.Г.Ермаков,— отличается от средней не только специализацией подготовки, степенью сложности и большим объемом учебного материала, но, пожалуй, главным образом методикой учебной работы, в которой заложено творческое начало, и степенью самостоятельности студентов» [2].

Практика показывает, что переход вчерашних школьников от классно-урочной системы обучения к преимущественно самостоятельным занятиям нередко осуществляется довольно болезненно, а зачастую и с большими осложнениями. Не все из них справляются с преодолением этих трудностей и быстро перестраивают привычные формы учебной работы, и очень часто вузы вынуждены отчислять за академическую неуспеваемость не самых слабых студентов. Все дело в том, что многие из них просто не умеют правильно организовать свою учебно-познавательную деятельность, не успевают понять, как нужно учиться в вузе.

Однако недостаточная психологическая и практическая подготовленность многих выпускников средней школы к вузовским формам и методам учения приводит не только к их неуспеваемости. Неумение студентов самостоятельно перестроить способы учебно-познавательной деятельности в соответствии с новыми условиями обучения вызывает у них чувство растерянности, неудовлетворенности и влечет за собой негативное отношение к уче-

нию в целом. «У некоторых студентов первого курса, — отмечает А.М.Колесова, — процесс адаптации к новым условиям, новым требованиям и выработка оптимальных моделей успешной учебной деятельности в вузе протекает очень медленно и болезненно и, таким образом, создаются условия для угасания выработанной в школе привычки ответственного отношения к учебе» [3, 48].

Кроме того, трудности приспособления к новым формам обучения значительно снижают умственную работоспособность студентов. «Психологическая неподготовленность к вузовским формам обучения,— пишет В. П. Кондратова,— может способствовать постепенному накоплению умственного, психологического утомления, что отрицательно сказывается на общем самочувствии студента, ослабляет его внимание, память, мышление, волю, без оптимального состояния которых невозможна успешная учебная деятельность» [5, 17-18].

Затруднения, испытываемые первокурсниками в связи с переходом на новые формы и методы учебной работы, в известной мере закономерны. Их научное объяснение основано на физиологическом учении о высшей нервной деятельности и, в частности, на идеях о динамическом стереотипе. И.П.Павлов указывал, что бесчисленное множество раздражителей (как внешних, так и внутренних), поступающих в большие полушария головного мозга, вызывают в последних определенные процессы. Эти процессы, происходящие в разных пунктах коры, встречаются, сталкиваются и взаимодействуют и должны в конце концов систематизироваться, уравновеситься. В результате вырабатывается динамический

стереотип, т.е. сложная уравновешенная система внутренних процессов. С указанной точки зрения стиль учебной работы, сложившийся у учащихся за годы обучения в средней школе, можно рассматривать как определенный динамический стереотип, который представляет собой систему условных рефлексов, закрепленных в высшей нервной деятельности. Будучи сформированным, такой стереотип имеет исключительно важное значение для успеха учебной деятельности. Вызывая автоматизацию приобретенных учебных умений и навыков, он способствует наилучшему приспособлению организма к совершаемой работе, значительно облегчает ее и делает более продуктивной.

Особенности выработки динамического стереотипа таковы, что сформировать нужную систему умений и навыков гораздо легче, чем перестраивать уже сложившуюся. В этих условиях установление нового динамического стереотипа требует, по словам И.П.Павлова, «огромного нервного труда». Поступление выпускника средней школы в вуз и последующее его приспособление к новым формам и методам обучения и является в значительной степени процессом не столько выработки новых, сколько перестройки уже сложившихся стереотипов учебной работы. Студенту необходимо коренным образом ломать создававшиеся годами привычки познавательной деятельности и формировать новые. Но поскольку с изменением условий обучения сложившийся стереотип учебной работы, как уже отмечалось, не сразу поддается разрушению и его перестройка требует значительных нервных усилий, то это и вызывает у многих первокурсников большие трудности. Все это осложняет проведение учебно-воспитательной работы по формированию у студентов рациональных умений и навыков учебного труда.

Школьное обучение, безусловно, закладывает тот фундамент, на котором в дальнейшем строится вузовское обучение, и успех последнего в значительной степени зависит от того, какими знаниями и особенно умениями в области познавательной деятельности вооружила своих выпускников школа. «Ученик приобретает в школе ценные умения и навыки, – писала А.К.Маркова, – которые потом, после окончания школы, используются им в практической деятельности, облегчая ему самостоятельную работу по усвоению новых знаний и более продуктивному их применению в жизни» [6]. В этом смысле можно говорить о том, что многие из этих умений и навыков применимы и в условиях вузовского обучения, хотя и нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Естественно поэтому, что работа по вооружению студентов технологией познавательной деятельности должна строиться с учетом и на основе приоб-

ретенных в школе приемов и методов учебного труда, на что, в частности, указывается в ряде работ по вузовской педагогике.

Однако всякий перенос ранее усвоенных учебных умений и навыков способствует более успешному овладению новыми стереотипами деятельности лишь при условии, если между ними имеется определенное сходство. Вузовское же обучение имеет ряд существенных отличий по сравнению со школьным и во многом специфично по своей методике. Поэтому не все умения и навыки учебной работы, которые усвоены в школе, применимы в системе вузовского обучения и требуют, как отмечает С.И.Зиновьев, коррекции и совершенствования. Более того, поскольку «высшая школа идет совершенно другими путями, чем средняя, и школьные методы не соответствуют задачам того широкого и разнообразного комплекса подготовки, который осуществляется в высшем учебном заведении» [7], то некоторые стереотипы учебной деятельности, выработанные в школе, не подходят к вузовскому обучению и в ряде случаев становятся для него помехой. В этом случае проявляется известное в психологии явление интерференции, когда ранее усвоенные умения и навыки препятствуют успешному осуществлению последующей деятельности и требуют определенной перестройки.

Практика вузовского обучения показывает, что интерференция школьных стереотипов учебного труда особенно сильно сказывается тогда, когда с первокурсниками не проводится специальная работа, направленная на осмысление ими особенностей вузовского обучения, и их внимание не акцентируется на необходимости овладения новыми методами познавательной деятельности. Вследствие этого студенты не осознают специфики обучения в новых условиях и продолжают пользоваться школьными методами.

Это подтверждается результатами исследования учебного труда студентов первого курса. Они показывают, что в техническом университете методика и приемы учебной работы по сравнению со школьными остаются неизменными у 56 % первокурсников. Это в основном среднеуспевающие студенты, которые успешно занимались в школе и достаточно серьезно относились к подготовке домашних заданий. Поскольку школьные методы организации самостоятельной работы давали хорошие результаты, то естественно, что этот стиль учебной работы остается у них преобладающим и в университете. Однако успе-

ваемость в вузе заметно снижается. «Подготовка домашних заданий в университете у меня осталась такой же, как и в школе, только оценки я получаю более низкие», — отметила одна из студенток физико-математического факультета НТУУ «КПИ». Аналогично высказывались и другие первокурсники, но не всегда могли объяснить причины снижения успеваемости.

Некоторые респонденты отмечали, что в организации их самостоятельной работы в вузе произошли некоторые изменения. При этом 23 % из них откровенно признают, что в школе они работали систематически и значительно больше. Объясняют же данное обстоятельство тем, что школьная система обучения с ее методом домашних заданий, постоянным контролем и оценкой знаний делала самостоятельную работу обязательной.

И лишь у 21 % из общего количества опрошенных первокурсников отмечается определенное улучшение в организации их внеаудиторной работы. Учеба в техническом университете вызывает у них глубокий интерес, поэтому занимаются они более усердно, чем в школе.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что многие студенты первого курса не осознают специфики вузовского обучения и, следовательно, не в состоянии самостоятельно разобраться, что следует изменить и усовершенствовать в усвоенном ими стиле познавательной деятельности, какие умения и навыки учебного труда нужно приобрести.

Перестройка сложившихся за годы школьного обучения стереотипов учебной работы представляет значительные трудности не только с практической точки зрения. Еще сложнее преодолеть их в сознании студентов, поскольку многие из них считают, что учиться умеют, в вузе, по их мнению, никаких существенных изменений в организации учебного труда нет. Вот почему часть студентов первого курса скептически относится к необходимости осмысления психолого-педагогических закономерностей познавательной деятельности в вузе.

Какие же стереотипы познавательной деятельности студентов, сформированные в школе, затрудняют учение в вузе и нуждаются в существенной перестройке?

1. Эти трудности проявляются уже в процессе восприятия и осмысления студентами изучаемого материала. В школе основная работа по осмыслению новых знаний проходила на уроке под руководством учителя. Учитель предлагал те или иные логические операции и пути мыслительной деятельности, которые обеспечивали понимание и усвоение воспринимаемой информации. Существующая в школе установка на усвоение изучаемого материала на уроке обуславливает и многообразие методов изложения знаний, использование кото-

рых также облегчало процесс учения. Все это приводило к тому, что домашняя работа учащихся сводилась главным образом к повторению и заучиванию материала.

Исследование этого вопроса показало, что лишь 27 % первокурсников владеют логическими операциями сопоставления, анализа, вычленения главного в изучаемом материале, систематизации и классификации фактов. Прорабатывая заданный на дом материал по учебнику, эти студенты особое внимание обращают на всестороннее продумывание фактов и примеров, а также научных определений, правил, выводов. У них выработалась привычка по всем теоретическим положениям приводить собственные примеры и факты. Активная аналитико-синтетическая деятельность по осмыслению знаний способствует тому, что эти студенты свободно оперируют изучаемым материалом.

Однако большинство первокурсников слабо владеют логическими операциями по осмыслению изучаемого материала. Усвоение знаний сводится у них главным образом к чтению заданного материала по учебнику или конспекту лекций. При этом студенты стремятся не столько понять материал, вникнуть в его суть и сделать собственные выводы, сколько запомнить его. Не случайно, что именно студенты этой группы не могут дать правильный ответ на вопрос, как надо осмысливать учебную информацию. По мнению некоторых из них, для этого необходимо «думать только о данном материале, а не о чем-то другом»; другие считают, что «сначала нужно материал выучить, а потом постараться его понять»; третьи же убеждены в том, что для осмысления изучаемого материала достаточно «прочитать его, обращая внимание на заучивание определений».

Несформированность у выпускников средней школы многих важных приемов осмысления изучаемого материала, а иногда и привычка к механическому его запоминанию отрицательно сказываются на учебной деятельности в вузе, где они сталкиваются с принципиально новыми требованиями в этом отношении. Восприятие студентами научной информации осуществляется во время лекций. Для глубокого усвоения лекционного материала студент одновременно должен уметь слушать, производить мыслительную обработку излагаемого, выделять и записывать главные вопросы. Однако выработанная в школе привычка проводить работу по осмыслению изучаемого материала под руководством учителя препятствует осмысленному восприятию новой

информации. Более того, у многих первокурсников создается впечатление, что главная их задача во время лекции заключается в том, чтобы законспектировать ее. По нашим данным, около 68 % первокурсников стремятся не столько к осмыслению, сколько к полумеханическому и дословному конспектированию. Они не утруждают себя обдумыванием наиболее сложных вопросов лекции, выделением ее основных смысловых положений, отделением второстепенного материала от главного. Поэтому в лучшем случае они усваивают отдельные положения и факты, но общего представления об излагаемой теме не получают. Лекционное время используется такими студентами малопродуктивно.

В этой связи работа по обучению студентов, и особенно первокурсников, технологии учебной деятельности должна заключаться в раскрытии закономерностей и методических приемов восприятия и осмысления изучаемого материала. Необходимо, чтобы студенты осознали: овладение знаниями невозможно без активной мыслительной деятельности, без выработки самостоятельного подхода к их обстоятельному осмыслению.

2. Влияние стереотипов школьного учения в значительной мере проявляется и в организации учебной работы по повторению и закреплению лекционного материала. Как известно, система школьного обучения построена таким образом, что объяснение нового материала и его закрепление соединяются в одно целое самой структурой урока. После изложения учебного материала учитель, как правило, спрашивает учащихся и устанавливает, в какой мере они осмыслили и усвоили новую тему, а затем проводит специальную работу по ее закреплению. Обращение к материалу, изучаемому ранее, происходит и на последующих уроках, при этом «на каждом шагу усвоения знаний учитель создает условия для закрепления в памяти учащихся нового материала, заучивания его и т.д.» [8]. В вузе же такая синхронность между сообщением новых знаний и их закреплением большей частью отсутствует. Более того, изложение нового материала во время лекции и его закрепление на практических или семинарских занятиях зачастую разделены длительным промежутком времени. Поэтому в высшей школе работа по осмыслению и усвоению теоретического материала, излагаемого в лекциях, должна в известной мере синхронизироваться с процессом самостоятельной внеаудиторной учебной работы и сопровождаться его глубоким осмыслением и самоконтролем. От того, насколько правильно организуется эта работа, во многом зависит глубина и прочность знаний студентов.

Между тем, привыкнув за годы школьного обучения к закреплению знаний на уроке под непосредственным руководством учителя, первокурсники не осознают необходимости систематической самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала и не придают ей должного значения. К тому же подавляющее большинство из них не знает основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к ее организации, что, естественно, влечет за собой целый ряд серьезных недочетов в их учебной работе.

В целом по характеру учебной работы над лекционным материалом студентов первого курса можно условно разделить на три группы. К первой относятся те, которые правильно проводят работу по закреплению воспринятого во время лекции материала: в день прослушивания лекции они изучают и обрабатывают ее конспект. Прорабатывают они этот материал и накануне следующей лекции по данной дисциплине, при этом не только еще раз обращаются к изучению конспекта лекции, но и изучают соответствующие разделы учебника, а также дополнительную литературу по изучаемой теме. Подобным образом работают всего лишь 18 % первокурсников.

Вторая группа – 26 % студентов первого курса – ограничивается однократным обращением к чтению конспекта с целью усвоения теоретического материала, излагавшегося в лекции. Делается это, как правило, не в день чтения лекции, а накануне следующих лекционных занятий.

Однако многие первокурсники не делают даже и этого. Вот несколько наиболее характерных ответов студентов данной — третьей — группы на вопрос «Как вы работаете над материалом прослушанной сегодня лекции?»: «Лекцию не читаю до практических занятий», «К материалу лекции возвращаюсь лишь тогда, когда эту тему изучаем на практическом занятии», «Если завтра есть практическое или семинарское занятие по этому предмету, то изучаю конспект лекции. Если же нет — над материалом лекции не работаю».

Таким образом, подавляющее большинство первокурсников изучают лекционный материал только накануне практических или семинарских занятий. Такая система учебной работы ведет к поверхностному усвоению знаний, к нарушению логики изучаемого материала. Если учесть, что по некоторым темам лекционных курсов практические занятия не проводятся, то последующая работа по глубокому осмыслению и

усвоению лекционного материала многими студентами вообще не осуществляется.

3. До присоединения к болонскому процессу специфика вузовского обучения во многом была обусловлена отсутствием систематического текущего контроля за качеством усвоения знаний. Тогда как в средней школе, как известно, контроль за учебной работой и усвоением изучаемого материала осуществляется на каждом уроке. Систематический текущий контроль во многом положительно сказывается на совершенствовании знаний учащихся, позволяет выявлять эффективность применяемых приемов умственного труда, а также регулировать процесс учения. Однако в ряде случаев поурочная оценка знаний учащихся не только не способствует их систематической работе над учебным материалом, а, напротив, делает ее эпизодической. Поэтому некоторые школьники тщательно готовятся только к тем урокам, на которых вероятнее всего их могут вызвать для опроса. К остальным же занятиям они или не готовятся вообще, или же ограничиваются только выполнением практических заданий.

В вузе, выпускники средней школы получают в этом отношении большую свободу действий. Знания студентов основательно оцениваются эпизодически. Но, привыкнув за многие годы школьного обучения сверять свой ритм учебной работы с оценкой в дневнике, многие первокурсники психологически совсем не подготовлены к тому, что, хотя их знания будут оцениваться таким образом и им надо регулярно работать самостоятельно. К тому же происходит резкое изменение, а вернее разрушение, тех стереотипов отношений с преподавателями, которые годами складывались в средней школе. Там учителя по существу не скрывали своей ответственности за подготовку домашних заданий учащимися, за качество их успеваемости. В вузе же между преподавателями и студентами в той или иной мере существует определенная «дистанция», и студенты получают большую самостоятельность в организации своей работы. Чувствуя себя достаточно свободными от педагогического контроля, многие первокурсники подменяют регулярную работу по усвоению знаний эпизодическими, бессистемными занятиями, что ведет к отставанию. Пытаясь наверстать упущенное, они основательно прорабатывают изученный материал лишь накануне экзаменов. Однако допущенное отставание чаще всего уже невозможно наверстать, и поэтому, как отмечают многие студенты, они приходят на экзамены, не усвоив того материала, по которому им нужно отвечать.

Такая система учебной работы, характерная для большинства первокурсников, не обеспечивает их должной научной подготовки. Восстановление угасающих сведений о предмете

изучения «штурмовым» путем за два-три дня перед экзаменами является существенным недостатком учебной работы студентов. Учебная информация в этом случае (весьма распространенном) берется как бы «напрокат», на время экзаменов, и в знания студентов не переходит, она, как говорят, «сдается» экзаменатору.

В связи с резким увеличением объема подлежащей усвоению научной информации в вузе значительно возрастает роль и значение правильной регламентации самостоятельной учебной деятельности студентов. Однако, несмотря на то, что объем самостоятельной работы в вузе значительно возрастает, ее внешняя регламентация фактически отсутствует. Чтобы ритмично работать в течение семестра, студенту самому необходимо проявлять волевые усилия, четко планировать внеаудиторную учебную деятельность, правильно чередовать занятия по различным дисциплинам.

Переход на Болонскую систему давал весьма обнадеживающие результаты. На наш вопрос, планируют ли первокурсники процесс подготовки к занятиям, большинство из них ответило утвердительно. В ходе же более детального исследования выяснилось, что это планирование чаще всего носит формальный характер, и лишь немногие выполняют намеченные планы. Большинство же студентов жалуются на то, что составляемые ими планы самостоятельной работы не выполняются. Многие из них не только не планируют свой учебный труд, но и не видят в этом необходимости, ссылаясь на годы учебы в школе, когда они успевали все выучить и без планирования предстоящей учебной работы.

Таким образом, те недостатки, которые допускают первокурсники в планировании учебной работы, также в значительной степени обусловлены влиянием стереотипов школьного учения.

4. Исключительно важное значение для успешной работы в вузе имеет правильная организация самообразовательной работы студентов по расширению и углублению своих знаний, поскольку «индивидуальный поиск знаний — самая характерная черта работы студента вуза» [8, 85].

Суть дела в том, что учебные занятия в вузе, и в частности лекции, имеют по отношению к процессу усвоения знаний установочный, ориентирующий характер. Основная дидактическая цель лекции заключается не в том, чтобы сообщить весь объем научной информации, подлежащей усвоению, а в том, чтобы «создать у студентов ориентировочную основу для последующе-

го усвоения учебной информации, то есть обеспечить восприятие ими учебного материала, его первичное осмысление и формирование начальных представлений об изучаемом предмете». Иными словами, лекция играет роль фактора, направляющего самостоятельную творческую деятельность студентов, и ее нельзя рассматривать в качестве основного источника знаний. Вот почему студентам нельзя ограничиваться изучением только конспектов лекций. Им необходимо самим активно приобретать знания самыми различными путями: работать с учебником, дополнительной литературой, научными первоисточниками и т. д. Именно в этом и заключается самообразование, т.е. самостоятельная подготовка студентов, идущая параллельно с учебным процессом, в органической связи с ним, в одних случаях по установленным программам и учебникам, в других — с отходом от них, с самостоятельным решением задач и привлечением дополнительного теоретического и практического материала.

Однако таких навыков будущие студенты в школе не получают. Изучаемая школьниками дополнительная литература состоит лишь из небольшого количества первоисточников. Этим и можно объяснить неумение большинства выпускников самостоятельно работать над углублением и расширением своих знаний. Так, 45 % из опрошенных нами первокурсников при подготовке к семинарским и практическим занятиям пользуются лишь конспектами лекций или учебником. Рекомендованную дополнительную литературу они, как правило, не изучают, не умеют углубленно работать с книгой, затрудняются в правильном оформлении выписок, в составлении аннотаций и рефератов, в подготовке обзоров литературы по отдельным

просам. Ряд серьезных недочетов допускают они и в методике конспектирования первоисточников, не умея выделять и фиксировать основные идеи и проблемы. Составленный ими конспект — это, как правило, выборочная запись отдельных, иногда логически не связанных между собой положений, которые порой не отражают главных мыслей работы. Попытки же некоторых студентов изложить прочитанный материал своими словами часто приводят к искажению его основного смысла.

Организация самообразовательной работы студентов должна находить отражение в процессе обучения их технологии самостоятельного приобретения знаний. В него следует включать раскрытие психолого-педагогических основ и методики этой работы. В преодолении существующего противоречия между потребностью в самостоятельном приобретении и углублении знаний и уровнем сформированности необходимых для этого умений и навыков существенное значение имеет практическое обучение студентов приемам учебной работы с книгой.

Таким образом, важной стороной работы по овладению студентами научными основами учебной деятельности является преодоление тех стереотипов школьного учения, которые затрудняют успешное овладение знаниями в высшей школе. Решение этой проблемы всецело зависит от осмысления преподавателями и студентами специфики вузовского обучения. Вот почему проведение специальной работы в этом направлении является необходимой предпосылкой совершенствования и активизации учебного процесса в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в высшей школе. — М.: Педагогика, 1975. — С. 84-86.
2. *Імідж сучасної школи /* За ред. І.Г. Єрмакова — К.: Просвіта, 1997. — 187 с.
3. *Колесова А.М.* О повышении студентами первого курса необходимости ответственного отношения к учению // *Экспериментальная и прикладная психология.* — Л., 1977. — 70 с.
4. *Коммуникативная составляющая в профессиональной подготовке студентов вуза.* — М.: МОРФ НИИВО, 2004. — 76 с.
5. *Кондратова В.П.* Некоторые психологические показатели адаптации студента-первокурсника к условиям обучения в вузе // *Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики.* — Воронеж, 1982. — С. 117-118.
6. *Маркова А.К.* Личность учителя // *Психология труда учителя* — М.: Просвещение, 1993 — С. 41-56.
7. *Модернізація вищої освіти України: Болонський процес.* — К.: Просвіта, 2004 — 60 с.
8. *Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації /* Укл. Н.В. Гузій. — К.: НПУ, 2000. — 19 с.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2007 р.