

ФАРМИРАВАННЕ ПСІХАЛАГІЧНАЙ ГАТОЎНАСЦІ СТУДЭНТАЎ ДА ВУЧЭБНАЙ САМАСТОЙНАЙ РАБОТЫ

У сучасным свеце назіраецца рэзкая змена адносін да сутнасці вышэйшай адукацыі. Паскарэнне развіцця цывілізацыйных працэсаў, якое патрабуе новых падыходаў да ведаў асобы, змена тэхналагічнага забеспячэння працэсу атрымання гэтых ведаў падштурхнулі адукацыйную сістэму да неабходнасці пошукаў нетрадыцыйных, іншых з пункту гледжання сучаснай і метадалогіі, і метадыкі, падыходаў да вучэбнага працэсу.

Усё больш значнай уяўляецца праблема гатоўнасці самастойна атрымліваць вучэбныя веды людзьмі рознага ўзросту. Пасля ўсплёску навукова-метадычнай цікавасці людзей сталага ўзросту да самастойнага атрымання ведаў у перыяд стварэння Савецкай дзяржавы як дзяржавы агульнай грамадскай гэтая праблема была па-за колам актыўнага інтарэсу вучоных. Меркавалася, што любы чалавек, які атрымлівае вышэйшую адукацыю, мае здольнасці і жаданне самастойна папаўняць свае веды і ўменні для павышэння якасці прафесійнай падрыхтоўкі, што ён валодае навыкамі самастойнай пазнавальнай дзейнасці. Таму некалькі дзесяткаў гадоў навукоўцы займаліся распрацоўкай праблемы псіхалагічнай гатоўнасці дзяцей да школы. У замежных даследаваннях гэты псіхалагічны стан вызначаецца як школьная сталасць. Традыцыйна разглядаюцца тры аспекты школьнай сталасці: інтэлектуальны, эмацыянальны і сацыяльны [1]. Аднак даступнасць вышэйшай адукацыі і бурны рост колькасці прафесій прывялі ў вышэйшыя навучальныя ўстановы многіх маладых людзей, якія прыйшлі сюды толькі пад уплывам

знешніх умоў. Недастатковае веданне абітурыентамі і студэнтамі сутнасці і асаблівасцей вышэйшай адукацыі вядзе да ўзнікнення вялікай колькасці праблем у вучэбным працэсе, у тым ліку і праблемы гатоўнасці да самастойнай пазнавальнай дзейнасці.

Што датычыцца агульнага паняцця “гатоўнасць” як псіхалагічнай катэгорыі, то найбольш грунтоўна, на наш погляд, разглядаюць яго ў айчынай псіхалогіі М.І.Дз’ячэнка і Л.А.Кандыбовіч. Аднак асноўны ўхіл яны робяць на псіхалагічную гатоўнасць да прафесійнай дзейнасці. Вучоныя вызначаюць структуру гэтай гатоўнасці і вылучаюць пяць яе кампанентаў: *матывацыйны* (адлюстроўвае адносіны асобы да прафесіі); *арыентацыйны* (адлюстроўвае ўяўленні асобы аб асаблівасцях яе прафесійнай дзейнасці і патрабаваннях да якасцей асобы ў цэлым); *операцыйны* (уключае неабходныя веды, уменні і навыкі да канкрэтнай прафесійнай дзейнасці); *валявы* (праяўляецца ў самакантролі ў час выканання прафесійнай дзейнасці); *ацэначны* (ажыццяўляецца праз самаацэнку прафесійнай падрыхтаванасці) [2, с. 61].

Вучоба — гэта самастойны этап жыццядзейнасці асобы, да якога патрабуецца асабістая гатоўнасць, і адначасова ў яе нетрах фарміруецца гатоўнасць да будучай прафесійнай дзейнасці.

Даследаванне, праведзенае намі ў БДУ культуры, якое датычылася самастойнай пазнавальнай дзейнасці студэнтаў, прадэманстравала наступнае. Часта студэнты не адрозніваюць паняцці “самастойная пазнавальная дзейнасць” і “самастойная работа студэнта”. На іх погляд, самастойная пазнавальная дзейнасць з’яўляецца добраахвотнай работай, якой студэнт займаецца ў вольны час ад аўдыторных заняткаў. Таму 50% апытаных лічаць, што самастойнай пазнавальнай дзейнасцю студэнт павінен займацца без выкладчыка. 30% навучэнцаў адзначаюць ролю выкладчыка толькі ў кантролі вынікаў самастойнай пазнавальнай дзейнасці, і 20% лічаць, што самастойная пазнавальная дзейнасць павінна ажыццяўляцца

пры сумеснай рабоце студэнта і выкладчыка. І каля 5% апытаных не змаглі адказаць, які сэнс яны ўкладваюць у паняцце “самастойная пазнавальная дзейнасць”. Адказы студэнтаў апошняй групы на далейшыя пытанні таксама былі ці неглыбокія, ці адсутнічалі зусім. Мяркуем, што у гэтых студэнтаў не развіты рэфлексія, здольнасць да самааналізу.

Зусім невялікая колькасць студэнтаў звязвае самастойную пазнавальную дзейнасць з развіццём асобы ў цэлым, з яе накіраванасцю, самаразвіццём прафесіянала праз самаадукацыю. Яны падкрэсліваюць значэнне гэтай дзейнасці для развіцця інтэлекту, пашырэння кругагляду.

Такім чынам, па адказах студэнтаў можна канстатаваць, што выкладчыкі звычайна на занятках не лічаць неабходным акцэнтаваць увагу студэнта на спецыфіцы і значэнні самастойнай пазнавальнай дзейнасці і самастойнай работы ўвогуле. Таксама ва “Уводзінах ў спецыяльнасць” не вельмі дакладна адлюстроўваюцца месца і роля самастойнай пазнавальнай дзейнасці і самастойнай работы студэнтаў у падрыхтоўцы іх у вышэйшай навучальнай установе.

У працэсе даследавання студэнты праявілі цікавасць да пытання актывізацыі самастойнай пазнавальнай дзейнасці. Для студэнтаў БДУ культуры ў першую чаргу аказаліся цікавымі наведванне выстаў, канцэртаў, пошук літаратуры ў бібліятэцы, карыстанне відэаматэрыяламі. Калі абагульніць пажаданні студэнтаў, якія датычацца стварэння ўмоў для паспяховай самастойнай пазнавальнай дзейнасці, то перш за ўсё неабходна падкрэсліць значэнне магчымасці што-небудзь зрабіць, каб *рэальна адчуць вынік сваёй дзейнасці*. Таму іх не здавальняюць заданні, выкананне якіх патрабуе толькі механічнага замацавання атрыманых ведаў або іх механічнае атрыманне (напрыклад, прачытаць тое, напісаць гэтае). Студэнты лічаць, што іх пазнавальныя здольнасці будуць пашырацца, калі наведванне культурна-адпачынкавых устаноў ці асобных

мерапрыемстваў абавязкова завяршаецца далейшай дыскусіяй; калі змест даклада студэнта патрабуе самастойных пошукаў новай інфармацыі, якая потым спатрэбіцца ў будучай прафесійнай дзейнасці; калі практычныя заняткі праходзяць у форме дзелавых гульняў і да т.п.

Даволі своеасаблівай з’яўляецца прапанова аб так званай “факультатыўнай” рабоце студэнта, напрыклад напісанне рэферата на свабодную тэму, якая падштурхоўвае студэнта да пазнавальнай самастойнай дзейнасці па цікавай для яго праблеме. Такая прапанова была адна, але ў ёй закладзены вялікі псіхалагічны сэнс. Самастойная пазнавальная дзейнасць пашырае круггляд студэнта, дазваляе шырэй праявіць свае асаблівасці. У навуковай псіхалагічнай літаратуры таксама адзначаецца, напрыклад, што пры змене толькі інструкцыі да задання з простага патрабавання вырашыць задачу на даследаванне разумовай адоранасці амаль што ў 6 разоў павялічваецца колькасць арыгінальных адказаў, павялічваецца ў цэлым колькасць адказаў, якія прапануюць студэнты, павялічваецца агульная колькасць студэнтаў, якія добра выконваюць заданне [3].

Студэнтаў вельмі турбуе, каб выкананая імі самастойная работа не “запылілася” на паліцах кафедры, а была абмеркавана ў групе. Яны жадаюць індывідуальнай ацэнкі выкладчыкам іх працы, хочучь, каб дэтальна было паказана, чаго не хапае ў выкананым заданні, што лішняе. Такім чынам, студэнты чакаюць канкрэтнага меркавання выкладчыка аб іх рабоце.

Пытанне аб формах кантролю за самастойнай вучэбнай дзейнасцю аказалася даволі балючым для студэнтаў. Тут вельмі шырокі спектр адказаў — ад сур’ёзных да гумарыстычных, сатырычных і саркастычных. Часцей адказ пачынаўся са словазлучэння “мне не падабаецца...”. Адначасова многія студэнты не далі ніякага адказу на гэтае пытанне. Найбольш удачнымі, як і для звычайнай праверкі ведаў, называюцца

дыскусіі на семінарах, гульні, віктарыны, камп'ютэрны кантроль. Не падабаецца “татальнасць” кантролю, вузкасць дыяпазону адзнак (пяцібальная сістэма). На семінарах навучэнцы хацелі б не толькі атрымаць ацэнку, а паразважаць разам з выкладчыкам. У цэлым сённяшніх студэнтаў не задавальняе вельмі моцны, на іх погляд, псіхалагічны прэсінг фармальнага кантролю.

Улічваючы гэтыя пажаданні студэнтаў, мы паспрабавалі на занятках па прадмеце “Уводзіны ў спецыяльнасць” (спецыяльнасць “сацыяльная педагогіка”) фарміраваць гатоўнасць да самастойнай дзейнасці, выкарыстоўваючы нетрадыцыйныя формы вядзення курса. У якасці кантрольных былі ўзяты групы, якія вывучаюць агульную псіхалогію. Працавалі па эксперыментальнай праграме два гады. Усе заняткі вяліся ў форме дыскусійнага клуба. Студэнты дзяліліся на падгрупы. У пачатку заняткаў прапанаваліся дыскусійныя тэмы. Кожная група распрацоўвала свой варыянт адказу і абараняла яго, потым выкладчык даваў дадатковую інфармацыю, і ў канцы заняткаў фармуляваўся правільны адказ на пытанне.

Пасля некалькіх заняткаў навучэнцы ўжо самі ацэньвалі адказы сваіх таварышаў з іншых груп. Па меры набывання неабходных ведаў па прадмеце і ўменняў працаваць з імі студэнты пачалі атрымліваць заданні для самастойнага пошуку рашэння дыскусійнай праблемы з дапамогай навуковай літаратуры. Потым атрыманыя веды абмяркоўваліся на агульных занятках. Студэнты вучыліся адстойваць сваю пазіцыю, выбіраць адзін пункт гледжання з раду магчымых.

Праверка гатоўнасці займацца самастойнай вучэбнай дзейнасцю ажыццяўлялася і на экзамене, які праводзіўся не традыцыйна, а патрабаваў у поўнай меры выяўлення ўсіх пазнавальных здольнасцей, якія фарміраваліся ў студэнтаў на працягу семестра. Экзамен праходзіў з выкарыстаннем тых відаў дзейнасці, якія характэрныя для будучай прафесіі сацыяльнага

педагога. У адным варыянце гэта быў круглы стол па праблемах сусветнай адукацыі ў галіне сацыяльнай работы і сацыяльнай педагогікі. Студэнтам былі прапанаваны і міжпрадметныя заданні (напрыклад, карыстанне замежнымі крыніцамі, пераклад якіх быў часткай самастойнай работы па курсе замежных моў). Другі варыянт прадугледжваў канферэнцыю па праблемах ролі недзяржаўных грамадскіх арганізацый, якія займаюцца сацыяльнай і сацыяльна-педагагічнай дзейнасцю ў Беларусі. Удзельнічалі студэнты як дзённай формы навучання, так і завочнай. Яны паведамлялі адзін аднаму вельмі важную інфармацыю, умацоўвалі прафесійныя сувязі і калектыўна выпрацоўвалі найбольш перспектыўныя накірункі дзейнасці.

На ўводным семінары па тэме “Псіхалагічныя тэорыі асобы” працавалі ў малых групах. Ім трэба было самастойна выдзеліць у навуковых крыніцах абсалютна новы матэрыял, які неабходна паведаміць іншым студэнтам. Не ўсё атрымалася добра, але форма работы і заданні аказаліся цікавымі.

У цэлым студэнты, якія займаліся па эксперыментальным курсе “Уводзіны ў спецыяльнасць”, на старшых курсах адрозніваліся ўменнем крытычна адносіцца да інфармацыі, якую яны атрымліваюць, маглі лёгка вылучыць у ёй важнае, істотнае, прафесійна значнае. Гэта сведчыць аб гатоўнасці да самастойнай вучэбнай дзейнасці, аб сфарміраванасці станоўчай матывацыі да пазнавальнага працэсу.

Падсумоўваючы сказанае, падкрэслім наступнае.

1. Для павышэння матывацыі самастойнай вучэбнай дзейнасці патрабуюцца не толькі абавязковы кантроль, але і разгорнутая ацэнка выкананага задання. Для студэнта часта важны не тып задання, а праяўленне зацікаўленасці выкладчыка ў правярцы гэтага задання.

2. Правядзенне кантролю патрэбна не дзеля самога кантролю, а для праверкі замацаванасці ў студэнта ведаў, без якіх ён не будзе мець магчымасці вучыцца далей.

3. Фактарамі актывізацыі самастойнай пазнавальнай дзейнасці з'яўляюцца спалучэнне тэарэтычных і практычных ведаў у заданнях па самастойнай рабоце, стварэнне міжпрадметных заданняў (напрыклад, заданняў для розных відаў вучэбнай практыкі).

4. Узмацненне даследчага характару самастойных заданняў і свабода ў выбары заданняў таксама актывізуюць вучэбную самастойную работу.

5. Рэзервам для актывізацыі самастойнай работы і фарміравання гатоўнасці да яе з'яўляюцца метады ўзаемнага рэцэнзавання, метады групавых ацэнак, усе віды самаацэнак, рэйтынгавы кантроль, інавацыйныя формы правядзення залікаў і экзаменаў і інш.

6. Для паляпшэння арганізацыі самастойнай работы студэнтаў, павелічэння прадуктыўнасці, пашырэння здольнасці да самастойнай пазнавальнай дзейнасці пажадана размеркаванне заданняў па семестрах.

7. Неабходны дадатковыя даследаванні па распрацоўцы сістэмы ацэньвання эфектыўнасці розных формаў самастойнай работы студэнтаў і іх уплыву на развіццё пазнавальнай дзейнасці асобы ў цэлым. Патрабуюць распрацоўкі і формы праверкі эфектыўнасці кожнай формы кантролю за самастойнай работай студэнтаў.

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: НПО "Образование", 1996. — 160 с.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: Словарь-справочник: личность, образование, самообразование, профессия. — Мн.: Хэлтон, 1998. — 399 с.

3. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 272 с.