

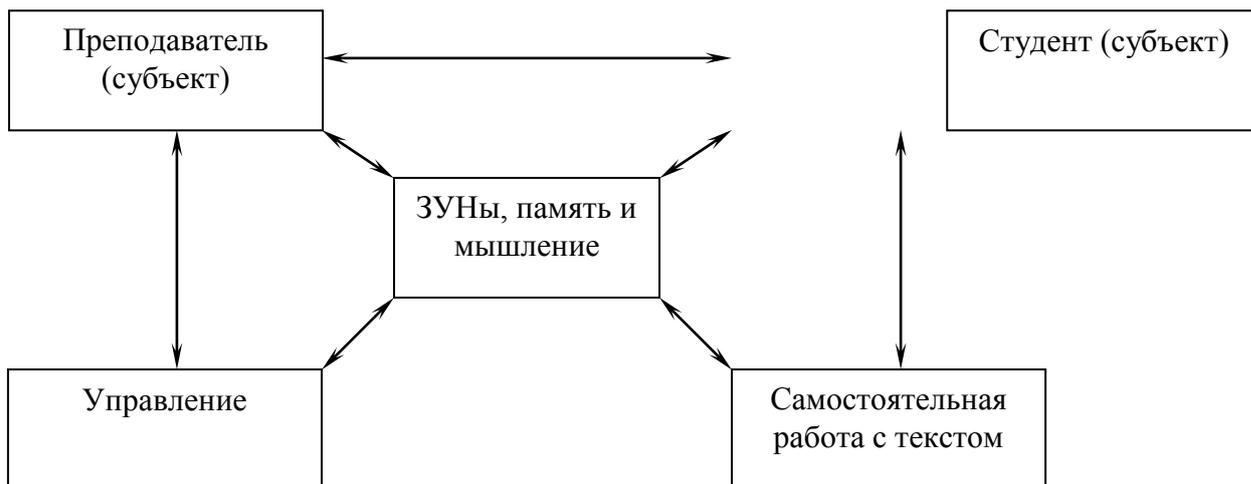
УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается система форм и методов управления преподавателями самостоятельной работой студентов по накоплению знаний, умений, навыков, а также развитию памяти, воображения и креативного мышления, овладению приемами восприятия и понимания текста.

В настоящее время актуализировалась проблема самостоятельной работы студентов. Это связано с трансформацией университетского образования, или, по-другому, с изменением парадигмы философии образования. На смену пассивному усвоению студентами готового знания (знание “рецептов”, данных преподавателями) пришло понимание необходимости перехода к активному самостоятельному приобретению самими студентами необходимых знаний и умений, т.е. переход от обучаемых (тех, кого обучают) к обучающимся (тем, кто и сам добывает знания и умения). Следовательно, в новой парадигме предполагается смещение акцентов в организации обучения: от образования репродуктивного (усвоить только то, чему учит преподаватель) к образованию развивающему (т.е. содействовать развитию у студента умений самостоятельно приобретать знания по его будущей профессии), а самое главное – умение самостоятельно применять полученные знания на практике, в процессе непрерывного образования, а также в своей производственной деятельности. Конечный результат такого образования – творчески мыслящая личность, обладающая хорошей памятью (тезаурусом), дающей возможность синтезировать идеи, концепции, теории, инновационные технологии для принятия адекватных решений.

В новой парадигме приоритет отводится диалогическим педагогическим коммуникациям в широком значении этого понятия (диалог преподавателя со студентом, диалог между студентами в группе, диалог студентов в микрогруппах и, наконец, диалог студента с концептами соответствующих учебников, учебных пособий, монографий, статей, художественной литературы и т.д.). Преимуществом диалоговой формы коммуникации, как известно, является наличие между коммуникатом и реципиентом обратной связи, и кроме того, коммуникант и реципиент постоянно меняются ролями, т.е. происходит процесс, когда учатся не только студенты, но и преподаватели.

С учетом этого обратимся к существенному в данном случае вопросу: что понимается под управлением самостоятельной работой студентов (УСРС)? В педагогической науке существует утверждение, что это система форм, методов (способов, приемов) управления преподавателями самостоятельной работой студентов по самостоятельному приобретению знаний, умений, навыков (ЗУНов), а также развитию у студентов памяти, воображения, мышления (шире – креативности, т.е. нестандартного, творческого мышления). Как система она требует установления составляющих ее элементов и того, что является интегративным свойством взаимодействия этих элементов. Представляется, данная система включает следующие элементы: преподаватель, студент (субъекты системы), управление, самостоятельная работа (процессы), ЗУНы (знания, умения, навыки), развитие памяти и мышления студентов (результаты):





Как видно из схемы, результат дуалистичен и связан с обучением и развитием у студентов памяти, мышления, приобретением знаний, умений и навыков.

По вопросу результирующего элемента нет единого мнения у преподавателей-методистов. Например, И.З.Гликман [1] считает, что это “системное стимулирование”, “системный контроль”, а В.В.Сергеенкова [2] – “знания, умения, навыки и опыт практической деятельности”. На наш взгляд, стимулирование студентов к самостоятельному приобретению знаний (или в целом – ЗУНов) – это промежуточные процессные результаты, конечный результат дуалистичен – развитие памяти, мышления (креативность) и овладение ЗУНами. Остановимся на содержании каждого из элементов УСРС.

Основным, можно сказать, системообразующим элементом УСРС является преподаватель. Он должен обладать компетентностью в управлении процессами приобретения студентами знаний, умений, применении способов и приемов развития и накопления памяти, творческого мышления. Преподаватель должен создать необходимые условия для самостоятельной работы студентов, т.е. обеспечить студентов учебно-методическими материалами, разработать перечень специальных заданий (с учетом бюджета времени студентов по данному курсу), прочитать вводную лекцию, установить сроки промежуточных отчетов о проделанной работе, организовать деятельность творческих микрогрупп, проводить консультации, отслеживать результаты самоконтроля и самокоррекции студентов, обеспечить проверку их наработок в соответствии с целевыми установками, оценить результаты их работы (индивидуальные или групповые) [2, с.7]. Кроме того, во время вводной лекции или консультаций преподаватель обязан установить, в какой степени владеют студенты процессами запоминания, сохранения и воспроизводства информации и знаний.

Особое значение для студентов имеет овладение приемами перевода знаний из кратковременной в долговременную память. Здесь каждый студент должен владеть такими приемами запоминания, как закон осмысления, закон установки, закон интереса, закон повторения [5, с.52–53]. Без мнемического приема повторения вряд ли вообще можно говорить о накоплении памяти студента. Не зря народная мудрость гласит: “Повторение – мать учения”. Для гарантированного закрепления информации в долговременной памяти некоторые ученые предлагают подвергать определенный “кусочек” текста четырехкратной обработке: непосредственно после чтения, в течение 3 часов после чтения, в течение 3 суток после чтения, в течение 1–2 месяцев после чтения [6, с.194].

Еще более сложной задачей является воздействие преподавателя на развитие творческого мышления. В ходе ее реализации, кроме разработки для студентов творческих заданий, необходимо привлекать их к научно-исследовательской работе, а это значит: следует научить студентов анализировать и систематизировать, обобщать, проводить наблюдения, эксперименты, делать выводы. В решении этой задачи студенты могут опираться на знания и умения, приобретенные ими при изучении курса “Основы научных исследований”. Развитию творческого мышления студентов в значительной мере содействует дидактический метод проблемного обучения. Существующие в настоящее время учебно-методические комплексы, учебные программы ориентированы на репродуктивное запоминание студентами многочисленных фактов, в них мало или вообще нет вопросов, связанных с обобщением, осознанием причин (факторов) тех или иных явлений, событий в области библиотечного дела, библиографии, книгоиздательской деятельности. Все еще распространены вопросы преподавателя, например, при изучении истории книги: когда возникли письменность, книгопечатание, электронные ресурсы и т.д., а не почему, какие причины (детерминанты) содействовали их возникновению и развитию. Так, на наш вопрос: “Почему возникла электронная книга наряду с традиционной, в чем ее преимущества, а, может, и недостатки?” – экзаменуемый не смог ответить, хотя, когда возникли информационные ресурсы, знал.

Рассмотрим содержание двух других элементов УСРС – самостоятельная работа студентов по приобретению ЗУНов и развитию памяти и мышления (под руководством преподавателя). Для этого важно определить, что является в данном процессе средством. Традиционно в самостоятельной работе студентов по приобретению знаний, развитию памяти и мышления (особенно по социально-гуманитарным наукам, к которым относятся библиотековедение, библиографоведение и книговедение) одной из базовых является работа с текстом (традиционным бумажным и электронным). Однако все чаще педагоги сетуют на то, что студенты не хотят читать или читают все меньше. В чем же дело? Может появилось более эффективное средство для этой цели? Но такого другого средства пока нет (конечно, кроме устного слова или устной коммуникации). Не случайно первой книгой в издательской серии “Современные технологии университетского образования” БГУ вышел сборник статей “Работа с текстом”, подготовленный Центром проблем развития образования БГУ [3]. Кроме того, для преподавателей БГУ организован семинар “Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?”. Некоторые аспекты работы с текстом (книгой), его осмысления и понимания нашли отражение в работах С.И.Поварнина, А.П.Примаковского, О.А.Кузнецова и Л.Н.Хромова, Г.Г.Гецова, А.Шилина и других авторов. Однако наиболее обстоятельно спектр способов работы с текстом, круг образовательных задач, которые можно решать с его помощью, был предложен группой ученых Чикагского университета под руководством Б.Блума и получил название “Таксономия Б.Блума” [3, с.24]. Последняя и была положена Центром проблем развития образования БГУ в основу работы с текстом.

В таксономии Б.Блума выделены шесть уровней работы студента с текстом, которые соответствуют дидактическим целям конечного результата процесса обучения. Первый уровень реализует цель – *запоминание* и *воспроизведение* новой учебной информации, без которой невозможна минимальная интерпретация терминов, основных понятий, фактов, принципов и тем более возможностей применения их на практике. Этот уровень (этап), безусловно, необходим для того, чтобы усваивать ключевые идеи текста, понятия, термины и, что является самым существенным, выработать умения и навыки “удержать” полученную информацию в памяти, т.е. перевести ее с кратковременной памяти в долговременную с целью последующего воспроизведения знаний на зачетах, экзаменах и т.д. Он был назван в таксономии Б.Блума “уровень знаний”.

Второй уровень связан с реализацией цели – *понимание* текста, который является камнем преткновения. Его можно назвать “уровень понимания”. Для уяснения сущности этого уровня следует четко разграничивать понятия “знание” и “понимание”. Если *знание* – это отражение в сознании человека явлений, предметов действительности как объективных элементов реальности, то *понимание* – производный процесс использования, а мы бы еще сказали – истолкования ранее полученных знаний, опыта в новых ситуациях, т.е. сопоставления воспринимаемой информации с имеющимся опытом и знаниями. Согласно таксономии целей Б.Блума, понимание текста предполагает выполнение следующих интеллектуальных действий: переформулирование текста собственными словами (или с помощью другого языка, другой терминологии, приведение примеров, объяснений). Иными словами, на этом уровне студенты должны не просто воспроизводить, а интерпретировать информацию прочитанного текста.

Третий уровень, названный образно “применяющееся чтение”, направлен на реализацию образовательной задачи – применение полученных знаний на практике (включая учебно-познавательную, исследовательскую, а в будущем – производственную деятельность). Если система нашего образования в той или иной степени подготавливает студентов к реализации двух первых целей, то относительно третьей следует отметить существенные недостатки. Для подтверждения сказанного сошлемся на сравнительное исследование в этом плане выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 1995 г. Оно зафиксировало то, что студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (9–10баллов) по критериям “знание”, “понимание” и очень низкие результаты (1–2 балла) по критериям “применение знаний на практике”, “анализ”, “синтез”, “оценивание”. Студенты из развитых западных стран продемонстрировали диаметрально противоположные результаты: низкий уровень

“знаний” и высокую степень развития “навыков анализа и синтеза, умения принимать решения” (в качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б.Блума) [3, с.23]. Нам неизвестно, представители каких университетов выступали в качестве респондентов Мирового банка, но, исходя из наших наблюдений и экспериментов, полагаем: вышеприведенные результаты сильно разнятся относительно конкретных отечественных вузов и нередко фиксируются на первом уровне.

Четвертый уровень, или “чтение для анализа”, предполагает овладение студентами умением членить текст на составляющие части, соответствующие основным положениям, высказанным автором текста, их классифицировать, устанавливать принципы организации различных структур, а также понимать связи между отдельными составляющими. Иначе говоря, данный уровень предполагает аналитический тип чтения, который необходим студентам при составлении аналитических обзоров литературы в курсовых и дипломных работах, а затем в обзорно-аналитической библиографической деятельности.

Пятый уровень, или “чтение для синтеза”, соответствует образовательной цели, связанной с овладением студентами синтезом прочитанного текста. Этот уровень чтения не сводим ни к воспроизведению, ни к пониманию, ни к анализу текста, а предполагает создание на основе одного или нескольких текстов нового текста. Например, при чтении двух статей (скажем, О.П.Коршунова и А.В.Соколова) о функциях библиографической информации студенту необходимо создать новый текст, который содержит положения о том, чем отличается функциональная структура библиографической информации О.П.Коршунова от предложенной структуры А.В.Соколова. Этого нет в тексте ни одного, ни другого автора. Синтез необходим студенту и для того, чтобы определить доминанту (основное значение) текста.

Шестой уровень соответствует образовательной цели – оценке содержания текста по качественным его характеристикам. Это означает, что студент должен дать детальную критику с предъявлением оснований (почему не так), выполнить сравнение и противопоставление по некоторым принципам, подробно показать логические противоречия и допущения, обнаружить готовность к коррекции собственных выводов.

Критическая оценка информации, содержащейся в тексте, может быть дана ее потребителем по критериям “достоверность информации”, “новизна информации”, “полезность информации”. Особенно обострилась ситуация с критическим оцениванием информации, помещенной в Интернете. Специалисты отмечают, что в Интернете до 75% ресурсов можно отнести к информационному мусору или информации, противоречащей нравственной основе общества. В связи с этим А.Б.Антопольский, например, вводит такой критерий, как “вредоносная информация”, к которой относят информацию, в частности: направленную на разжигание расовой, национальной ненависти; пропаганду войны, вражды или насилия; порнографическую; оказывающую деструктивное воздействие на здоровье людей; недобросовестную, неэтическую, а также незапрашиваемую рекламу (спам).

Овладение критическими навыками особенно важно для профессии библиотекаря, который должен формировать информационную культуру пользователей, одним из компонентов которой являются привитые пользователям умения критического отбора информации.

Критическое чтение текста является весьма сложным. Оно требует от студента не только хороших предметных знаний (в данном случае по библиотековедению, библиографоведению, документоведению), но и методологических знаний, особенно философского, логического, общенаучного плана. При незнании законов и принципов диалектики, логики, синергетики, социологии, культурологии трудно рассчитывать на реализацию шестого уровня работы с текстом.

Одним из эффективных средств, инициирующих критическое чтение текста, является искусство формулирования вопросов (их проблемность, глубина, эвристичность и т.д.). Переход в системе образования на диалоговые формы (диалог преподаватель – студент) требует существенных изменений подхода при создании учебно-методических материалов, учебных пособий. В философии эта проблема была осознана раньше других специалистов. Например, доктором философских наук, профессором Я.С.Яскевич для подготовки к успешной сдаче магистрантами и аспирантами кандидатского минимума

создано учебное пособие “Философия и методология науки” (Минск, 2007. – 655 с.) в формате вопросы – ответы.

Наш анализ учебно-методической литературы (преимущественно нашего вуза, но и не только) показывает, что, как правило, вопросы к семинарам, зачетам, экзаменам построены в утвердительно-повествовательной форме (есть такие “вопросы” и в тестах).

Для совершенствования управления самостоятельной работой студентов, на наш взгляд, необходимо:

- учебно-методической литературе формулировать вопросы в вопросительной форме;
- разработать вопросы для самостоятельной работы студентов, по содержанию соответствующие целям образования, а именно: запоминание и воспроизведение, понимание, практическое применение знаний, анализ текста, синтез, критическое чтение текста (включая фильтрацию электронных ресурсов по критерию “вредоносная информация”, “спам”);
- задания на семинарских занятиях (вопросы для обсуждения) должны носить проблемный характер с установкой на чтение конкретных научных статей и параграфов монографий или учебных пособий;
- ввести в практику задания (вопросы), на которые студенты должны ответить в курсовых и дипломных работах.

1. Гликман, И.З. Управление самостоятельной работой студентов: (системное стимулирование) / И.З.Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.

2. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов: модульно-рейтинговая и рейтинговая система / В.В.Сергеенкова. – Минск: РИВШ, 2004. – 128 с.

3. *Современные технологии университетского образования. Работа с текстом: сб. ст.* / Бел. гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск: РИВШ, 2003. – 124 с.

4. Богдавленская, А.Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие / А.Е.Богдавленская. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2002. – 106 с.

5. Николаенко, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М.Николаенко [и др.]. – М.: Инфра-М НГАЭкУ; Новосибирск, 1999. – 174 с.

6. *Как научиться быстро читать* / авт.-сост. А.Шилин. – Минск: Харвест, 1999. – 270 с.

7. Антопольский, А.Б. Информационные ресурсы России: науч.-метод. пособие / А.Б.Антопольский. – М.: Либерия, 2004. – 423 с.

V.LEONCHIKOV

MANAGEMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article discusses the system of forms and methods of management by teachers students' independent work on the accumulation of knowledge, skills and development of their memory, imagination and creative thinking, ways of perceiving and understanding the text.

