

3. В конечном итоге нами были выделены и описаны восемь типов отношения к опасностям. Выявлена их специфика в старшем школьном возрасте и у студентов вузов. Показано, что оптимальным является первый тип, а неоптимальными – игнорирующий и неопределенный – с пониженной сензитивностью. Установлено, что с возрастом увеличивается число людей адекватного типа (с различным уровнем сензитивности), а также тревожного типа (с пониженной сензитивностью) и уменьшается процент лиц с игнорирующим и неопределенным типами (с пониженной сензитивностью).

Литература

1. Котик, М.А. Новый метод экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям / М.А. Котик // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 105 – 111.

2. Личностно-профессиональное развитие студентов и формирование качеств безопасной личности в технизированной образовательной среде / под ред. Н.А. Лызь. – М., 2009.

3. Лурия, А.Р. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания / А.Р. Лурия. – М., 1977.

4. Маралов, В.Г. Концептуальные основы формирования личности безопасного типа / [Маралов В.Г. и др.] // Вестник ЧГУ. – 2012. – № 1. – Т. 2. – С. 125 – 130.

5. Маралов, В.Г. Психологические особенности взаимосвязи сензитивности к угрозам и потребностей в безопасности у старших школьников и студентов / [Маралов В.Г. и др.] // Вестник ЧГУ. – 2012. – № 3 (40). – Т. 1. – С. 146 – 150.

6. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М., 1987.

7. Обеспечение безопасности в образовательном учреждении / под ред. И.А. Баевой. – СПб., 2006.

8. Скворцов, В.В. Способы разрешения конфликтов. Методическая разработка / В.В. Скворцов. – М., 1986.

УДК 159.9

Е.Н. Останкина

О ФАКТОРАХ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье поднимаются актуальные вопросы определения факторов учебной неуспешности студентов. На основе теоретического анализа и обобщения научной психолого-педагогической литературы выделены две группы факторов учебной успешности студентов, определено содержание внешних (объективных) и внутренних (субъективных) причин возникновения учебной неуспешности.

Учебная успешность и неуспешность, студенты, факторы учебной успешности, причины учебной неуспешности.

This article defines the factors of students' failure. The two groups of factors of students' academic success are identified based on theoretical analysis and synthesis of scientific- psychological and educational literature. The article considers the content of external (objective) and internal (subjective) causes of students' academic failure.

Academic success and failure, students, factors of academic success, reasons for students' academic failure.

В последние годы возрастает интерес исследователей к проблеме учебной успешности и неуспешности студентов, что обусловлено необходимостью повышения качества вузовского образования. Существуют разнообразные подходы к определению учебной успешности и неуспешности. Так В.Я. Якунин определяет успешность обучения как «эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, обеспечивающего высокие психологические результаты при минимальных затратах» [5, с. 151]. По мнению М.М. Безруких, проблема учебной неуспешности гораздо шире проблемы учебной, академической неуспеваемости. Если неуспеваемость отражает неэффективность учебной деятельности учащегося и понимается как низкий уровень (степень, показатель) усвоения знаний, то учебная неуспешность отражает определенное свойство личности, содержащее немало компонентов и имеющее свои характеристики. Учебная неуспеваемость и, как следствие, неуспешность возникает в результате непреодоленных трудностей в обучении.

Анализ литературы по данной проблеме обращает внимание на многообразие причин, вызывающих

академическую неуспешность студентов, раскрываемых в трудах и педагогов и психологов. Поэтому задачей нашего исследования явилось теоретическое обобщение и выделение совокупности психолого-педагогических факторов учебной успешности и неуспешности студентов ВУЗов.

Среди основных групп факторов, влияющих на успешность обучения школьников и студентов исследователи (М.М. Безруких, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин, В.Я. Якунин и др.) выделяют: социальные, психологические, педагогические, физиологические факторы. В работе В.Я. Якунина рассмотрены три разноразмерных блока факторов, определяющих учебную успешность студентов:

Социологический блок: социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество довузовской подготовки, половые различия и др.

Психологический блок: интеллект, профессиональная и учебная мотивация, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад личности в целом.

Педагогический блок: общая организация учебного процесса, материально-техническая база и наличие технических средств обучения, уровень педагогического мастерства преподавателей и др.

Однако, соглашаясь с общими положениями о причинах учебной неуспешности студентов, мы считаем необходимым выделять две группы факторов, связанных и не связанных с личностью учащегося: внешние (объективные) факторы, внутренние (субъективные) факторы.

Роль внешних факторов в процессе возникновения учебной неуспешности раскрывается в трудах В.Г. Афанасьева, М. Гельмонта, А.В. Коржуева, А.К. Марковой, А.С. Ошаниной, В.А. Попкова, Цетлина и др.

Так А.М. Гельмонт, В.С. Цетлин отмечают, что отставание или неуспеваемость часто возникает по определенному предмету в связи с объективной сложностью для изучения содержания этой области знаний. К сложным дисциплинам В.С. Цетлин относит учебные предметы, ведущим компонентом в содержании которых выступают научные знания (к этому типу относятся все естественнонаучные курсы и ряд гуманитарных). В.А. Попков и А.В. Коржув в своей работе отмечают, что терминологическая сложность дисциплины может являться фактором возникновения «познавательных затруднений идентификации смысловых отношений» [3, с. 65]. В работе А.С. Ошаниной, посвященной трудностям в изучении студентами-психологами анатомии ЦНС, утверждается, что «учебные цели, содержание, структура и объем материала не подвергается дидактическому осмыслению», т.е. студентам предлагается объем, который они не готовы и не могут освоить [2, с. 9]. Среди факторов, влияющих на возникновение трудностей при изучении сложной дисциплины, исследователь также выделяет: вклад преподавателя, его педагогическое мастерство, доступность изложения материала, степень упорядоченности и логичности материала, работа с терминами и понятиями.

Таким образом, мы можем выделить основные внешние объективные причины возникновения учебной неуспешности у студентов при изучении отдельных дисциплин – это объективная сложность дисциплины для изучения, недостатки методики преподавания и организации учебной деятельности, недостатки обучающей среды.

Как мы уже говорили выше, помимо объективных причин появления трудностей в обучении немаловажную роль играют *внутренние психологические факторы*, среди которых мы считаем необходимым выделить мотивационную сферу, познавательную сферу, индивидуальные особенности личности учащегося, а также начальный уровень знаний и учебных умений (обученность).

Роль мотивационной сферы в эффективности процесса обучения раскрывается в трудах Л.И. Божович, В.Г. Леонтьева, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, Д.Б. Эльконина и др. Особенности мотивационно-целевой основы учения студентов рассматриваются Р.Р. Бибих, Г.А. Бокаревой, И.А. Васильевым, Н.В.

Кузьминой, Н.Б. Нестеровой, Ю.П. Платоновым, В.И. Шкуркиным, В.Я. Якуниным и др.

В.Я. Якунин отмечает, что первым уровнем мотивационно-целевой основы обучения студентов является профессиональная направленность, второй уровень составляет учебная мотивация, третий уровень представлен отношением студентов к учебным предметам. Р.Р. Бибих и И.А. Васильев, Г.А. Бокарева выделяют низкий уровень мотивации и целеполагания, профессиональной направленности как причину возникновения учебной неуспешности студентов ВУЗов. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения. Как отмечает В.Я. Якунин, студенты могут лучше или хуже учиться, потому что «хотят или не хотят: получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивы социального и личностного престижа) и т.п.» [5, с. 131]. Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее или подчиненное значение и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ними обуславливать и степень приближения к конечным целям обучения.

Н.Б. Нестерова считает, что различные виды учебной мотивации в их многообразных взаимоотношениях в значительной мере предопределяют общее и избирательное отношение студентов к отдельным учебным предметам и дисциплинам, в которых в разных формах и мерах представлены содержание и способы будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, обобщая результаты исследований о роли мотивации в успешности учения, мы можем выделить первую группу внутренних причин возникновения трудностей в обучении – *недостатки и особенности мотивационной сферы учащихся*. Для студентов – это неправильный выбор профессии, преобладание направленности на получение диплома, снижение учебной мотивации, преобладание социальных мотивов над профессиональными, отрицательное отношение к учебным дисциплинам, которое, в свою очередь, определяется профессиональной важностью учебного предмета, личным познавательным интересом студента к нему, удовлетворенностью качеством преподавания учебных дисциплин и субъективной оценкой трудности их усвоения. Необходимо отметить, что перечисленные причины оказывают взаимное влияние и тесно взаимосвязаны.

В работах ряда авторов (Б.Г. Ананьев, И.В. Дубровина, Л.В. Меньшикова, С.И. Мещерякова, Л.Ю. Образцова, И.Л. Садовская, Г.Б. Скок, Е.И. Степано-

ва, В.Д. Шадриков и др.) указывается на то, что на успешность обучения студентов влияет *познавательная сфера*: обучаемость; индивидуальные особенности мышления, проявляющиеся в способности к анализу, синтезу, абстрагированию, сравнению, классификации, систематизации, обобщению; соотношение между наглядно-действенным, наглядно-образным и отвлеченным мышлением; особенности развития познавательных психических процессов – характер восприятия учебного материала, свойства внимания, особенности памяти и др.

Анализируя умственное развитие и обучаемость взрослых, Степанова Е.И. указывает на неравномерность в развитии видов мышления на протяжении возрастов зрелости от 18 до 40 лет: наглядно-образного, вербально-логического, практического. Как отмечает Л.Д. Столяренко, традиционная технология обучения в вузе в большей степени ориентирована на студентов с вербальным и интегративным мышлением, так как основана преимущественно на фронтальном изложении учебного материала, вербализме, логической рассудочности, формализованности, редком применении наглядности. Лица, для которых характерно интегративное мышление почти одинаково способны к различным видам познавательной деятельности, так как у них гармонично развито образное и вербальное мышление. Они одинаково хорошо могут проанализировать как гуманитарную, так и формализованную стороны проблемы. Чего нельзя сказать о студентах с преобладающим развитием образной или практической стороны мышления и сниженным уровнем обучаемости.

Исследования Л.В. Меньшиковой, С.И. Мещеряковой, Г.Б. Скок показали, что успешное и нестандартное решение учебных задач естественно-научного содержания в большей мере обуславливается невербальными, образно-логическими структурами интеллекта.

В исследовании Л.Ю. Образцовой на примере изучения иностранного языка показано влияние обучаемости, структуры интеллекта на учебную успешность студентов. Студенты с высоким интеллектом и обучаемостью умеют легко и быстро структурировать вербальный материал, образовывать ассоциации, предвосхищать элементы устного и письменного текстов, перестраивать понятия и по-новому подходить к решению языковой задачи. В противоположность им студенты со слабой обучаемостью отличаются заметно сниженной способностью к анализу и синтезу, речевой и интеллектуальной ригидностью, стереотипностью и наличием речевых штампов, медленной перестройкой синтаксических и семантических структур, репродуктивным характером актуализации знаний.

Немаловажными в познавательной сфере являются процессы восприятия. И.В. Дубровина в своей работе отмечает важность учета индивидуальных различий учащихся в процессе восприятия одного и того же материала. Так как вузовское обучение нацелено в основном на усвоение системы вербальных понятий, то, по мнению В.Д. Шадрикова, трудности могут возникать у студентов, имеющих развитые

способности к восприятию и переработке невербальной информации. И.Л. Садовская в своем исследовании утверждает, что трудности в обучении учащиеся испытывают при несовпадении индивидуального канала восприятия (визуального, аудиального и кинестетического) и традиционных способов преподавания.

Существуют большие индивидуальные различия и в способности к запоминанию учебного материала. В зависимости от типа памяти (наглядно-образная, словесно-абстрактная, промежуточный тип) одни учащиеся легче запоминают теоретические положения, математические формулы, правила, алгоритмы, другие – материал, стимулирующий воображение, например, стихи.

Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, исследуя изменения познавательных процессов в студенческом возрасте, делают вывод, что познавательные процессы взаимосвязаны и развиваются в зависимости от возраста и года обучения в вузе, динамично меняется структура интеллекта, роль познавательных психических процессов в обучении, что также влияет на его успешность.

Таким образом, по мнению большинства авторов, уровень развития познавательных процессов в значительной степени определяет успешность обучения в ВУЗе. То есть, несмотря на общее повышение уровня умственного развития в студенческом возрасте, в качестве второй группы внутренних причин возникновения трудностей в обучении можно выделить *недостатки и особенности познавательной сферы студентов*: низкий уровень общего интеллектуального развития (обучаемости), а также отдельных психических процессов – восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания; преобладание образного мышления над логическим, преобладание практического мышления над теоретическим; преобладание одного канала восприятия над другими, конкретность восприятия; недостатки и индивидуальные особенности памяти, внимания и т.д. Но, с другой стороны, в процессе обучения интеллектуальный уровень студентов растет, особенно при использовании развивающих методик обучения.

Неоднозначное влияние *индивидуальных особенностей личности учащегося* (особенностей темперамента, характера, отдельных черт личности) на успешность обучения раскрывается в работах М.К. Акимовой, М.В. Вовчик-Блаkitна, А.Л. Гавриличева, В.Т. Козловой, О.А. Конопкина, Н.С. Лейтес, В.Г. Леонтьева, Н.Ф. Лукьяновой, В.С. Мерлина, М.П. Нуждиной, Г.С. Прыгина, П.Д. Рабинович и др.

М.К. Акимова и В.Т. Козлова выделяют слабость нервной системы и инертность нервных процессов как индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, затрудняющие учебную деятельность школьников. Однако в исследованиях Н.С. Лейтеса, В.С. Мерлина показано, что хорошо успевающими (равно как и слабо успевающими) могут быть учащиеся с различными типологическими особенностями. Такое отсутствие явного влияния свойств нервной системы на высокую эффективность деятельности объясняется наличием ярко выраженного стиля

деятельности или высоким уровнем овладения учебной деятельностью. В то время как у учащихся, испытывающих трудности в учении, из-за слабой выраженности или отсутствия индивидуального стиля деятельности обнаруживается зависимость успешности в учении от свойств нервной системы.

В работе М.В. Вовчик-Блаkitна высокая успеваемость рассматривается в качестве признака, свидетельствующего о наличии личностных качеств, позволяющих при прочих равных условиях одним студентам более глубоко и прочно овладевать знаниями, чем их сокурсникам. В исследовании А.Л. Гавриличева, Н.Ф. Лукьяновой было обнаружено, что успешно занимающиеся студенты отличаются большой работоспособностью, им присущи уверенность в себе и настойчивость в достижении цели, а также автономность.

П.Д. Рабинович, М.П. Нуждина указывают, что успешности обучения студентов препятствуют недостаточная требовательность к себе и окружающим людям, низкий уровень притязаний, а также повышенный эмоциональный стресс, ипохондрия, истерия, невротизм, депрессия, психастения и недостаточное развитие второй сигнальной системы. Данные факторы оказывают взаимное влияние – слабая мотивация, отсутствие желания отличиться хорошей и отличной учебной работой приводит к неуверенности в своих способностях и ограничению самостоятельности, что, в свою очередь, ведет к низкой успеваемости. Сниженная способность заниматься, быстрая утомляемость отстающих студентов, по мнению авторов, ведет к их астенизации, т.е. в конечном счете к развитию невротических расстройств.

По данным В.Г. Леонтьева, высокий уровень успешности в обучении определяется рядом типологических особенностей, выявленных по тесту Кеттелла, таких как: высокий уровень волевого контроля, пластичность, смелость, эмоциональная устойчивость, способность доминировать, добросовестность и гибкость в суждениях и поступках.

Обобщая вышеизложенное, мы можем отметить неоднозначную роль личностных особенностей в возникновении трудностей в обучении. По данным исследований, в качестве третьей группы причин появления трудностей в обучении могут выступать *индивидуальные особенности личности*: слабый, инертный тип нервной системы и темперамента; такие личностные особенности, как: низкий уровень волевого контроля и саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, недисциплинированность и недобросовестность, ригидность в суждениях и поступках, низкая требовательность к себе и низкий уровень притязаний, сниженный уровень стремления к лидерству и эгоцентризма и др.

Значение *исходного уровня знаний и учебных умений, уровня сформированности учебной деятельно-*

сти в успешности обучения раскрывается в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Брудного, Л.С. Деркач, З.У. Жанткеевой, С.Ю. Жданова, Т.А. Ильиной, И.П. Ильясова, З.И. Калмыковой, В.Я. Ляудис, Н.И. Мешкова, Р.С. Семенов, А.В. Смирнова, Л.Б. Сосновской и др.

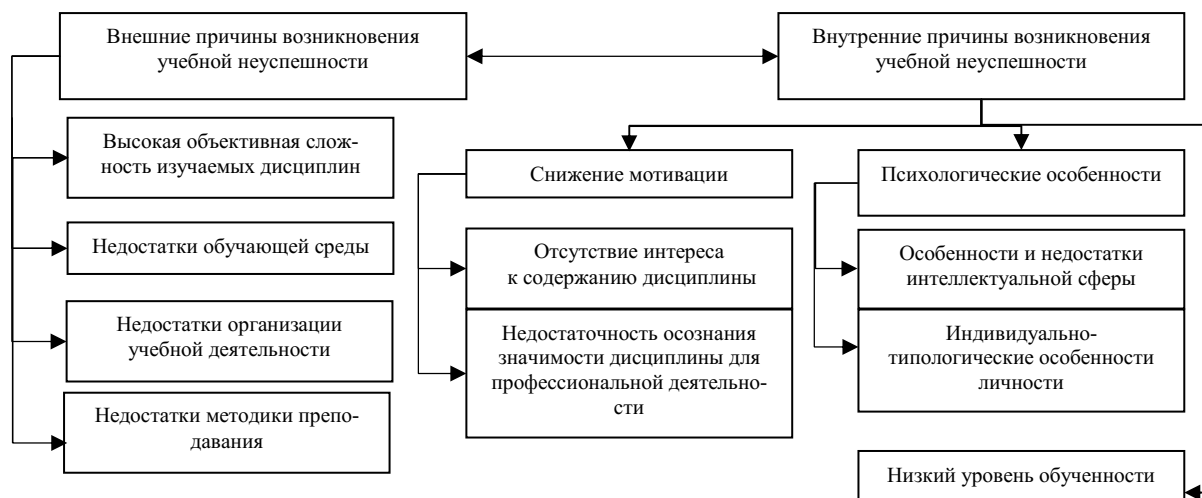
З.И. Калмыкова вводит понятие «фонд действенных знаний» [1, с. 14] и отмечает, что существует связь между объемом и качеством усвоения связанных с тем или иным предметом знаний, которые были приобретены до систематического изучения его в школе. В работе Н.И. Мешкова показано, что успеваемость в вузе находится в прямой зависимости от уровня общеобразовательной школьной подготовки студентов. В.Я. Ляудис, И.И. Ильясов, С.Ю. Жданова, Л.С. Деркач, А.В. Смирнов говорят о связи успешности обучения студентов со степенью сформированности учебной деятельности. Н.И. Мешков, анализируя факторы, приводящие к учебной неуспешности студентов, также констатирует наличие зависимости качества усвоения знаний от сформированности общедидактических умений. Особенно явно эта взаимосвязь прослеживается на первых курсах обучения. Исследователи (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, З.У. Жанткеева и др.) отмечают низкий уровень развития у начинающих студентов как познавательных, так и учебно-организационных навыков. «Большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18 – 20 % лекционного материала). Студенты не умеют выступать перед аудиторией (28,8 %), вести спор (18,6 %), давать аналитическую оценку проблем (16,3 %)» и т.д. [4, с. 166].

В.И. Брудный, Р.С. Семенова, Л.Б. Сосновская рассматривают умение самостоятельно работать как важный фактор успешности обучения в вузе, в качестве основной трудности выделяют необходимость организовывать самостоятельную работу. В частности, отмечается нерегулярность учебной деятельности – только 37,3 % исследованных студентов считают необходимым заниматься регулярно, остальные предпочитают «штурмовать» материал в экзаменационную сессию.

Таким образом, обзор литературы показывает, что можно выделить еще одну группу внутренних причин трудностей в обучении – *низкий уровень обученности*: низкий уровень исходных знаний по изучаемой дисциплине, недостаточность уровня сформированности учебной деятельности (низкий уровень учебных умений и навыков), неумение работать самостоятельно и т.д.

Итак, подводя итог сказанному о внешних и внутренних факторах учебной неуспешности, можно обозначить следующие группы причин учебной неуспешности студентов.

Причины возникновения учебной неуспешности студентов



Данные причины, по-разному комбинируясь, определяют возникновение тех или иных трудностей в изучении отдельных дисциплин, при отсутствии условий для преодоления трудностей приводят к возникновению неуспеваемости и учебной неуспешности студентов. Механизмом возникновения трудностей можно считать противоречия, которые возникают между объективными условиями обучения и субъективными особенностями личности учащегося, например, вербализмом в преподавании и преобладающим образным мышлением учащегося, изменившимися требованиями к самостоятельной работе и отсутствием навыков самостоятельной познавательной деятельности и т.д. Таким образом, теоретические положения по проблеме неуспешности в обучении позволяют сделать вывод о необходимости

создания внешних и внутренних условий, позволяющих учащимся преодолевать возникающие трудности и добиваться успеха в учении.

Литература

1. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. – М., 1982.
2. Ошанина, А.С. Анатомия для психологов. Основы функциональной анатомии центральной нервной системы и органов чувств / А.С. Ошанина. – М., 2005.
3. Попков, В.А. Дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М., 2001.
4. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 2004.
5. Якунин, В.Я. Педагогическая психология / В.Я. Якунин. – СПб., 2000.