

Внешние факторы индивидуального прогресса: подходы к исследованию

Материалами для анализа и постановки гипотез стали российские и зарубежные исследования, изучающие факторы влияния на учебные достижения школьников.

Для анализа нами были выделены следующие единицы: предмет, относительно которого выявлялись факторы влияния, контексты и факторы влияния.

Для начала необходимо ввести рабочие определения «контекстных» факторов индивидуального образовательного прогресса.

Подобно тому, как в лингвистике определяется «контекст» (как то, что обрамляет основу произведения, текст), под «контекстными» факторами индивидуального образовательного прогресса мы будем понимать все факторы, которые сопутствуют индивидуальному прогрессу учащихся, дополняют его.

Анализ результатов исследования PISA с точки зрения рассмотрения «контекстных» факторов показал, что одним из интересных фактов, обнаруженных в исследованиях, является значение мотивации. Так, российские авторы работы по исследованиям PISA отмечают, что мотивацию в тестовых заданиях задают «инструкция, позиция взрослого, который в устной форме или невербально задаёт некоторые смыслы. А также – общая социальная рамка» («Неочевидные уроки международного исследования PISA-2000», с.129).

Под общей социальной рамкой авторы понимают ту значимость тестирований для учащихся, которая закладывается на уровне национальной культуры. В качестве примера приводится Япония, где соревнование и первенство являются особенно значимыми.

По мнению авторов, в России для школьников, принимавших участие в международных исследованиях, характерно два вида мотивации – послушание и «интересность» задач. То есть для российских школьников успешность в тестировании (как части их образовательной траектории) никак не связана с их жизненной успешностью.

Умение учиться, самостоятельно приобретать знания, стратегии, используемые учащимися при овладении учебным материалом, рассматриваются в PISA в рамках общеучебных компетенций. Для российской ситуации характерны низкие показатели данных умений.

После сопоставления текстов заданий исследования PISA с материалами, применяемыми в отечественной образовательной практике, оказалось, что, выполняя тестовые задания, ученик должен был связать имеющиеся условия с информацией из других источников, создать собственную версию описанных в задаче ситуации. Часто для подобного «связывания» необходимо привлечение личного опыта школьника, инициативное использование дополнительной (известной ученику из других источников) информации.

В международной исследовательской программе (SLOG, 1987) выделены следующие типы мотивации

- обучение, мотивированное оцениванием;
- обучение, мотивированное интересом к предмету;
- обучение, мотивированное «значимыми другими» (учителя, одноклассники, родители).

В каждой стране отношения между видами мотивации различны и зависят от контекстов: экономического (уровень доходов, бедность и интересы), культурного (например, ориентация на индивидуализм/коллективизм), ориентации образовательного процесса на экзамены и придания им значения учащимися и работодателями.

Мотивация различается через внешнее оценивание — «инструментальная мотивация» или через интерес – «внутренняя мотивация».

Таким образом, относительно контекстов на материалах анализа PISA мы можем сделать два предположения: либо у российский школьников в опыте не достаточно

какого-то типа материала, позволяющего успешно решать нетрадиционно сформулированные задания, либо они просто не могут привлечь этот опыт в ситуацию, с которой он напрямую не связан, так как в прошлом не использовалось такое привлечение (никогда не приходилось это делать). Скорее всего, это связано со способами работы с материалом на уроках: вся необходимая информация уже дана в учебнике, нет необходимости прибегать к собственным познаниям и наблюдениям.

Также по результатам исследования PISA было сделано предположение о перегруженности российских школьников, что низкий результат обусловило «выполнение за 2 часа работы, включающей 50 – 60 вопросов и требующей немалого напряжения, учитывая перегруженность наших школьников учебными занятиями».

Следовательно, при изучении контекстов необходимо учитывать уровень учебной и внеучебной нагрузки, является ли он оптимальным для успешного выполнения нескольких видов деятельности: грамотно ли распределяется время, как организована смена деятельности, отдых и так далее.

Большой и интересный блок выводов касается других аспектов анализа полученных результатов – гендерных различий, влияния региона проживания, социального статуса семьи, образованности родителей, культурной среды (в том числе привычки к чтению) и т.д. на результаты тестирования. К сожалению, в описанном материале этих данных нет, но важно уже то, что обнаружены некоторые закономерности, и эта область также играет значимую роль.

В анализе исследований PISA приведены диаграммы, позволяющие судить о том, как разные системы обучения готовят школьников к работе с неоднозначной информацией. Сравнивались между собой: система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Вальдорфская педагогика и модернизированная традиционная система образования. Сравнивая экспериментальные данные, мы видим, что образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова располагает существенно более сильными средствами воспитания у школьников, заканчивающих основную ступень обучения, умения работать с противоречием, одновременно удерживать разные точки зрения на одно и то же явление.

Это умение обнаруживается в различных ситуациях: при анализе естественно-научных данных, при чтении художественных текстов.

Таким образом, даже на одном примере мы видим, что система обучения может выступать контекстным фактором для различий в умениях школьников, а предположительно может обуславливать и изменения индивидуального прогресса в мышлении.

В других исследованиях были выявлены связи между результатами учащихся и показателями, характеризующими их семьи. Так, было показано, что учащиеся, социально-экономический статус семей которых выше (образование родителей, домашние ресурсы и др.), как правило, имеют более высокие результаты. Значительное влияние на результаты тестирования оказывает фактор, связанный с профессией родителей (Ковалева Г.С. и др., с.170).

Важными определяющими факторами являются степень общения родителей с детьми и характер их бесед. Наибольшее влияние оказывают беседы о прочитанных книгах. Кроме того, значительное влияние оказывает сформированная дома культурная среда (наличие классической литературы, музыкальных инструментов и произведений искусства).

Материалы обсуждения международных исследований показывают, что к контекстным и внешним факторам относятся следующие противоречия:

- цели обучения (наблюдать, рассуждать) – цели школы (максимальное число учащихся сдали экзамен);
- обучение, мотивированное отбором – обучение, мотивированное интересом к выполняемым заданиям;
- обучение ради «обмена» - обучение ради «пользы».

Также сами системы оценивания – являются контекстом и могут, например, ориентировать на воспроизводство, а не на производство знаний.

В статье Бойко Е.В. «Мониторинг достижений школьников как исследование качества обучения в начальной школе» (опыт Кыргызстана) [2] приводятся результаты исследований, которые проводились в 2001 году, второй срез – в 2005 году. В данных исследованиях оценивался образовательный уровень четвертых классов. Общий объём выборки составил 90 школ, т.е. 4,5 % от общего числа общеобразовательных учреждений республики. Использовался следующий инструментарий: анкеты для директора, учителя, родителя и ученика, тест на грамотность и тест по математике, тест по жизненным навыкам.

Выводы говорят о том, что уровень достижений в обучении зависит от трёх условных групп факторов: социальных, школьных и семейных.

Среди социальных факторов наиболее важными являются:

- Тип населённого пункта (город/село);
- Уровень благосостояния семей (тип жилища, наличие удобств и аппаратуры в доме).

Среди семейных факторов важнейшими являются:

- Уровень родительского участия;
- Положительная направленность родителей на школу и образование;
- Уровень образования родителей (в первую очередь матери);
- Фактор языковой среды в семье.

Среди важнейших школьных факторов можно выделить:

- Язык обучения (кыргызский, русский, узбекский);
- Использование современных подходов, методов и средств обучения;
- Обеспечение учебного процесса учебниками, методическими пособиями и дополнительной литературой;
- Творческий подход и подготовка к занятиям;
- Уровень информационной поддержки педагогов.

Анализ материалов позволяет нам сделать следующие выводы и выделить группы внешних факторов.

Выводы: независимо от предмета исследования (учебные достижения, академическая успеваемость, компетентности, индивидуальный прогресс и т.д.) можно выделить и представить следующие группы факторов:

- семья – здесь существенными факторами влияния являются: уровень образования родителей, уровень дохода (точнее экономическое самочувствие), полная или неполная семья, инвестиции в образование, уровень участия родителей в образовании детей;
- социокультурные факторы – тип культуры, тип поселения (город, село), отношения со сверстниками, отношения с референтными группами;
- пол – мальчики/девочки;
- экономические факторы – благосостояние школы (бедные, богатые);
- условия обучения – здесь существенными являются следующие факторы: образовательные программы (системы обучения), методы и способы обучения, обучающие материалы, системы оценивания, отношения учитель-ученик, предмет.

Полученные выводы позволяют нам обсуждать предположение, что все выделенные факторы влияют на количественный прирост в индивидуальном прогрессе.

Обращение к культурно-исторической концепции, ее основным понятиям о социальной ситуации развития (Л.С.Выготский), о среде как факторе, механически определяющем развитие личности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович и др.), и к деятельностному

подходу позволяют нам проблематизировать гипотезу данного типа. Поученные результаты о влиянии факторов не отвечают на вопрос о том, как это влияние происходит.

Исходя из того, что особое место в достижениях учащегося занимают притязания и инициативы, в которых важную роль играет взрослый (учитель), который выстраивает отношения с ребенком (учеником). «Принципиально инициативной стороной в учебном взаимодействии является общественный взрослый, он же и устанавливает границы (нормы) достижений и те предметные области с соответствующим материалом, в которых эти достижения ожидаются (требуются) от учеников. Появление собственного ученического интереса, если оно выходит за рамки ситуативного предметного достижения, можно считать признаком уже не просто учебных – образовательных отношений» [Хасан Б.И.].

Рассматривая конфликт в учебном взаимодействии как механизм развития для обеспечения развития интеллектуальной способности к рефлексивно управляемому разрешению подобных конфликтов, конфликт должен быть сначала сконструирован через специальную организацию «разрыва» в учебно-предметном материале (Хасан Б.И., 1996).

Исходя из обозначенных представлений, к внешним факторам мы, прежде всего, относим отношения ребенка с родителями, учителями и сверстниками, которые и задают условия и установки для решения тех или иных задач.

Возможным полем гипотез являются следующие предположения:

1. Если в референтной для ребенка группе (а это в зависимости от возраста могут быть и учителя, и родители, и сверстники и условные или номинальные группы) есть установки и притязания на «развитие» и решение сложных задач, то и у ребенка мы будем наблюдать индивидуальный прогресс.
2. Внешне организованный в обучении конфликт является «контекстным» фактором индивидуального прогресса. Для успешного разрешения подобного рода конфликтов учащийся должен быть психологически готов к процессу разрешения. Психологическая готовность к разрешению внешне организованного в обучении конфликта представляет собой сложное системное качество, которое состоит из нескольких структурных элементов.
3. В процессе обучения внешне организованный учителем конфликт (при условии попадания во внутренний) может являться условием личностного вызова и возникновения притязания у ребенка на образование. Только в том случае, если учащийся не избегает конфликта, а начинает его разрешать. Конфликтный конструкт – как «контекстный» фактор. Это может быть специально разработанный курс, краткосрочные мероприятия, игровые процедуры и т.д.
4. Цель как персонифицированное средство для организации деятельности возникает только в условиях разрешения конфликта: условия появления процесса целеполагания по отношению к собственному образованию на разных образовательных этапах сходны. Если эти условия обнаружить и обобщить, то удастся инициировать целеполагание. Кроме того, цель появляется как ответ на переход внешнего конфликта во внутренний. Цель формулируется, как необходимость преодолеть внутренний конфликт и, как следствие, внешний.
5. Динамика развития способа предметно-преобразующего действия обеспечивается процессом деперсонификации посредника (в деятельностном и социально-психологическом аспектах). Посредничество — процесс, имеющий динамику разделения изначально соединенных личностно-центрированных и предметно-центрированных отношений. Выбор стратегии посреднической деятельности зависит от стартовых характеристик образовательной ситуации.

Список использованных источников:

1. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000 \ А.Г Каспржак, К.Г.Митрофанов, К.Н.Поливанова и др. – М.: – М.: «Университетская книга», 2005.- 128с.
2. Тенденции развития образования: проблемы управления современной школой: материалы III Международной научно-практической конференции Центра изучения образовательной политики. – М.: «Университетская книга», 2006. – 304с.
3. Хасан Б.И. «Индивидуальный прогресс как результат образовательных отношений»
4. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников «Печатный центр КПД», Красноярск, 2006.
5. Новое в оценке образовательных результатов. Международный аспект. М., «Просвещение», 2007.
6. «Неочевидные уроки международного исследования PISA-2000», с.129.
7. Международная исследовательская программа (SLOG, 1987)