

**Д.А. РУСАНОВА, аспирант  
РГПУ им. А.И. Герцена**

## **Роль педагогического контроля в изменении отношения студентов к обучению**

*В статье рассматривается проблема формирования позитивного отношения студента к обучению и роль в этом процессе преподавателя. В частности, анализируется значение педагогического контроля в становлении осмысленной мотивации к обучению, в создании условий для рефлексивной оценки учащимися своих действий и в целом – для субъектного отношения к образованию. Предлагаются рекомендации, способствующие включению студентов в контрольно-оценочную деятельность и направленные на развитие навыков само- и взаимоконтроля.*

**Ключевые слова:** отношение к обучению, вовлеченность, отчуждение, педагогический контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, гуманистическая педагогика, авторитарная педагогика

Проблема отношения обучающегося к процессу и результатам образования занимает в педагогической науке центральное место. Так, в зарубежной и отечественной практике параллельно развиваются две альтернативные парадигмы – педагогика *авторитарная* и педагогика *гуманистическая*. В авторитарной педагогике базовым способом обучения признается информационно-объяснительный, основывающийся на так называемой монологической форме работы. Обучаемым здесь отводится роль объекта педагогических воздействий. Ей свойственны, главным образом, опора на жесткую дисциплину, оценивание на основе заданных норм и соответствия предписанным императивам деятельности. В противоположность этому для гуманистической педагогики характерно согласование требований к знаниям по предмету с глубоким пониманием личностных особенностей учащегося, уважением к нему, а также признание ключевой роли активного отношения студента к предмету и к процессу образования. Приоритетом в данном случае является формирование высокой степени мотивации и позитивного отношения к обучению на основе понимания ценности знания. Педагогический контроль приобретает стимулирующий и поддерживающий характер. Главная задача преподавателя – помочь студенту овладеть много-

образными способами самостоятельного получения и усвоения знаний. Иными словами, целью работы педагога при таком подходе становится организация продуктивной познавательной деятельности учащихся, включающая обучение навыкам по самостоятельному «добыванию» знаний. При этом педагог осознанно создает «ситуацию напряжения» – активно-осмысленного ожидания необходимых сведений. Таким образом, в гуманистической педагогике акценты в обучении смещаются с системы деятельности педагога на систему деятельности учащегося. Данный подход позволяет студентам выработать ответственное и активное отношение к образованию, повышает интерес к самообучению и способствует развитию мотивации к обучению в дальнейшем. Тем самым предметом педагогического исследования становится не столько процесс освоения обучающимся суммы знаний, сколько он сам и его способность к самообучению, а также способы его включения в учебную деятельность и отношение к процессу обучения в целом.

В данном контексте представляет интерес теория, пытающаяся объяснить причины успешности/ неуспешности обучения. Она восходит к оригинальной идее ученых Гётеборгского университета (The University of Gothenburg) о различиях в проявлении активности студентов в учебном процессе

через доминирование у них *глубокого* или, напротив, *поверхностного* отношения к собственному образованию (*deep/ surface approaches*) [1]. Им удалось установить, что учащиеся, которых просили прочесть научную статью и ответить на вопросы по содержанию, подошли к заданию двумя способами. Одна группа студентов воспринимала текст как скопление разрозненных кусков информации, которые необходимо запомнить, чтобы ответить на вопросы, в то время как другая рассматривала текст как целостную смысловую структуру. Эти учащиеся искали связи и следствия, старались обнаружить логические цепочки, а также – что немаловажно в нашем случае – оценивали важность материала для уровня профессиональной компетенции. Студенты, демонстрирующие второй тип отношения к учебному заданию, лучше поняли статью, правильнее отвечали на вопросы и в целом эффективнее усвоили предложенный текст. Таким образом, была выявлена корреляция между отношением студентов к обучению и достигнутым ими уровнем понимания. Существование упомянутых моделей отношения к обучению было подтверждено эмпирическими исследованиями в целом ряде стран: в Великобритании и Ирландии, в Австралии и Нидерландах, что послужило причиной широкого использования данной теории в зарубежной педагогике высшего образования [2].

Анализируя проблему отношения студента к обучению, отечественные исследователи традиционно (в марксистской традиции) используют термин «отчуждение». При этом в отчуждении выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты: «Отчуждение учебного труда – это такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрации, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживани-

ях (чувствах обособленности, одиночества, отвержения) и поведении» [3, с. 138]. Заметим, что близко к приведенному пониманию отчуждения трактует данный феномен зарубежная исследовательница С. Манн, интерпретирующая его как отстраненность учащихся от того, чем они должны заниматься, а именно от самого предмета и процесса обучения [4].

Вместе с тем в литературе рассматривается и противоположный конструкт – «вовлеченность» студента в учебную деятельность [5]. Делается попытка определить отношение студента к своему обучению через степень его вовлеченности. В работах американских ученых синонимичным выступает понятие «степень интеграции в учебную деятельность». По мнению В. Тинто, вовлеченность (*engagement*) студента в учебный процесс – это свидетельство его академической и социальной интеграции в университетскую жизнь [6]. Академическая интеграция выражается в соблюдении таких норм, как тщательная подготовка к сдаче экзаменов, следование академическим ценностям вуза.

Сопоставляя упомянутые выше термины, можно сделать вывод, что вовлеченность и глубокое отношение к обучению (*deep approach*) являются синонимами, как сходны, в свою очередь, понятия отчужденности/отрешенности от учебного процесса и поверхностного отношения (*surface approach*) к обучению.

Следует обратить внимание на то, что вовлеченность студента характеризуется личностной установкой на ценность обучения и интересом к изучаемой теме. Вовлеченный студент стремится понять материал, критически оценивает представленные доводы, соотносит их с личным опытом и имеющимися знаниями, а также оценивает степень доказательности выводов [7]. Высокая степень вовлеченности в учебный процесс ведет к лучшему сохранению информации в памяти, к улучшению интеграции и применения знаний, а следовательно – к повышению качества результатов обу-

чения. Напротив, поверхностное отношение к учебе и отчужденность студента характеризуются отсутствием личной заинтересованности в процессе обучения. Обучающийся сосредоточивается на механическом запоминании материала и ограничивает себя краткосрочной (текущей) задачей. Такое отношение приводит к непониманию основополагающих идей и в целом – к низкому качеству результатов обучения [8]. Степень вовлеченности студента в учебный процесс не следует расценивать как неизменную характеристику, скорее это динамичное состояние, зависящее от того, как воспринимается обучающая среда. Вовлеченность «чувствительна» к контексту, в котором происходит обучение, и это предоставляет педагогу возможность влияния на данный фактор. Один и тот же студент может проявлять неодинаковую степень вовлеченности в учебную деятельность в процессе изучения разных предметов [там же].

Ключевым оказывается вопрос о том, что именно может способствовать отчуждению или включению/вовлеченности студента в образовательный процесс? На наш взгляд, переход от так называемой «поверхностной» модели обучения к «глубокой» модели характеризует степень реализации гуманистической образовательной парадигмы в ее лучших проявлениях. Преподаватель может управлять переходом от отчужденности к вовлеченности или, как минимум, может стимулировать движение в данном направлении.

Отдельный интерес представляет такая дефиниция, как «стратегическое отношение к обучению», на которую единодушно обращают внимание как российские ученые, так и их зарубежные коллеги. В русскоязычной педагогической литературе подобный тип отношения сравнивают обычно с прагматичным (консьюмеристским, меркантильным), что придает данному термину отрицательную коннотацию. Препода-

ватели высшей школы «настороженно» относятся к студентам, ориентированным на получение высоких баллов и на изучение практических тем, востребованных в будущей профессии. Нередко можно встретить и следующие «философские» размышления по этому поводу: «Студент относится к себе не как к личности, а как к товару, который надо будет выгодно продать на рынке» [3, с. 140]. В зарубежной практике, напротив, данный термин имеет положительную окраску, связывая ориентацию студентов на максимально высокую оценку с мотивацией достижения успеха. Интерес прагматически ориентированных студентов к содержанию учебной деятельности в существенной мере определяется оценочными требованиями: они используют любую стратегию обучения, способствующую успехам в учебе. Такие учащиеся имеют соревновательную и профессиональную мотивацию, их называют «искателями откликов» (*cue seekers*) на том основании, что они ожидают подсказок относительно критериев оценки от преподавателя [2]. Известно, что в Великобритании «студенты-стратеги» стремятся получить наивысший балл и выполнить с усердием то задание, которое будет оценено более высоко, не без оснований полагая, что от полученных баллов по предметам будет зависеть их будущее трудоустройство. В дипломах Европы и США, например, указывается средний балл (*GPA – grade point average*<sup>1</sup>), который не только учитывается работодателем при приеме на работу, но и зачастую определяет престижность должности. Это подтверждают наши наблюдения, сделанные на ежегодной ярмарке вакансий в университете Северной Айовы: в должностных требованиях у большинства приглашенных работодателей был указан необходимый для данной должности GPA<sup>2</sup>.

В России сложилась иная ситуация: учебные отметки не столь существенны при тру-

<sup>1</sup> Средний балл (*GPA*) определяется в результате деления общего числа баллов, полученных в процессе обучения, на число образовательных часов.

<sup>2</sup> Данные получены в ходе стажировки автора статьи (США, 2009 г).

доустройстве недавних студентов. В квалификационных требованиях к должности практически не встречаются упоминания об успешности обучения претендента в вузе. В частности, формулировка «наличие диплома с отличием» либо требование определенного балла отсутствуют, что свидетельствует о формальной «невостребованности» содержания диплома. Конечно, это не означает, что в России отсутствуют «стратегически ориентированные» студенты.

Важным фактором формирования «глубокого» отношения к учебе выступает, по нашему мнению, уровень сформированности у студента навыков самоконтроля. В любой модели обучения так или иначе присутствует педагогический контроль; его форма и способы реализации различны, однако влияние на обучающихся достаточно велико. Мотивация к обучению во многом формируется под воздействием оценки педагога. «Отчужденный» студент чаще всего будет выбирать позицию избегания неудач («Я хочу, чтобы меня не ругали»), выполнять минимум заданий, причем строго по заданной схеме и указанным вопросам и только в том случае, если невыполнение повлечет за собой отрицательную реакцию со стороны педагога: наказание, предупреждение, выговор [9]. Можно констатировать также, что «отчужденный студент» демонстрирует крайне низкий уровень самоконтроля, в отличие от своих однокурсников, имеющих высокую степень включенности в обучение. Положение дел может осложниться тем обстоятельством, что далеко не всегда формированию навыков самоконтроля способствует сам преподаватель: зачастую он, напротив, предпочитает занимать позицию «надзирать и наказывать». Подобная ситуация характерна для авторитарной педагогики, в которой для успешного усвоения материала достаточным считается тотальный внешний контроль, а самоконтроль играет незначительную роль.

Педагог, осознанно меняя отношение студента к контролю, а именно – переводя

его из внешнего во внутренний план, – вовлекает учащегося в образовательный процесс, способствуя тем самым развитию «глубокого» отношения к учебе. Благодаря включению в процесс критической рефлексии собственной деятельности студент начинает осознавать смысл и суть контроля, может самостоятельно выделять контролируемые элементы, видит образ желаемого результата и выстраивает свою деятельность для его достижения. Обеспечение преподавателем соответствующих педагогических условий и перенос основной силы тяжести на внутренний контроль могут проявляться, например, в том, что он не указывает напрямую на ошибку студента, а «подводит» его к необходимости самостоятельно найти правильное решение, побуждает активнее включаться в контрольно-оценочную деятельность.

Поскольку активная позиция в современной высшей школе связана с развитой рефлексией и уровнем самоконтроля, педагогу необходимо уделять внимание развитию у студентов данных умений. Оценивание учебных достижений должно гармонично встраиваться в учебный процесс и формировать позитивную мотивацию к обучению. При этом стоит подчеркнуть, что преподаватель может использовать любые современные методы контроля, однако в отсутствие смены «философии преподавания», перехода от пассивного усвоения информации к активному включению учащегося в учебный процесс весомого результата это не даст.

Анализ работ последнего десятилетия позволяет утверждать, что повысить степень вовлеченности студентов в образовательную деятельность можно, базируясь в своей работе на следующих положениях:

- 1) педагогический контроль, построенный на основе совместного участия в нем преподавателя и студента, создает условия для включения его в самостоятельную познавательную деятельность;
- 2) стимулирование действий обучающегося для достижения поставленных це-

Таблица 1

## Виды оценочных процедур

Виды оценивания	Описание	Преимущества
Наблюдение педагога (внешний контроль)	По определенной схеме (шкале) педагог проводит наблюдение за деятельностью студентов – их вниманием, работой в аудитории, взаимодействием с другими и кооперацией в выполнении групповых заданий.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Помогает корректировать обстановку в аудитории;</li> <li>• не занимает много времени;</li> <li>• способствует поддержанию студентов в «ситуации успеха»;</li> <li>• результаты фиксируются в рейтинге успеваемости студентов по соответствующим показателям.</li> </ul>
Устное интервьюирование	Преподаватель задает вопросы о личных интересах студента в обучении, а также о прочитанном материале (монографиях, научных публикациях, газетных статьях и пр.) в области учебного предмета по предварительно подготовленному плану интервью.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Неформальный контекст беседы выявляет интересы студента и в целом способствует повышению его мотивации к обучению;</li> <li>• проводится индивидуально в непринужденной обстановке, может иметь продолжение в форме взаимного интервьюирования студентов;</li> <li>• фиксируется в листе интервью;</li> <li>• позволяет совершенствовать коммуникативную – собственно диалогическую – компетенцию студентов.</li> </ul>
Устное изложение материала в виде доклада или сообщения по теме (в частности, по текущему лекционному курсу)	Студент кратко пересказывает основные идеи изучаемой проблемы и/или ее определенные детали.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Студент учится готовить устное сообщение;</li> <li>• оценивание может проходить как по содержанию, так и по способу представления информации;</li> <li>• показывает уровень владения данным материалом;</li> <li>• существенно развивает монологическую компетенцию студентов.</li> </ul>
Письменное эссе	Студент создает письменный текст, который может иметь различные цели – от объяснения сути изучаемого феномена до изложения собственной точки зрения и ее аргументации.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Студент учится излагать мысли в письменной форме;</li> <li>• «прорабатывает» материал самостоятельно, добывая при этом новые знания;</li> <li>• оценивание может проходить по предварительно разработанным показателям, зафиксированным в оценочных листах;</li> <li>• развитие навыков письменной речи.</li> </ul>
«Кейс-стади» (case study): разбор конкретных ситуаций	Подготовленный в письменном виде практический пример (в частности, деловая ситуация или задача); совместное обсуждение кейса в аудитории под руководством преподавателя; самостоятельное изучение и обсуждение ситуации студентами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Позволяет научить анализировать (как индивидуально, так и совместно) информацию: сортировать ее, выявлять ключевые проблемы, выбирать решения и формировать последующую программу действий по их достижению;</li> <li>• поскольку обучающемуся приходится выбирать из множества решений, предоставляет возможность коллективной работы и выработки ответов («мозговой штурм»);</li> <li>• предполагает возможность группового оценивания результата.</li> </ul>
«Портфолио»	Сбор информации о студенте из различных источников (учитываются студенческие работы, дипломы, награды, а также успехи, достигнутые в других областях жизни) для представления прогресса (либо как минимум – динамики развития) в течение определенного времени	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дает общее представление о деятельности студента, его успеваемости и «жизненной» успешности;</li> <li>• усиливает вовлеченность студента в образовательный процесс и способствует росту его заинтересованности;</li> <li>• «подталкивает» студента к самооценке.</li> </ul>

лей и обеспечение позитивной эмоциональной поддержки в процессе обучения достигаются во многом за счет применения так называемого поддерживающего контроля;

3) реализация обучающей функции контроля и придание ему «созидательного характера» способствуют более эффективно вовлечению студентов в учебный процесс;

4) перевод внешнего педагогического контроля во внутренний, то есть в самоконтроль, повышает мотивацию студента к обучению и ответственность за его результаты.

В таблице 1 представлены возможные формы организации контрольных процедур, рассмотренные по степени повышения доли самоконтроля.

В завершение статьи кратко сформулируем рекомендации преподавателям по включению студентов в контрольно-оценочную деятельность.

- «Самоконтроль» можно не выделять в отдельную категорию на том основании, что он должен быть включен во все виды учебной деятельности. Основная стратегия должна состоять не в переводе студентов на индивидуальную форму работы, а в создании психолого-дидактических условий порождения интеллектуальной инициативы и мышления студентов во всех формах занятий.

- Преподаватель вправе предлагать студентам производить самооценку выполненных заданий, что будет способствовать развитию у них навыков контроля и повышению мотивации обучения.

- Задания, которые даются студентам для оценки, должны соответствовать программе обучения и быть связанными с реальными примерами из практики.

- Необходимо производить оценку не только конечного продукта (то есть результата решения учебной задачи), но и деятельности по получению результата, иными словами, оценивать то, каким образом ответ был получен, учитывая тем самым весь процесс обучения.

- Для максимально объективного оценивания преподаватель должен создавать

шкалы оценок, разрабатывать показатели успешности выполнения задания и заранее доводить их до сведения студентов, которым, в свою очередь, данные критерии должны быть понятны.

- Для развития навыков самоконтроля и демонстрации примеров разработку контрольных процедур необходимо привлекать студентов к их созданию, что позволит повысить осознанность в выполнении заданий и заинтересованность в обучении.

- Использование разнообразных видов оценочных процедур способствует получению более полной и достоверной информации о процессах и результатах образовательной деятельности.

Переориентация педагогического контроля на большее участие в нем студента, то есть на увеличение доли заданий, предполагающих само- и взаимоконтроль, а также совместная разработка критериев оценивания позволят вовлечь обучающихся в контрольно-оценочную деятельность. Включенность в образовательный процесс через участие в этой деятельности повысит самостоятельность студентов и познавательный интерес, сделает учение систематическим и осознанным, будет способствовать формированию позитивного отношения к обучению и навыков планирования и контроля, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. *Ramburuth P., Mladenovic R.* Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance // *Accounting Education*. 2004. Vol. 13. Pp. 507-528.
2. *Shale S.* The Oxford Tutorial in the Context of Theory on Student Learning // *Oxford Tutorial*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies. New College. Oxford, 2008.
3. *Косырев В.Н.* Отчуждение учебного труда студента // *Высшее образование в России*. 2009. № 11. С. 138-143.
4. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the

- student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26. No. 1. Pp. 7-20.
5. Малошонов Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // *Высшее образование в России*. 2014. № 1. С. 34–37.
  6. Tinto V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // *Journal of Higher Education*. 1997. Vol. 68. No. 6. Pp. 599-623.
  7. Лобанова Н.И. Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // *Высшее образование в России*. 2014. № 2. С. 48–58.
  8. Palfreyman D. *The Oxford Tutorial*. 2<sup>nd</sup> edition. OxСHEPS, 2008.
  9. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // *Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 2* / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. 288 с.

**Автор:**

РУСАНОВА Дарья Анатольевна – аспирант факультета управления, Российский государственный университет им. А.И. Герцена, d.a.rus@mail.ru

**RUSANOVA D.A. THE ROLE OF PEDAGOGICAL CONTROL IN CHANGING APPROACHES TO LEARNING**

**Abstract.** The problem of forming students' attitude to learning and the teacher's role in this process is considered in the article. It examines how pedagogical assessment influences on the formation of the positive motivation to learning and creation reflexive assessment conditions. Recommendations on involvement students in the assessment activities aimed at the developing the self- and mutual assessment skills are given.

**Keywords:** student approaches to learning, engagement, alienation, pedagogical control, self-control, peer assessment, humanistic and authoritarian approaches in pedagogics

**References**

1. Ramburuth P., Mladenovic R. (2004) Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education*, vol. 13, pp. 507-528.
2. Shale S. (2008) *The Oxford Tutorial in the Context of Theory on Student Learning*, Oxford Tutorial, 2<sup>nd</sup> edition, *Oxford Centre for Higher Education Policy Studies*. Oxford: New College.
3. Kosyrev V. N. (2009) [Alienation of student's study work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 11, pp. 138-143. (In Russ.)
4. Mann S.J. (2001) Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, vol. 26, no. 1, pp. 7-20.
5. Maloshonok N.G. (2014) [Student engagement in learning in Russian universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 1, pp 34-37. (In Russ.)
6. Tinto V. (1997) Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*. Vol. 68, no. 6, pp. 599-623.
7. Lobanova N.I. (2014) [Education and understanding (to the question of applicability of technological approach in pedagogy)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 2, pp. 48-58. (In Russ.)
8. Palfreyman D. (2008) *The Oxford Tutorial*, 2<sup>nd</sup> edition, OxСHEPS.
9. Anan'yev B.G., Bodalev A.A et al. (ed.) (1980). *Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki* [Psychology of teacher assessment]. Moscow: Pedagogica Publ., vol. 2, 288 p. (In Russ.)

**Author:**

RUSANOVA Daria A. – post-graduate student, Management Department, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, d.a.rus@mail.ru