

# Теория

## Отставание, неуспеваемость и коррекция знаний как общая проблема педагогики и педагогических измерений

Часть первая

Елена Артищева,  
[artlena2010@mail.ru](mailto:artlena2010@mail.ru)

Статья рассматривает возможности преодоления отставания и неуспеваемости средствами коррекции знаний. Представлен обзор современных педагогических исследований по проблемам преодоления школьной и вузовской неуспеваемости, даётся анализ основных и сопряжённых понятий, предлагаются формы и методы коррекции. Показано, что успешное решение вопросов отставания, неуспеваемости и коррекции знаний возможно при совместном взаимодействии педагогики и педагогических измерений.

В первой части статьи рассматриваются педагогические вопросы отставания, неуспеваемости и коррекции знаний. Во второй части, планируемой для следующего номера, — формы и методы педагогических измерений, используемых для коррекции знаний.

*Ключевые слова:* отставание, неуспеваемость, коррекция знаний, педагогика, формы и методы педагогических измерений коррекции знаний

### Отставание как предпосылка феномена «серой массы» троечников

В педагогической литературе неоднократно отмечалось, что в вузах к третьему курсу количество неуспевающих студентов снижается, но

большинство студентов становятся троечниками. Возникает психологический феномен «серой массы»<sup>1</sup>. Опасность заключается в том, что если на проблему явной неуспеваемости в реальном вузовском обучении внимание обращается и имеют место теоретические попытки её разрешения, то «троечники» традиционно считаются вполне терпимым контингентом. С нашей точки зрения, изучение и предупреждение возникновения массы троечников может оказаться не менее важным, чем предупреждение неуспеваемости и отсева студентов.

В.С. Цетлин, рассматривая данное явление как спутник неуспеваемости, назвала его «отставанием». «Отставание — это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости»<sup>2</sup>.

Данный термин у В.С. Цетлин обозначен как «процесс накопления невыполнений требований», так и «каждый отдельный случай такого невыполнения, т.е. один из моментов этого процесса».

Отставание предстает, таким образом, одновременно и как дискретная единица, момент процесса, перерыв непрерывности, и как сам процесс в его непрерывности. Можно сказать, что отставание — итог и процесс несоответствия результатов обучения конкретного студента его учебному потенциалу в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

## Четыре стадии отставания студентов

Можно выделить четыре стадии отставания студентов вузов<sup>3</sup>:

*Первая стадия* — кратковременная эпизодическое отставание, которое ощущается прежде всего субъективно, не влияет на оценки текущей успеваемости, как правило не замечается преподавателем. Устраняется студентом самостоятельно в ходе занятий или разовой индивидуальной консультации. Пробелы в знаниях при этом характерны в основном для одной из тем или отдельного модуля конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится положительно.

*Вторая стадия* — долговременное эпизодическое отставание, которое тоже ощущается прежде всего субъективно. Оценки текущей успеваемости ниже желаемых, замечается внимательным преподавателем. Таковое может быть устранено студентом самостоятельно в ходе организованной преподавателем самокоррекции знаний или системы индивидуальных консультаций.

Пробелы в знаниях при этом характерны в основном для нескольких тем или модулей конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится в целом положительно, не уверен в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может выйти на соответствующий учебному потенциалу уровень знаний.

*Третья стадия* — устойчивое отставание. Ощущается как студентом, так и преподавателем. Оценки за семестр ниже желаемых. Устраняется со значительным участием

<sup>1</sup> Прикладная психология в высшей школе / под ред. Н. М. Пейсахова. — Казань: Изд-во КГУ, 1979. — 270 с.

<sup>2</sup> Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — С. 13.

<sup>3</sup> Артищев Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 292 с.

преподавателя или студента-консультанта.

Пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; студент допускает ошибки при анализе изучаемого материала. Знание часто формально, студент умеет применить выученные факты для решения исключительно типовых задач, которые характерны для учебного предмета: творческая составляющая деятельности отсутствует.

Учебная работа мало организована; часто возникает отрицательное или безразличное отношение к учебному предмету или преподавателю, который его ведёт; проявляется неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность пассивна. Как правило, такое отставание характерно для нескольких предметов одновременно.

*Четвёртая стадия* — приводит к неуспеваемости или полной потере интереса к обучению по выбранному направлению.

Существенные недостатки в знаниях обнаруживаются по нескольким предметам. Студент не умеет выделять существенное в изучаемом. Имеет формальные теоретические знания, затрудняется в самостоятельном выполнении практических задач, предпочитает использовать готовые рефераты и решения домашних заданий.

При представлении отчётности за семестр использует шпаргалки и другие паразитные источники информации. Навыки учебной работы и прежде всего самоконтроль и самодиагностика развиты слабо;

Проявляется отрицательное отношение к изучению ряда предметов, а иногда и к учению в целом, фактически не пытается преодолеть отставание.

Фиксируя взаимосвязь отставания и неуспеваемости, В.С. Цетлин

пишет: «В неуспеваемости, как продукте, синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания ... Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости»<sup>4</sup>.

Полностью разделяя данное мнение, мы видим направленность коррекции знаний прежде всего на отставание.

### **Неуспеваемость в вузе как следствие отставания и предпосылка необходимости коррекции знаний**

Представление о необходимости коррекции чего-либо, имеющего отношение к учебному процессу, возникает, как правило, в связи с фиксацией другого педагогического явления — *неуспеваемости*. Неуспеваемость как дидактическое понятие впервые в истории педагогики описано В.С. Цетлин<sup>5</sup>. В её работах под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения.

Согласно позиции В.В. Воронова, под неуспеваемостью понимается более широкая ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям учебного заведения<sup>6</sup>.

А.А. Бударный выделял «абсолютную» неуспеваемость, соотносимую с минимумом требований, предъявляемым к обучающимся, и «относительную» — недостаточную познавательную нагрузку тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — С.13.

<sup>5</sup> Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — 120 с.

<sup>6</sup> Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Роспедагенство, 1995. — 638 с.

<sup>7</sup> Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 1965. — 22 с.

М.А. Данилов писал, что неуспеваемость есть результат нарушения противоречивого единства возможностей учащихся и того, что от них требуется<sup>8</sup>.

В. Оконь определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учителями, учениками и внешними условиями<sup>9</sup>.

В целом же дидактическое явление неуспеваемости не имеет однозначного определения, рассматривается как результат обучения и как некий процесс, а в большинстве источников понимается сугубо практически — «опять двойка». В частности, для внутренних вузовских документов типична формулировка «под текущей неуспеваемостью студентов подразумеваются: неудовлетворительные оценки по изучаемым темам или разделам дисциплины; пропуски учебных занятий»<sup>10</sup>.

При этом ответственность за неуспеваемость одними источникам возлагается прежде всего на самого студента вплоть до того, что «преподаватель имеет право предложить студенту репетиционные услуги в случае затруднения студента самостоятельно овладеть материалом пропущенных занятий»<sup>11</sup>, а другими — на преподавателя: «Неуспеваемость — негативное явление педагогической деятельности, проявляющееся в наличии обучающихся, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по одному, двум и более предметам»<sup>12</sup>.

Указывая на недопустимость столь упрощенного понятия неуспеваемости, В.Г. Панов пишет: «Неуспеваемость — более низкий по сравнению с предусмотренным учебной программой уровень усвоения учащимися содержания образования... В связи с тем, что в содержание образования входят не только знания, умения и навыки, уровень усвоения которых относительно точно может быть оценен по балльной шкале, но также опыт творческой деятельности и сформированность отношений личности, не поддающиеся формальной оценке, неуспеваемость нельзя отождествлять с неудовлетворительными оценками.

Неуспеваемость представляет собой явление более широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности учащихся»<sup>13</sup>. Учитывая различные точки зрения, в дальнейшем мы будем рассматривать неуспеваемость как итог и процесс несоответствия результатов обучения конкретного студента требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования<sup>14</sup>.

### Подходы к решению проблемы неуспеваемости в вузе

Решение проблемы неуспеваемости в системе среднего и начального образования пытались найти великие

<sup>8</sup> Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 184 с.

<sup>9</sup> Okon W. Podstawy wykształcenia o gólnego. Wyd 2. Warszawa, 1969.

<sup>10</sup> Бюллетень учебно-воспитательного комплекса / под ред. Ю.В. Агафонова. — Архангельск: ГОУ ВПО «Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск) Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию», 2010. — Вып. 3. — С. 8.

<sup>11</sup> Там же, с. 9.

<sup>12</sup> Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с. — URL: <http://didacts.ru/dictionary/1057> (дата обращения: 12.01.2013).

<sup>13</sup> Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г. Панова, 1993 г. — URL: <http://didacts.ru/dictionary/1041> (дата обращения: 23.01.2013).

<sup>14</sup> Артюшева Е.К., Брызгалова С.И. Неуспеваемость в вузе с точки зрения выпускников-дипломантов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2012. — Вып. 11. — С. 19–28.

педагоги прошлого — Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский, наиболее продуктивными следует признать исследования Ю.К. Бабанского, А.А. Бударного, А.М. Гельмонта, Л.С. Славиной, В.С. Цетлин и других. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости в школьной отечественной педагогике и путей её преодоления подробно представлен М.А. Сафаровым<sup>15</sup>.

Академическая неуспеваемость традиционно является предметом пристального внимания исследователей в сфере социологии образования<sup>16</sup>. Однако существенные результаты по преодолению неуспеваемости в вузах настоящее время отсутствуют. Только небольшое количество авторов ведёт поиск в данном направлении.

Представляют интерес позиции С.Ю. Белолипецкой, А.Н. Гордеевой, Э.Р. Ефремовой, С.А. Копыловой, С.В. Мордашева, Р.И. Остапен-

ко, А.Н. Фомичевой, и некоторых других<sup>17</sup>. Имеются попытки реферативных исследований проблемы<sup>18</sup>, но ни одна из рассмотренных нами работ не даёт систематизированного представления о неуспеваемости как педагогическом явлении и не предлагает механизма её преодоления.

Наиболее значимое в этом плане исследование, проведённое А.Н. Фомичевой в семидесятые годы прошлого столетия<sup>19</sup>, оценивало успеваемость студентов в среднем по СССР как 88–89 %. Доля «двоечников» на первых курсах тогда составляла 20–25%, отсев студентов из вуза характеризовался как «недопустимо большой» — целых 3%.

Такое положение дел вызывало тревогу у специалистов. В направлении методики повышения успеваемости студентов работали: Т.Н. Болдышева, Л.А. Быкова, Б.Н. Викторова, Г.В. Воробьев, Г.Б. Галеев,

<sup>15</sup> Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей её преодоления в отечественной педагогике советского периода: 1940-е — сер. 1980-х гг.: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 200 с.

<sup>16</sup> Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 102–118.

Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы: труды по социологии образования. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. — Т. 11–12. — Вып. 21. — 200 с.

<sup>17</sup> Гордеева А.Н., Белолипецкая С.Ю. Подходы к изучению неуспеваемости студентов вуза. — URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4011-2012-10-05-13-07-37> (дата обращения: 03.03.2013).

Ефремова Э.Р. Теоретические и методические аспекты проблемы преодоления неуспеваемости в процессе занятий с учащимися музыкантами: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 157 с.

Копылова С.А. Неуспеваемость студентов технического университета как психолого-педагогическая проблема. — URL: <http://elibraltstu.ru/elibr/disser/conference/2010/01/pdf/OY7Kopylova.pdf> (дата обращения: 03.05.2013).

Мордашев С.В. Предупреждение неуспеваемости в военном вузе: проблема и подходы к её решению // Военная мысль. — 1998. — № 3. — С. 15–19.

Остапенко Р.И. Системный подход к проблеме неуспеваемости студентов гуманитарных специальностей по математическим дисциплинам // Современные научные исследования и инновации. — Июль, 2011. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1410> (дата обращения: 06.05.2012).

Фомичева А.Н. Разработка и исследование системы контроля и диагностики знаний как основы для управления успеваемостью студентов младших курсов вуза: дис. ... канд. пед. наук. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1974. — 196 с.

<sup>18</sup> Николаева Е.А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема: Молодой учёный — 2015 — №3(83) — С. 824–827.

<sup>19</sup> Фомичева А.Н. Разработка и исследование системы контроля и диагностики знаний как основы для управления успеваемостью студентов младших курсов вуза: дис. ... канд. пед. наук. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1974. — 196 с.

Р.С. Гарштейн, П.Г. Грудинский, К.Д. Деликатный, М.И. Донцова, П.А. Ионкин, Б.Г. Иоганзен, К.М. Кабихина, А.М. Колесова, Н.Ф. Краснов, И.И. Кувшинников, Н.Н. Кузьмин, Ф.И. Кукоз, Т.М. Куриленко, Н.М. Кравцова, Н.К. Лебедева, С.И. Молдавская, Н.Е. Новиков, Н.К. Решетков, Л.Н. Томашевский, М.Г. Чиливин и др.

В ряде крупных городов были проведены конференции и совещания по вопросам научной организации труда студентов и педагогике высшей школы. С тех пор, несмотря на глобальные изменения в системе образования, комплексные исследования проблемы вузовской неуспеваемости не проводились. Этот факт тем более удивителен, что проблема не только не была полностью разрешена в упомянутые семидесятые годы, но, безусловно, стала ещё острее.

Размещённая 05.10.12 г. в Интернете статья студентки АлтГТУ (г. Барнаул) А.Н. Гордеевой и её научного руководителя С. Ю. Белолитецкой<sup>20</sup> о подходах к изучению неуспеваемости студентов получила за полгода 194 комментария, единодушно подчеркивающих необходимость разработки поднятой проблемы. При этом положительный отклик статья вызвала как у преподавателей, так и у студентов. Актуальность проблемы неуспеваемости студентов повышает прежде всего трансформация феномена академической неуспеваемости в изменяющемся социуме.

Присоединение России к Болонскому процессу, переход на образовательные стандарты нового поколения, приём в вузы по результатам ЕГЭ накладывают свой отпечаток на сущность и структуру неуспеваемости. Статистика академической

неуспеваемости и отсева выглядит куда более тревожно, чем в далёкие семидесятые. Семестровая неуспеваемость 90% студентов группы уже не является уникальным и катастрофическим явлением, пятидесятипроцентный отсев студентов к последнему курсу стал разновидностью нормы.

Тем более парадоксален тот факт, что в ряде вузов отчисление *по неуспеваемости* почти не практикуется. М.А. Завадская пишет: «Хрупкий баланс между необходимостью постоянного мониторинга успеваемости студентов, результатом которого всегда будут аутсайдеры или должники, и сохранением студентов как ресурса создают причудливые сочетания практик».

Студент и преподаватель, играя свои роли, в редких случаях доводят ситуацию до её логического конца»<sup>21</sup>. Понятно, что налаженная система коррекции знаний способна минимизировать число должников и избавить студента и преподавателя от необходимости выполнения «ритуала» пересдачи.

### Три причины необходимости решения проблемы неуспеваемости в вузе

Иногда приходится слышать, что решение проблемы неуспеваемости в вузе — надуманная проблема, не требующая решения. Мотивы тут следующие: в вузе обучаются взрослые люди, должны сами справляться со своими трудностями, высшее образование не является обязательным и без него можно обойтись («всякому сверчку свой шесток»). Данные позиции весьма спорны.

<sup>20</sup> Гордеева А.Н., Белолитецкая С.Ю. Подходы к изучению неуспеваемости студентов вуза. — URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4011-2012-10-05-13-07-37> (дата обращения: 03.03.2013).

<sup>21</sup> Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 116.

Во-первых, психологические особенности лиц студенческого возраста, безусловно, отличаются от подростковых, но в то же время студентов ещё сложно окончательно отнести к категории «взрослых» людей. Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что в рассматриваемый период (переход от второго периода юности к первому периоду зрелости) ещё не в полной мере развита способность человека к регуляции своего поведения<sup>22</sup>, а значит, могут существовать и компенсируемые недоработки в плане организации учебной деятельности и коррекции знаний.

Сложность становления личностных черт студентов анализировалась в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, З.Ф. Есарева и др. В то же время данный процесс исследователи почти никак не связывают с дидактическими проблемами.

Во-вторых, оценка успеваемости и реальная обученность студента, безусловно, коррелируют между собой, но не тождественны. В частности, Н.Д. Зырянова<sup>23</sup> говорит о трёх уровнях требований, на которых может работать преподаватель: «высший», «средний» и «низкий». Критерии оценок для каждого представлены в табл. 1.

Следует отметить, что различия в уровнях требований преподавателей не могут характеризовать преподавателя как «хорошего», который много требует и даёт хорошие знания, и «плохого», который выставляет оценки «просто так», чтобы ничего не делать.

В зависимости от учебной ситуации один и тот же преподаватель может предъявлять различный уро-

вень требований. На первый план при этом выходят объективные причины — прежде всего роль конкретного учебного предмета в профессиональной подготовке и вклад определённой тематики этого предмета в формирование компетенций согласно ФГОС, на второй — субъективные, в частности, упомянутый в первой главе эффект масштабирования оценки в зависимости от фонового уровня знаний группы. Данное замечание никак не умаляет того факта, что в рамках высокого уровня требований студенты, которые в другой ситуации могли бы иметь отметку «отлично», получают не выше тройки, а остальные переходят в категорию задолжников.

В-третьих, изучение психологических особенностей слабоуспевающих студентов, проходившее в рамках выполнения экспериментальной работы автора статьи<sup>24</sup>, подтвердило наше предположение о том, что интеллектуальный потенциал и обучаемость слабоуспевающих и успевающих студентов чаще всего не имеют существенных отличий. Более того, отдельные показатели психологического обследования свидетельствовали о лучших психологических характеристиках неуспевающих по сравнению со стабильно успевающими обучающимися.

Мысль о необходимости разработки системы предупреждения и преодоления неуспеваемости в вузе подтверждается дополнительно тем фактом, что многие студенты из числа отчисленных по неуспеваемости из других вузов имеют не только хорошую, но даже отличную успеваемость, успешно справляются с ролью студентов-консультантов.

Исходя из того, что все они имеют высокие показатели по обучаем-

<sup>22</sup> Никулина И.В. Психологические особенности студенческого возраста: учебное пособие. — Самара: Универс-груп, 2009. — С. 6.

<sup>23</sup> Зырянова Н.Д. Оценка качества усвоения знаний и умений по физике учащихся средней профильной школы в условиях дифференциации и индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2006. — 244 с.

<sup>24</sup> Артищева Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 292 с.

Таблица 1

**Критерии оценок в сравнении с обученностью, у преподавателей с разными уровнями требований**

Уровень требований	Ставится отметка		
	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»
Высший	Перенос знаний – 100 % обученности	Применение знаний – 64 % обученности	Понимание знаний – 36 % обученности
Средний	Применение знаний – 64 % обученности	Понимание знаний – 36 % обученности	Запоминание знаний – 16 % обученности
Низкий	Понимание знаний – 36 % обученности	Запоминание знаний – 16 % обученности	Распознавание знаний – 4 % обученности

мости, данная ситуация возникает чаще всего ввиду различающихся дидактических подходов к этим обучающимся в условиях различных вузов. Изучение материалов студенческих конференций показало, что около 50 % авторов интересных исследований неоднократно числились в списках неуспевающих по различным дисциплинам. Многие бывшие «двоечники» состоялись как специалисты, в то время как ряд «отличников» вскоре после выпуска из вуза занялись деятельностью, далёкой от полученной профессии.

Наша позиция находит подтверждение и в других источниках. Известно исследование Ю.А. Цагарелли<sup>25</sup>, где поднята проблема взаимосвязи между успеваемостью по общеобразовательным дисциплинам вузовского цикла и уровнем профессиональной подготовки. Автором отмечено рассогласование между общей и профессиональной успеваемостью студентов, вызванное недостатками учебного процесса, а именно: неуспевающие студенты (на примере студентов Казан-

ской консерватории и Казанского университета) часто более успешны как специалисты.

Психологи находят этому факту простое объяснение: если человек «одинаково успешен во всем, то ему сложно сделать выбор. Он мог бы проявить себя в любой деятельности, а в результате метаний не использует свои задатки нигде»<sup>26</sup>.

Известный британский психолог Дж. Равен считает доминирующую в современном образовании измерительную парадигму, согласно которой и происходит разделение на «успевающих» и «неуспевающих», крайне ограниченной. В частности, он ссылается на результат одного из социологических исследований (К. Тейлор): 12 типов выдающихся учёных имеют низкие баллы по тестам достижений<sup>27</sup>.

Одарённые дети, согласно исследованию Е.И. Щерблановой<sup>28</sup>, часто хуже учатся, чем их обычные сверстники, то же самое происходит и на этапе получения высшего образования в особенности по предметам, которые не являются для студента приоритетными. Имеет место

<sup>25</sup> Прикладная психология в высшей школе / под ред. Н.М. Пейсахова. — Казань: Изд-во КГУ, 1979. — 270 с.

<sup>26</sup> Борта Ю. Физик или лирик? // Аргументы и факты. — 2013. — № 13. — С. 26.

<sup>27</sup> Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.

<sup>28</sup> Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 368 с.



и аспект неуспеваемости, связанный со способами оценки успеваемости, варьирующими в зависимости от характеристик вуза и социально-экономической ситуации в целом. В частности, М.А. Завадская прямо указывает: «...то, что в одном вузе является нормой, может быть поводом к отчислению в другом»<sup>29</sup>.

### Стадии вузовской неуспеваемости

Комплексное изучение проблемы неуспеваемости как дидактического явления предполагает знание её причин, глубины (стадий), путей предупреждения и преодоления.

Наиболее полно в отношении школьного обучения эти вопросы были разрешены Ю.К. Бабанским<sup>30</sup>. Мы попытались экстраполировать его концепцию на ситуацию вузовского обучения. *Стадии вузовской неуспеваемости* выстроились в четыре ступени.

*Первая стадия* — кратковременная эпизодическая неуспеваемость. Она устраняется студентом самостоятельно в ходе занятий или разовой индивидуальной консультации. Пробелы в знаниях при этом характерны в основном для одной из тем или модуля конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится положительно; пробелы в волевой сфере практически не обнаруживаются.

*Вторая стадия* — кратковременная семестровая неуспеваемость. Устраняется в очередном семестре после дополнительного экзамена. Пробелы в знаниях здесь охватывают ряд тем или разделов учебного

предмета; учебная работа плохо организована, неритмична; отношение к учению в целом положительное; студент не уверен в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может самостоятельно либо с незначительной посторонней помощью преодолеть неуспеваемость.

*Третья стадия* — устойчивая семестровая неуспеваемость. Устраняется со значительным участием преподавателя или студента-консультанта.

Пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем:

- студент допускает существенные ошибки при анализе изучаемого материала;
- знание формально, студент не умеет применить выученные факты для решения типовых задач, которые характерны для учебного предмета;
- учебная работа не организована, учебные операции выполняются крайне медленно;
- часто возникает отрицательное отношение к учебному предмету или преподавателю, который его ведёт;
- проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается даже при небольших затруднениях. Как правило, в этой ситуации имеются задолженности не по одному, а по целому ряду смежных предметов.

*Четвёртая стадия* — как правило, ведёт к отсеву.

Существенные пробелы в знаниях обнаруживаются по трем и более предметам:

- студент не умеет выделять существенное в изучаемом, часто не имеет даже формальных теоретических знаний, при выполнении практиче-

<sup>29</sup> Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 110.

<sup>30</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

ских задач допускает грубые ошибки либо даже не приступает к их решению;

- имеет крайне низкий уровень самостоятельности;
- навыки учебной работы и прежде всего самоконтроль и самодиагностика развиты очень слабо, темп работы низкий; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом, фактически нет попытки преодолеть неуспеваемость.

В то же время неуспевающие в четвёртой стадии часто добиваются высоких учебных результатов при повторном обучении в вузе, если восстанавливаются после отсева или поступают на другую специализацию.

Сходную классификацию даёт и А.М. Гельмонт<sup>31</sup>, но он выделяет только три стадии неуспеваемости, объединяя первую и вторую. Нам же кажется существенным разделить текущую неуспеваемость в семестре и рубежную — по её итогам, так как это лучше характеризует систематичность работы студента по получению знаний.

### Причины неуспеваемости в вузе

Изучение причин неуспеваемости в вузе указывает на преимущественное желание исследователей трактовать их прежде всего в психологическом аспекте. Тем не менее наш собственный опыт не подтверждает психологических основ неуспеваемости в вузе. В результате анкетирования студентов было выявлено, что, независимо от профиля и срока обучения, студенты-респонденты называли в качестве основных причины, связанные с *организацией учебного процесса*:

- 1) неудачное расписание занятий;
- 2) отсутствие понятной учебной литературы;

3) недостатки преподавания в вузе.

В военных вузах дополнительно выдвигались:

1) отрицательные бытовые условия и влияние казарменного проживания;

2) отсутствие единства служебных и учебных требований.

Характерно то, что в условиях военного вуза данные причины фактически также можно отнести к ряду особенностей организации учебного процесса, они не являются сугубо психологическими.

### Коррекция знаний: направления исследований

Коррекция знаний обучающихся как явление педагогической действительности до настоящего времени не нашла отражения в систематических исследованиях. Наиболее разработаны вопросы коррекции в рамках коррекционной педагогики по отношению к обучающимся с существенными физическими или умственными особенностями. Основная цель такой коррекции — их социальная адаптация.

Рассматриваются также вопросы педагогической коррекции, связанной с педагогической запущенностью обучающихся. Соответствующая цель — психологическая и социальная адаптация, необходимая для качественного обучения. Освещение некоторых психологических аспектов коррекции знаний по отношению к «обычным» обучающимся имеется в работах Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, В.Ф. Венда, П.Я. Гальперина, Л.Н. Ланды, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Н.И. Шевандрина и др. В то же время цели такой коррекции чётко не выявлены.

Между тем в условиях качественной адаптации к жизни с психологической, социальной и медицинской точек зрения важна ещё и «об-

<sup>31</sup> Гельмонт А.М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2003. — Вып.5. — С. 8—20.

«общественная» адаптация — умение соответствовать потребностям общества, найти в нем своё профессиональное место.

В частности, А.О. Карпов пишет, что в современном обществе, характеризуемом как «общество знаний», значительная часть работников «...должна обладать такими знаниями, которые готовы к росту и употреблению в постоянно обновляемых процессах социального производства, публичной и частной жизни»<sup>32</sup>. Задача общественной адаптации должна быть одной из важнейших решаемых в процессе подготовки специалиста в вузе. Решить её можно при помощи налаженной системы коррекции знаний в вузе.

### Исторические предпосылки изучения коррекции знаний

Понятие о коррекции как отдельном этапе учебного процесса

впервые в явном виде зафиксировано в работах сторонников кибернетической концепции обучения С.И. Архангельского, В.Е. Котова, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной и др.

Некоторые аспекты коррекции, связанной с дидактическим процессом, представлены работами В.И. Земцовой, М.В. Потапова, А.В. Усовой, Н.О. Яковлевой, Е.В. Яковлева и др.

Проблема коррекции рассмотрена в докторской диссертации М.Р. Кудяева<sup>33</sup>, в кандидатских диссертациях В.Н. Ефимова<sup>34</sup>, Н.В. Изотовой<sup>35</sup>, в диссертации Н.М. Дергуновой<sup>36</sup> и У.А. Ботезат-Белой<sup>37</sup>, Д.Н. Кузьминым<sup>38</sup>, Т.П. Малявиной<sup>39</sup> и Н.Л. Федотовой<sup>40</sup>, а также в монографии Л.Н. Смотровой<sup>41</sup>.

Попытки систематизации представлений о коррекции знаний предприняты в исследованиях Т.В. Никитиной<sup>42</sup>, О.М. Кондратьевой<sup>43</sup>,

<sup>32</sup> Карпов А.О. Научное образование в обществе знаний // Инновации в образовании. — 2007. — № 5. — С. 37.

<sup>33</sup> Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дис. ... д-ра пед. наук. — Майкоп: АГУ, 1998. — 431 с.

<sup>34</sup> Ефимов В.Н. Дидактические основы построения системы контроля на аудиторных занятиях в вузе: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983. — 187 с.

<sup>35</sup> Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2004. — 217 с.

<sup>36</sup> Дергунова Н.М. Методика самоконтроля учебных действий учащихся при изучении химии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2009. — 193 с.

<sup>37</sup> Ботезат-Белая У.А. Формирование у младших школьников контрольно-корректировочных действий в процессе лингводидактического тестирования (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 2000. — 206 с.

<sup>38</sup> Кузьмин Д.Н. Сетевые динамические компьютерные тесты-тренажеры как средство управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2006. — 163 с.

<sup>39</sup> Малявина Т.П. Коррекция орфографических и пунктуационных умений и навыков старшеклассников как средство повышения уровня правописной грамотности: дис. ... д. пед. наук. — СПб., 2011. — 335 с.

<sup>40</sup> Федотова Н.Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 335 с.

<sup>41</sup> Смотровая Л.Н. Подготовка студентов к учебно-корректирующей деятельности в общеобразовательной школе: монография. — Балашов: Николаев, 2011. — 96 с.

<sup>42</sup> Никитина Т.В. Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — 25 с.

<sup>43</sup> Кондратьева О.М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук. — Черкаси, 2006. — 261 с.

Н.А. Дергуновой<sup>44</sup>, И.Л. Садовской<sup>45</sup>, А.В. Слепухина<sup>46</sup>, А.И. Иванниченко<sup>47</sup>, Л.Н. Терновой (2010, на материале физики в школе<sup>48</sup>).

## Вопросы терминологии проблемы

В связи с коррекцией различные авторы употребляют различные термины. Кроме устойчивых словосочетаний «коррекция знаний», «коррекция знаний и умений», нами также обнаружены понятия: «дидактическая коррекция» (Т.В. Никитина), «коррекция учебных результатов учащихся» (Е.А. Суховиенко), «коррекция навыков» (Н.Л. Федотова), «коррекция умений и навыков» (Т.П. Малявина), «коррекция познавательных умений» (М.Р. Кудяев), «коррекция учебной деятельности» (С.В. Сафонова), «коррекция учебно-познавательной деятельности» (О.М. Кондратьева), «коррекция целей педагогического процесса» (Е.А. Суховиенко).

Кроме того, есть «коррекция процесса обучения» (Л.Н. Терновая), «коррекция обучения» (А.А. Попова), «коррекция процесса усвоения знаний» (Н.Ф. Талызина), «коррекция усвоения знаний» (И.Л. Садовская), «коррекция исследовательского поведения» (И.Ю. Данилова), «коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций» (М.В. Ильина), «коррекция ра-

ботоспособности студента» (С.И. Операйло) и даже «коррекция личности» (Н.И. Шевандрин).

Таким образом, очевиден широкий диапазон возможных направлений исследований по проблематике коррекции знаний.

В большинстве работ указанные термины употребляются без комментариев об их педагогическом либо психологическом содержании.

## Конструктивные определения понятий проблемы коррекции

Наиболее близко к определению понятия подходит Т.В. Никитина: «Термин «коррекция» используется во многих областях научного знания, как правило, он связан с поправкой, уточнением определённых параметров системы по сравнению с эталоном. Коррекция знаний и умений направлена на исправление и устранение причин «неусвоения» знаний и умений, на выстраивание перспектив организации учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса»<sup>49</sup>.

В том же ключе, но со смещением акцента с причин пробелов в знаниях на сами пробелы, даёт определение коррекции обучения А.А. Попова: это «...деятельность субъекта, направленная на устранение дефектов обучения, выражающихся в расхождении реальных результатов учебной деятельности и этало-

<sup>44</sup> Дергунова Н.А. Дифференцированное обучение теории вероятностей и математической статистике студентов-социологов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. — Астрахань, 2007 — 227 с.

<sup>45</sup> Садовская И.Л. Методика коррекции усвоения знаний в процессе обучения биологии в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2000. — 197 с.

<sup>46</sup> Слепухин А.В. Использование новых информационных технологий для контроля и коррекции знаний учащихся по математике: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1999. — 159 с.

<sup>47</sup> Иванниченко А.И. Тематический контроль и коррекция знания по физике в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1991. — 245 с.

<sup>48</sup> Терновая Л.Н. Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 239 с.

<sup>49</sup> Никитина Т.В. Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — С. 3.

<sup>50</sup> Попова А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. — Челябинск, 2000. — 306 с.

нов»<sup>50</sup>. При этом оба исследователя полагают, что существуют «эталонные результаты обучения».

Действительно, слово «коррекция» (лат. *correctio*) дословно переводится как исправление. При этом предполагается, что это нерадикальное изменение: Коррекция рассматривается как исправление некоторых недостатков, неправильностей, не требующее коренных изменений корректируемого процесса или явления<sup>51</sup>.

Само «исправление» трактуется в разных источниках по-разному: обобщённо как *процесс* обнаружения отклонений и внесения изменений в корректируемое явление, как соответствующая *деятельность*, как *система мероприятий*, направленная на исправление недостатков с помощью специальных средств<sup>52</sup> и как *совокупность прикладных знаний, умений и навыков*, связанных с оказанием человеку практической помощи в исправлении чего-либо<sup>53</sup>.

Соответственно интерпретируется и понятие педагогической коррекции: как процесс устранения любых затруднений обучающегося при осуществлении учебной деятельности (В.В. Трубина), как система мероприятий по устранению пробелов в знаниях учащихся, обнаруженных в результате установления обратной связи (Н.А. Менчинская, Л.Н. Смотров).

И более широко, как система педагогических средств и мер, выводящая ученика на уровень образовательного стандарта (В.В. Монахов), как совокупность знаний, умений и навыков обучающегося, связанных с преодолением учебных затруднений обучающегося (Л.Н. Смотров).

Имеет место определение психологической коррекции как одного из видов психологической помощи, то есть деятельности, направленной на «исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели», а также деятельности, направленной на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям<sup>54</sup>.

Представляется, что определение коррекции как деятельности всех субъектов учебного процесса по отдельности и во взаимодействии, в группах и индивидуально является самым естественным и правильным. В то же время важно объяснить суть самой этой деятельности и найти её дидактический объект.

### **Знания как наиболее важный объект коррекции**

Анализ терминологии, связанной с коррекцией применительно к дидактике, показывает, что в самом общем виде в современной педагогике говорят о корректировке либо *результатов* обучения, либо *процесса* обучения.

Коррекция процесса обучения очевидно должна быть связана прежде всего с коррекцией деятельности субъектов педагогического процесса. Безусловно, это крайне интересный аспект рассмотрения коррекции в дидактике. В то же время он в большей степени является объектом психологического исследования. Коррекцию процесса обу-

<sup>51</sup> Головин Ю.С. Словарь практического психолога. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/symbol/202/page/6> (дата обращения: 05.11.2012).

<sup>52</sup> Словарь по профориентации и психологической поддержке. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/27/word/psihologicheskaja-korekcija> (дата обращения: 25.12.2012).

<sup>53</sup> Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/924/symbol/202> (дата обращения: 05.11.2012).

<sup>54</sup> Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология: учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.

чения можно рассматривать также в организационном ключе, что является важной управленческой задачей, но не позволяет раскрыть дидактическую сущность явления.

Необходимо направить коррекцию на результаты обучения. Лишь осмыслив механизмы *коррекции результатов обучения*, мы можем осуществить коррекцию *процесса обучения*. Более того, на выходе из учебного заведения «результаты обучения» имеют очевидно большее значение, чем его «процесс», так как остаются с выпускником.

Возникает вопрос: что подразумевать под результатами обучения и все ли в них можно и нужно корректировать? Наиболее общее определение понятия даёт И.П. Подласый: результаты обучения — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели<sup>55</sup>. Часто на практике результаты обучения ассоциируют с уровнем обученности — это уровень реально усвоенных курсантами предметных знаний, умений и навыков.

При этом ставшая классической триада очень редко подвергается раздельному анализу достижения каждого её компонента в отдельности. С точки зрения В.И. Гинецинского, все указанные компоненты «суть знания»<sup>56</sup>. Различие учёный видит лишь в том, что «знания — это когнитивные образы», а «умения и навыки — это способы реализации, потенциальной или актуальной, когнитивного образа в форме активности субъекта».

В.С. Аванесов, выделяя пять компонентов подготовленности обучающегося: знания, умения, навыки, представления, компетенции, указывает, что в качестве обобщаю-

щего в европейской традиции выступает понятие «знание»<sup>57</sup>.

Обратимся к ФГОС ВПО. Согласно современным Правилам разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов утверждены требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста по различным направлениям подготовки, которые сформулированы через перечень общекультурных и профессиональных компетенций.

Кроме того, Федеральный образовательный стандарт каждой специальности содержит требования к структуре общей образовательной программы подготовки специалистов, состоящей из отдельных учебных циклов, проектируемые результаты освоения которых сформулированы через понятия «знать», «уметь», «владеть», в достаточно недетализированной форме.

При этом очевидно, что термин «результаты освоения» в данном документе является синонимом термина «результаты обучения» и выбран, по-видимому, в данной формулировке, чтобы подчеркнуть главенствующую роль обучающегося в процессе обучения. Таким образом, ФГОС определяет содержание базовых (основных) дисциплин (модулей) через знания, умения, владения и компетенции, и предполагает их расширение и углубление через дисциплины вариативной части ООП.

Декларируемые «владения», «компетенции» и «компетентности» не только не сопровождаются адекватным диагностическим аппаратом, но и до сих пор не имеют однозначного терминологического толкования. Чаще всего — владение — способность при решении

<sup>55</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Общие основы. Процесс обучения. — М.: ВЛАДОС, 2000. — Кн.1. — С. 295.

<sup>56</sup> Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии: монография. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. — С. 16.

<sup>57</sup> Аванесов В.С. Знания как предмет педагогического измерения // Педагогические измерения. — 2005. — № 3. — URL: <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt5.html> (дата обращения 13.12.2013).

конкретной задачи осознанно применять знания, навыки и умения для получения оптимального или наилучшего результата не только в привычных, но и в изменившихся условиях:

- компетенция — это способность и готовность обучающегося применять знания, умения, владения и личностные качества для успешного решения профессиональных задач;
- компетентность — интегральное свойство личности обучающегося, характеризующее его стремление, способность и готовность реализовать свой потенциал (знания, умения, владения и опыт, социально-личностные качества) для успешной работы в отдельных видах профессиональной деятельности, содержательно представленное сложным составом общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций.

Выделяя когнитивный, функциональный и личностно-мотивационный структурные компоненты компетенции, следует отметить, что без предметных знаний и способности их приобретать (когнитивный компонент), компетенция достигнута быть не может.

Таким образом, только знания могут быть главным целесообразным объектом коррекции в дидактике.

### Коррекция знаний: определение понятия

Поиск словосочетания «коррекция знаний» в электронном каталоге диссертаций за 1993–2015 годы<sup>58</sup> даёт 31 079 работы, где встречается это словосочетание. До недавнего

времени не было чёткого определения рассматриваемого понятия, не выделялись сущность, цели, направленность, структура, функции и результаты коррекции знаний в учебном процессе<sup>59</sup>.

В своей работе<sup>60</sup> мы попытались восстановить этот пробел.

Коррекция знаний при этом может быть рассмотрена, во-первых, как процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов.

И, во-вторых, как процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим (исходным) состоянием. Данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний о способах осуществления такой деятельности, и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется. В то же время возникает вопрос — действительно ли данный компонент учебного процесса столь важен и должен подлежать специальному изучению?

### Выводы по первой части статьи

Необходимость преодоления отставания и неуспеваемости, а также задача повышения успеваемости в целом свидетельствуют о правомерности введения корректирующих форм и методов обучения в вузе.

Коррекция знаний является обязательным компонентом учебного процесса в вузе и требует серьёзного научного изучения.

<sup>58</sup> <http://www.dissercat.com>

<sup>59</sup> Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Коррекция знаний студентов в вузе как объект педагогических исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. — Вып.5. — С. 7–19.

<sup>60</sup> Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: дис. ...д-ра пед. наук. — Калининград, 2014. — 512 с.

Цель коррекции знаний в учебном процессе вуза — совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося. Это должно обеспечить как субъективную, так и объективную

успешность обучения, реализовать общественно значимую идею о личностном присвоении знаний, стимулировать рефлексивные компоненты мышления студентов.

Формы и методы педагогических измерений для коррекции знаний рассматриваются в следующей статье.