

Каплий Анастасия Константиновна

студентка

Волкодав Татьяна Владимировна

канд. филол. наук, доцент,

действительный член Международной

академии гуманизации образования

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМА НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема неуспеваемости в высших учебных заведениях на основе данных американских исследователей. Рассмотрена взаимосвязь между системами преподавания и обучения, которые непосредственно приводят к академической неуспеваемости.*

***Ключевые слова:** образование, учебная неуспеваемость, высшее образование.*

Проблема неуспеваемости в высших учебных заведениях является одной из самых сложных и комплексных в современном обществе. В процессе нашего исследования, которое мы проводили на основе наблюдений в американских академиях, мы смогли выделить четыре взаимодополняющих процесса, способствующие студенческой неуспеваемости: (1) дробление учебного плана, (2) низкий уровень или «пробелы» в знаниях и навыках абитуриентов; (3) студенческая культура и (4) педагогическая неэффективность. Помимо вышеуказанного, на эти процессы также воздействуют дополнительные силы: (а) экономическое давление и научная коммерциализация; (б) специализация и устоявшиеся структуры в рамках академии; (с) широкая культура под названием «индивидуализм»; (д) вопросы, связанные с государственной и социально-экономической инфраструктурой.

Все компоненты этой структуры взаимосвязаны, и изменение одного из них отражается на остальных. Однако при этом, очень сложно получить явные и убедительные доказательства снижения качества образования.

Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, многие анализы высшего образования больше полагаются на критику образовательной практики, чем на анализ снижения успеваемости. Анализ практики обучения без учета его связи с образовательным результатом может привести к неверности суждения о качестве образовательного процесса. Во-вторых, существует, на удивление, мало таких западных исследований, которые бы систематически оценивали последствия и результаты либерального образования [13, с. 5–16]. Исследователи в этой области образования сталкиваются с весьма сложными проблемами, одна из которых – масштабы и многообразие образовательных целей и практик, происходящие как внутри, так между учреждениями. В-третьих, для оценки успеваемости, исследователи вынуждены прибегать к абстрактным единицам, за которыми очень сложно уследить, что именно подвергается измерению. Кроме того, эти измерения носят относительный характер и не могут нести в себе четко определенную единицу знания, что, в свою очередь, затрудняет определение «высокого», «низкого» и «стандартного» значения.

Однако вернемся к тем «истокам» неуспеваемости, о которых мы упомянули выше и рассмотрим их по порядку.

Как известно, большинство современных институтов бакалавриата разделили программу на две части: общее образование и неполное академическое. Здесь таится противостояние двух взаимосвязанных аспектов. Первый касается степени, в которой высшее образование должно быть связано с общеобразовательной или профессиональной подготовкой. Второй заключается в том, должно ли высшее образование охватывать только единую программу или же оно должно основываться на выборе студента.

Было отмечено, что многие американские колледжи и университеты предлагают «ядро» общей учебной программы (под «ядром» понимается система зна-

ний, умений и навыков, которые входят в фундаментальную основу образовательной программы). В подавляющем большинстве случаев, основной учебный план, как правило, является «ядром» только по названию [19, с. 241–258]. Большинство колледжей и университетов составили учебные программы со слабо связанными между собой требованиями распределения. В этом есть свои плюсы, так и минусы.

Что касается преимуществ, то, во-первых, подобные программы предоставляют студентам возможность контролировать свои академические и карьерные траектории. Во-вторых, это дает преподавателям возможность обучения в рамках своей дисциплины. В-третьих, она предоставляет администраторам способ удовлетворения потребностей различных заинтересованных сторон (например, учащихся, преподавателей и родителей) и, таким образом, увеличить доход.

Тем не менее, вполне вероятно, что фрагментация учебного плана оставляет студентов без структуры, необходимой для построения систематического и комплексного приобретения знаний, умений и навыков.

Все новые навыки и знания развиваются от применения и пересмотра уже имеющихся [18]. Проще говоря, студентам нужны знания для того, чтобы получить знания. Это особенно актуально в высших учебных заведениях, где преподаватели, как правило, предполагают, что студенты приходят в вуз с требуемым уровнем знаний и навыков в различных областях. Кроме того, в колледже или университете, большая часть процесса обучения происходит независимо и вне контекста формального обучения. Обучение происходит, когда студенты интерпретируют лекции, делают заметки, читают задания, проводят исследования, пишут статьи, разрабатывают презентации и так далее. Школьники, поступающие в колледж без необходимых навыков и знаний, неизбежно отстают в обучении.

Согласно исследованиям Национального центра исследований в сфере образования, [2] количество часов в неделю остается стабильным в течение последнего десятилетия и составляет около 14 часов. Таким образом, на один аудиторный час приходится один час, предусматривающий самостоятельную учебную деятельность среднестатистического студента. Но что студенты делают в то

время, когда они не учатся? Ряд американских исследований показал, что в среднем, студенты тратят от 11 до 41 часа в неделю своего свободного времени на общение со сверстниками, 12 часов в неделю на оплачиваемую работу и 6 часов – на совместную учебную деятельность (например, стажировки, общественные работы и т. д.) [2]. В исследовании того, как учащиеся используют время, американские исследователи сообщили, что студенты тратят в среднем около 14 часов в неделю на переписку, 6,5 часов на разговоры с друзьями по телефону, 5 часов в неделю на сайты социальных сетей и 11 часов в неделю на просмотр видео (например, телевидение, кино и др.) [4, с. 23–30]. Так же другие исследования сообщили, что 23% дисперсии успеваемости в учебном заведении можно объяснить различиями в количестве внеаудиторного времени студентов [6, с. 322–336].

Помимо этого, на успеваемость так же влияет и мотивация. Некоторые исследования в этой области [9, с. 379–395] сообщили, что, несмотря на то, что у студентов наблюдается высокий уровень мотивации к овладению знаниями в их первый год обучения, она постепенно снижается в течение второго года и остается на низком уровне вплоть до окончания обучения. В начале второго курса, студенты сообщали, что они стали больше внимания уделять оценкам, а не изучению темы, а также фиксируется падение интереса к выбранным при поступлении дисциплинам.

Следующий аспект касается социальной жизни студентов. Как показывают американские исследования [15, с. 201–210], современное поколение, родившееся после 1980 года, как правило, демонстрирует все более ослабленный внутренний контроль, слабую ориентацию на общественную жизнь, снижение эмпатии и желания заботиться об окружающих (несмотря на активное участие студентов в общественно-полезной волонтерской работе), а также повышенную ориентацию на социальное одобрение [16, с. 171–189] и внешние, а не внутренние ценности. Это в свою очередь выражается в чрезмерном употреблении спиртных напитков (около 44% процентов студентов), что негативно сказыва-

ется на общей успеваемости. Исследования выявили зависимость между высоким уровнем употребления алкоголя и более низким средним баллом по успеваемости [14, с. 548–555].

Как говорилось выше, на неуспеваемость также влияет немало важный фактор – педагогическая неэффективность. Ее можно разделить на несколько аспектов.

Один из них, это снижение академической строгости и, как следствие, студенты претендуют на более высокий уровень, чем они того заслуживают [8, с. 124–128]. В результате, учебная успеваемость (по оценкам) остается в пределах нормы, однако, когда студентам приходится проявить знания на практике, они начинают испытывать определенные трудности. Зачастую это происходит из-за того, что преподаватели намерено завышают оценки, боясь, что за более честное и более строгое оценивание им будет «возмездие» [7, с. 557–569]. На это есть веская причина. Имеются экспериментальные данные о том, что при определенных обстоятельствах, студенты мстят преподавателям, которые ставят низкие оценки [17, с. 71–84].

Следующий аспект касается использования новейших технических средств. Согласно одним исследованиям, информационные технологии улучшают процесс обучения и делают его более эффективным [3, с. 727–735]. Однако, другие исследования показывают, что разницы между тем были ли они использованы или нет, не наблюдается [1, с. 165–185; 12, с. 19–31]. Тем не менее, основная проблема заключается в другом. Многие преподаватели забывают о том, что технологии – это лишь вспомогательное средство и строят на них весь процесс обучения. В данном случае, важно, чтобы технологии обучения были подчинены педагогическим целям, а не наоборот [5, с. 163–172].

Помимо этого, в системе американского образования существует проблема педагогической неэффективности, которая характеризуется тем, что доминирующим режимом обучения в колледже остается традиционная лекция. У многих современных студентов не хватает фоновых навыков и знаний, чтобы получить пользу от такого подхода.

Американские колледжи и университеты, понимая серьезность этой проблемы, начали призывать к переходу от традиционного подхода (где центром педагогического процесса является учитель) к «лично-ориентированному», основанному на активных принципах обучения [10, с. 4–27; 11]. Однако сложность возникает в том, что эти подходы находятся на двух противоположных полюсах. Переход от одного к другому означает кардинальную перестройку мышлений педагогов и пересмотр роли ученика в педагогическом процессе. Более того, переход на лично-ориентированный подход требует более серьезной подготовки и нагрузки на педагога. Соответственно, возникают трудности и нежелание преподавателей принимать новые способы обучения.

Таким образом, анализ исследований академических практик американских университетов и колледжей, позволил обозначить круг важных проблем современного образования, а также выявить неразрешенные противоречия между устоявшимися традициями и необходимостью их усовершенствования.

Список литературы

1. Bell B.S. & Federman J.E. (2013). E-learning in postsecondary education. *The Future of Children*, 23, 165–185.
2. Brint S. (2010). *Engaged Learning in a Public University: Trends in the Undergraduate Experience* / S. Brint, J. Douglass, G. Thomson, S. Chatman // Report on the Results of the 2008 University of California Undergraduate Experience Study. – Center for Studies in Higher Education.
3. Emerson L. & MacKay B. (2011). A comparison between paper-based and online learning in higher education // *British Journal of Educational Technology*, 42, 727–735.
4. Hanson T.L. (2011). Cell phones, text messaging, and Facebook: Competing time demands of today's college students / T.L. Hanson, K. Drumheller, J. Mallard, C. McKee & P. Schlegel. – *College Teaching*, 59, 23–30.
5. Howard C.R. (2012). Technology in higher education. In W. Buskist, V. A. Benassi (Eds.), *Effective college and university teaching: Strategies and tactics*

for the new professoriate (pp. 163–172). – Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

6. Ilgan A. (2013). Predicting College Student Achievement in Science Courses // *Journal of Baltic Science Education*, 12, 322–336.

7. Iqbal I. (2013). Academics' resistance to summative peer review of teaching: Questionable rewards and the importance of student evaluations // *Teaching in Higher Education*, 18, 557–569.

8. Landrum R.E. (1999). Student expectations of grade inflation // *Journal of Research & Development in Education*, 32, 124–128.

9. Lieberman D.A. & Remedios R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 379–395.

10. Mascolo M.F. (2009). Beyond teacher- and learner-centered pedagogy: Learning as guided participation // *Pedagogy and the Human Sciences*, 1, 4–27.

11. Michael F. Mascolo, (2015). The Origins of Underperformance in Higher Education in America: Proximal Systems of Influence, 40.

12. O'Brien C. (2011). A Comparison of Large Lecture, Fully Online, and Hybrid Sections of Introduction to Special Education / C. O'Brien, R. Hartshorne, J. Beattie & L. Jordan // *Rural Special Education Quarterly*, 30, 19–31.

13. Seifert T.A. (2010). The Importance of Longitudinal Pretest-Posttest Designs in Estimating College Impact / T.A. Seifert, E.T. Pascarella, S.I. Erkel & K.M. Goodman // *New Directions for Institutional Research*, 2, 5–16.

14. Singleton R.A. (2007). Collegiate alcohol consumption and academic performance. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 68, 548–555.

15. Twenge J.M. (2010). A review of the empirical evidence on generational differences in work attitudes // *Journal of Business and Psychology*, 25, 201–210.

16. Twenge J.M., & Im C. (2007). Changes in the need for social approval, 1958–2001 // *Journal of Research in Personality*, 41, 171–189.

17. Vaillancourt T. (2013). Students aggress against professors in reaction to receiving poor grades: An effect moderated by student narcissism and self-esteem // *Aggressive Behavior*, 39, 71–84.
18. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard.
19. Warner D.B. & Koepfel K. (2009). General education requirements: A comparative analysis // *Journal of General Education*, 58(4), 241–258.