

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ОЖИДАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ
УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

К. Руби-Дэвис

перевод Ю. О. Черноиваненко

В статье представлены результаты экспериментального исследования ожиданий педагогов. Педагоги, отобранные для участия в эксперименте случайным образом, прошли обучение практикам и убеждениям, характерным для педагогов с высокими ожиданиями (относительно всех студентов). В исследовании учитывались вопросы разделения учащихся на группы, формы обучения, атмосферы в классе, а также постановка учебных целей. Успеваемость учащихся по математике измерялась три раза в течение года. Ввиду иерархической структуры данных информация была проанализирована с использованием Баесовой модели многоуровневого роста. Также измерялась степень вовлеченности учителей в эксперимент. Учащиеся в классах педагогов из экспериментальной группы значительно повысили свою успеваемость по математике по сравнению с учащимися педагогов из контрольной группы. Исследование показывает, как убеждения учителей влияют на реализацию эффекта ожиданий. Полученные выводы также демонстрируют преимущества предоставления справедливых, трудных и интересных возможностей обучения для наиболее уязвимых студентов.

Ключевые слова: ожидания педагогов, педагоги с высокими ожиданиями, успеваемость по математике, представления педагогов.

Настоящая статья посвящена измерению позитивного воздействия экспериментального исследования ожиданий педагогов на успеваемость их учащихся по математике.

И Вэйнстэйн (2002), и Бабад (2009) предположили, что убеждения учителей способны снизить влияние ожиданий. Недавнее исследование

*Об авторе:
Руби-Дэвис, Кристин*

*профессор факультета
образования и социальной
работы Университета
Окленда, Новая Зеландия*

*Адрес для переписки:
Faculty of Education and
Social Work, Private Bag
92601, Auckland, New
Zealand
E-mail:
c.rubie@auckland.ac.nz*

[Rubie-Davies 2014] показало, что педагоги с высокими ожиданиями в отношении всех учащихся убеждены, что все учащиеся могут значительно повысить свою успеваемость. Убеждения педагогов формируют их педагогические подходы и обеспечивают реализацию эффекта ожиданий. Педагоги с высокими ожиданиями (в отличие от педагогов с низкими ожиданиями) вместо того, чтобы делить детей на группы для выполнения совместных заданий в соответствии с их способностями, используют гибкий подход (*flexible grouping*). Такие педагоги создают благоприятную психологическую атмосферу в классе в отличие от их коллег с низкими ожиданиями. Более того, педагоги с высокими ожиданиями ставят перед учащимися ясные цели, следят за их прогрессом, дают совместные задания, позволяют учащимся самостоятельно выбирать эти задания, а также предоставляют конструктивный отзыв о процессе обучения (все вышеизложенное не характерно для педагогов с низкими ожиданиями). Наконец, у учащихся в классах педагогов с высокими ожиданиями более интенсивный прогресс в учебной деятельности [Rubie-Davies 2014].

Методы. Программа исследования отражала представления и практику работы учителей с высокими ожиданиями относительно успехов своих учащихся. В исследовании принимали участие педагоги из школ, расположенных в районах с высоким ($n = 3$), средним ($n = 6$) и низким ($n = 3$) социально-экономическим статусом. Педагоги ($n = 84$) для участия в экспериментальной ($n = 43$) и контрольной группах были отобраны случайным образом. Большинство из них ($n = 55$) работали в начальной школе (2-5 классы), остальные — в среднем звене (6–7 классы). Значительную часть педагогов составляли женщины ($n = 59$), и в основном это были представители европейской расы ($n = 52$).

В начале учебного года педагоги экспериментальной группы приняли участие в семинаре, содержание которого отражало три сферы, в которых подходы педагогов с высокими и низкими ожиданиями отличаются: 1) практика деления детей на группы и организация учения, 2) атмосфера в классе, 3) мотивирование, оценка и уровень автономии учащихся, а также мониторинг и обратная связь с педагогом (отнесены к категории «целеполагание»). В ходе семинара учителя обучались подходам и практикам, характерным для педагогов с высокими ожиданиями относительно успехов учащихся, а также планировали способы внедрения этих практик в свою работу. Участников семинара также проинформировали о научных исследованиях, лежащих в основании работы педагогов с высокими ожиданиями.

После семинаров исследователи три раза посетили занятия учителей из экспериментальной группы в их школах. Педагоги также встречались для обсуждения значимого опыта в группах.

Успеваемость учащихся ($n = 2408$) измерялась с применением стандартных тестов по математике. Использование Баесовой модели многоуровневого роста позволило проверить эффект экспериментального вмешательства в условиях школ. Модель подразумевала фиксированный эффект с вариабельностью/изменчивостью на уровне школы. Исходные данные для экспериментальных и контрольных групп были собраны

перед началом эксперимента. Позднее все учащиеся проходили тестирование в середине и в конце учебного года. Вовлеченность в эксперимент учителей оценивалась на основании самоотчета и наблюдений исследователей.

Результаты. В соответствии с исходной моделью все учащиеся в целом увеличили успеваемость по математике в течение года. Остаточная дисперсия градиента показала, что степень изменений среди учащихся была различной. В соответствии с моделью учащиеся в контрольных и экспериментальных группах демонстрировали одинаковую успеваемость по математике в начале года. Однако в конце года учащиеся в экспериментальных группах показали больший прогресс в этом предмете, чем учащиеся в контрольных группах. Успеваемость в экспериментальных группах поднялась на 28% выше, чем в контрольных группах, и эта разница является статистически значимой. Более того, дальнейший анализ показал, что чем больше учителя были вовлечены в исследование, тем более высокими были достижения учащихся [Rubie-Davies, Peterson, Sibley, & Rosenthal 2014].

Научное и академическое значение. Рандомизированные контролируемые испытания редки в образовании. Данное исследование показало, что, когда случайно выбранных педагогов обучили убеждениям и практикам учителей с высокими ожиданиями, увеличились достижения всех учащихся. Мета-анализ подтвердил, что пользу от этого извлекли все учащиеся независимо от школы, уровня обучения, социально-экономического статуса, принадлежности к этнической группе, а также от пола [Rubie-Davies & Rosenthal 2014]. Настоящее исследование подкрепило концепцию о том, что, когда педагоги имеют высокие ожидания в отношении учащихся, а также четкие стратегии по их реализации, результатом может быть повышение уровня всего класса.

Гибкость при распределении учащихся по группам может быть полезной при повышении успеваемости по математике. В этом случае учащиеся самостоятельно выбирают себе задания, а также тех, с кем они будут вместе работать. Учитель предлагает задания, которые включают широкий спектр академических уровней. В результате все учащиеся взаимодействуют друг с другом и работают вместе. Учащихся не прикрепляют к тем или иным конкретным сверстникам для совместной работы. Это помогает создать гармоничную атмосферу, что особенно очевидно в тех классах, где работают педагоги с высокими ожиданиями [Rubie-Davies 2014]. Отношения взаимной поддержки между учащимися повышают их успеваемость ($d=0,53$) [Hattie 2009].

Важно отметить, что при гибком подходе к распределению учащихся по группам все они имеют равные возможности учиться. Если учащихся делят на группы по уровню успеваемости, одни из них могут узнать больше, чем другие, так как некоторым предоставляется больше учебных возможностей [Weinstein 2002]. При гибком подходе возможности даются всем учащимся. Кроме того, гибкий подход не дает учащимся таких оснований для отрицательной самооценки, которые возникают при разделении на основании способностей [Hallam et al. 2004], когда различия демонстрируются [Weinstein 2002]. Кроме того, постановка учеб-

ных целей позволяет учителям внимательно отслеживать учебную работу учащихся и поддерживать постоянную обратную связь для стимулирования учебной деятельности. Таким образом, очевидно, что гибкий подход к распределению учащихся по группам, позитивная атмосфера в классе и четкая постановка учебных целей могут являться ключевыми компонентами в повышении успеваемости учащихся.

Как правило, считается, что ожидания педагогов оказывают незначительное влияние на процесс обучения. Однако концепция воздействия на весь класс в целом была недостаточно проверена. Брофи [Brophy 1983] предположил, что влияние на весь класс будет более мощным, чем воздействие отдельных ожиданий. В исследовании убеждений учителей, содержащих ожидания, делается акцент на самих педагогов и их педагогические практики, которые сглаживают либо обостряют различия между учащимися. Значительное влияние на успеваемость всех учащихся, которое оказывают педагоги с высокими ожиданиями, по-видимому, связано с теми методами обучения, которые они используют. Описанное экспериментальное исследование предлагает один из способов повышения общей успеваемости учащихся.

Список литературы

- 1 Babad E. The social psychology of the classroom. — N.-Y.: Routledge, 2009.
- 2 Brophy, J. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. // Journal of educational psychology, 1983, 75, p. 631-661.
- 3 Hallam S., Ireson J. & Davies J. Primary pupils' experiences of different types of grouping in school // British Educational Research Journal. 2004. №30. p. 515–533.
- 4 Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. — London, England: Routledge, 2009.
- 5 Rubie-Davies C. M. Becoming a high expectation teacher: Raising the bar. — London: Routledge. 2014.
- 6 Rubie-Davies C. M., Peterson E. R., Sibley C. G. & Rosenthal R. A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. Contemporary Educational Psychology. Advance online publication. doi: 10.1016/j.cedpsych. 2014.03.003.
- 7 Rubie-Davies C. M. & Rosenthal R. Evaluating a teacher expectaiton intervention: A meta-analytic approach. Poster presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. — Philadelphia, PA, 2014, April.
- 8 Weinstein R. S. Reaching higher: The power of expectations in schooling. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.