

# От двойки до пятерки: границы школьной отметки



**Собкин Владимир Самуилович**  
доктор психологических наук,  
профессор, действительный член  
Российской академии образования,  
Заслуженный деятель науки Российской  
Федерации, директор ИСО РАО,  
лауреат Премии Президента РФ  
в области образования.



**Калашникова  
Екатерина Александровна**  
научный сотрудник лаборатории  
мониторинга социологических  
исследований Института  
социологии образования РАО.

В. С. Собкин, Е. А. Калашникова

В последние годы проблема оценивания в образовании исследуется и обсуждается либо в логике оценки его конечного результата (ЕГЭ), либо в логике международных сравнительных обследований школьной успешности, позволяющих охарактеризовать рейтинг учебных достижений российских школьников относительно других стран (PISA, TIMSS и др.). Не умаляя значимости этих направлений, которые, кстати, дают достаточно богатый материал и для социологических интерпретаций состояния современного школьного образования в России (в первую очередь социального неравенства в доступности качественного образования и общих вопросах социальной политики в сфере образования [10, 11, 12]), заметим, что школьная отметка имеет отношение к совершенно особому уровню реализации образовательного процесса. Условно его можно назвать уровнем повседневной практики обучения и воспитания. К сожалению, в современных социологических и социально-психологических исследованиях такому микроуровню обыденной жизни, как учебно-воспитательный процесс, не уделяется достаточного внимания. А между тем, школьная отметка как особый объект социологического анализа позволяет адекватно исследовать широкий круг

вопросов: влияние гендерных и возрастных факторов на мотивацию учебной деятельности, разработку различных родительских стратегий по поддержке ребенка в учебной деятельности, роль академической успешности в становлении социального статуса ученика среди одноклассников, влияние социально-стратификационных факторов на школьную успешность и др.

В этой связи принципиальное значение приобретают отечественные работы, посвященные школьной отметке. В первую очередь, это, конечно, труды Б.Г. Ананьева и Ш.А. Амонашвили. Так, например, в работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» (1934) зафиксированы не только психологические функции оценки (ориентирующая, стимулирующая и др.), но и высказаны глубокие соображения о роли оценки в регулировании социальных отношений как внутри учебно-воспитательного процесса, так и между социальными институтами — семьей и школой. В широком социальном контексте рассматривает отметку и Ш.А. Амонашвили, который специально дифференцирует понятия «оценка» и «отметка» как характеризующие разные педагогические действия при организации учебного процесса. Обобщая результаты психолого-педагогических исследований, посвященных школь-

ной отметке, И.В. Дубровина приходит к следующему выводу: «Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей: родителей, родственников, учителей, одноклассников, — очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму» [9, с. 56]. Ориентируясь на эти идеи, мы и предприняли настоящее исследование.

Статья основана на материалах, полученных в результате анкетного опроса 3056 учащихся 5–9-х классов 22 общеобразовательных школ из разных округов г. Москвы. Опрос был проведен сотрудниками Института социологии образования РАО. Характеризуя выборку, отметим, что она состоит примерно из одинакового количества ответов девочек (1547) и мальчиков (1497), которые равномерно распределены по всем возрастным параллелям основной школы. Общая численность и состав выборки респондентов позволяют провести корректный анализ полученных материалов относительно влияния на школьную успеваемость гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов.

### **Объективна ли школьная отметка?**

Вполне очевидно, что для подавляющего числа учителей сам вопрос об адекватности их отметок реальным учебным достижениям учащихся просто не стоит. В отдельных случаях отметка может выступать либо как инструмент контроля над социальным поведением школьника, либо выполнять мотивирующую функцию, активизируя познавательную активность ученика, поощряя его ориентацию на учебные и социальные достижения. Но в целом школьная отметка для учителя — это инструмент его профессиональной экспертной оценки достижений ребенка в учебной деятельности. Более того, как правило, соответствие результатов разнообразных тестовых испытаний

академической успешности ребенка является для учителя (да и разработчика тестов учебных достижений) показателем валидности самого теста.

Иначе воспринимается отметка учеником. Для школьника это не только объективный ориентир его учебных успехов и неудач, но порой и критерий его самооценки, выступающий как своеобразное личностное качество. Например, по нашим данным, учащиеся 5–6-х классов хорошую успеваемость склонны считать одной из важных личностных характеристик. Отметка для ученика выступает и как показатель личностного отношения к нему учителя и одноклассников. Кстати, именно негативная реакция ученика на необъективность отметки хорошо чувствуется и учителями. В этой связи сошлемся на исследование, выполненное А. Фомиченко под нашим руководством, где учителей просили оценить по семибалльной шкале значимость различных причин (предлагалось 42 мотивировки), обуславливающих проявление агрессивного поведения учащихся по отношению к учителю в различных возрастных параллелях. Показательно, что по мере взросления школьников необъективность отметки отмечалась самими педагогами как все более значимая причина агрессивного поведения учеников по отношению к учителю. Так, при оценке агрессивных проявлений со стороны учащихся 2-го класса эта мотивировка по своей значимости занимает двадцатую позицию (2,6 балла), у учащихся 5-го класса она на 11-м месте (3,6 балла), в 7-м классе — на 9-м (4,3 балла), в 9-м — на 6-м (5,0 балла). Подчеркнем, что это мнение самих учителей о влиянии необъективной отметки на проявление агрессии со стороны ученика. Как мы видим, по мнению учителей, для учащихся начальной школы необъективность отметки не является значимой причиной, что, в свою очередь, свидетельствует и об авторитете учителя: он просто не может поставить необъективную отметку. С возрастом же позиция учеников явно меняется. В отметке, как полагают учителя, школьник видит проявление субъективного отношения к себе со стороны педагога. Но, подчеркнем, это интерпретация учителями мотивов агрессивного поведения учеников. При этом сами учителя склонны рассматривать свою от-

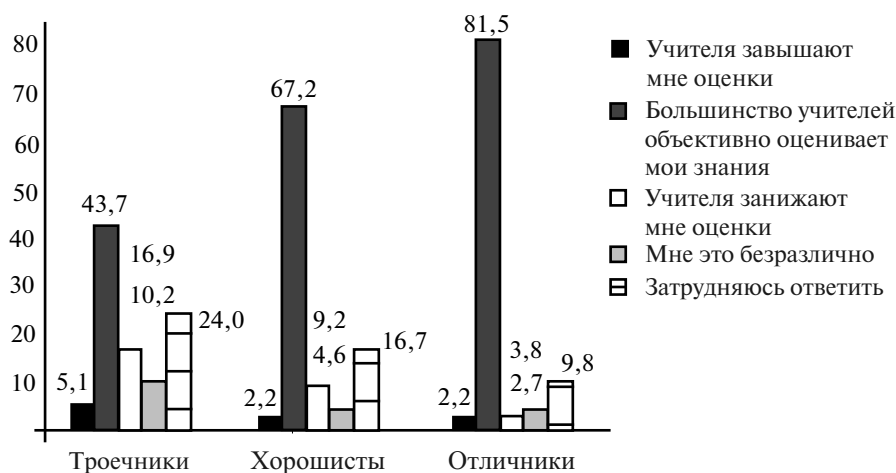
метку, как правило, как объективную характеристику учебной успешности.

В этой связи особый интерес представляет мнение учащихся об объективности школьной отметки. В ходе опроса мы просили респондентов ответить, считают ли они, что учителя правильно оценивают их знания. Результаты показали, что лишь чуть более половины школьников (57,6%) полагают, что учителя объективно оценивают их знания. В то же время каждый девятый (12,2%) считает, что учителя занижают ему оценки, а 3,5% указывают, что учителя их завышают. «Безразлично» относятся к оценке их знаний учителями 7,1% опрошенных. И наконец, каждый пятый (19,6%) затруднился ответить на данный вопрос. На наш взгляд, последний вариант ответа крайне важен, поскольку показывает, что для значительного числа школьников оказываются неясны критерии, по которым учителя оценивают их знания.

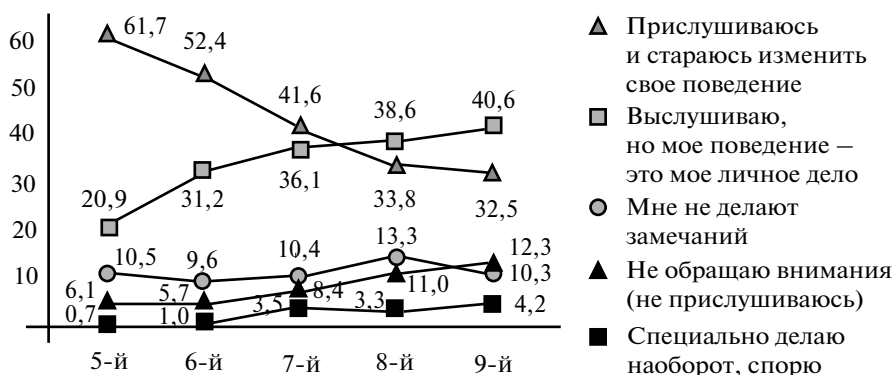
Особый интерес представляет мнение учащихся об объективности отметки в зависимости от их учебной успешности (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, с ростом учебной успешности явно увеличивается доля школьников, считающих, что большинство учителей объективно оценивает их знания: 43,7% троечников, 67,2% хорошистов и 81,5% отличников. Следовательно, чем ниже успеваемость, тем выше доля учеников, считающих, что учителя занижают им оценки: 16,9% троечников, 9,2% хорошистов и лишь 2,7% отличников. Иными словами, практически каждый шестой слабоуспевающий школьник фиксирует не просто необъективное, а именно негативное отношение к себе учителей в процессе учебной деятельности. Важно обратить внимание и на то, что среди слабоуспевающих учеников практически каждый четвертый (24,0%) затруднился ответить на данный вопрос, что, повторимся, можно интерпретировать как отсутствие у них сформированных критериев оценки успешности учебной деятельности. Таким образом, низкая учебная успешность связана не только с негативными переживаниями ученика по поводу необъективного отношения к себе учителя (по сути дела, отсутствием сотрудничества между учителем и учеником в учебной деятельности), но и с несформированностью контролирующей фазы учебной деятельности.

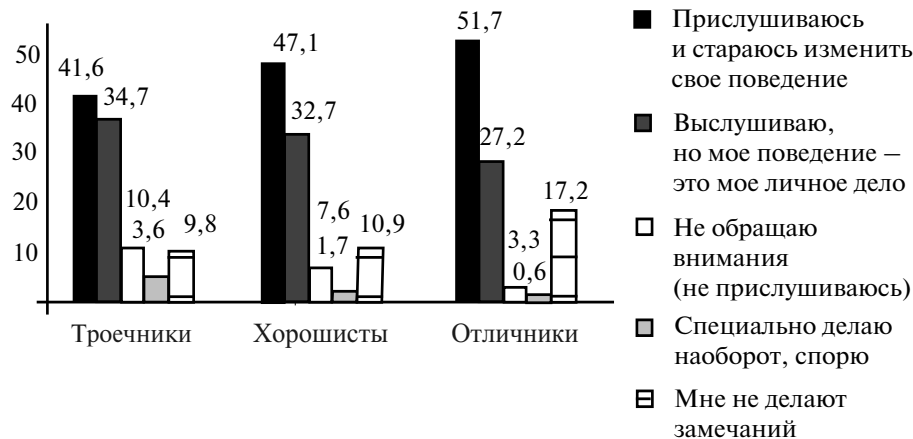
**Рисунок 1. Мнения учащихся об объективности оценки их знаний учителями в зависимости от успеваемости (%)**



**Рисунок 2. Возрастная динамика реакции учащихся на замечания учителей, касающихся их поведения в школе (%)**



**Рисунок 3. Реакция школьников на замечания учителей, касающихся их поведения, в зависимости от успеваемости (%)**



Помимо отношения учащихся к объективности отметки учителя следует обратить внимание на то, что учащиеся с разным уровнем успеваемости по-разному выстраивают и свои межличностные отношения с учителем. Особенно отчетливо это проявляется в их реакции на замечания учителей. В этой связи в ходе опроса мы задавали респондентам следующий вопрос о том, как они реагируют на замечания учителей, касающиеся их поведения. Динамика ответов учащихся представлена на рисунке 2.

Как видно из рисунка, с возрастом существенно снижается доля учащихся, следующих замечаниям учителей. Если в 5-м классе к ним прислушивались более половины всех испытуемых (61,7%), то к 6-му классу этот показатель составил 52,4% ( $p=0.0003$ ), а к 7-му – уже 41,6% ( $p=0.0003$ ). В 8–9-х классах изменяет свое поведение в соответствии с замечаниями учителей лишь треть школьников. Параллельно растет и число выбравших вариант ответа «мое поведение – это мое личное дело» (с 20,9% в 5-м классе до 31,2% в 9-м,  $p=0.0000$ ). Увеличивается и доля школьников, склонных к протестному поведению при взаимодействии с учителем, выбирающих варианты ответов «не обращаю внимания (не прислушиваюсь)» (с 6,1% в 5-м классе до 12,3% в 9-м,  $p=0.0000$ ) и «специально делаю наоборот, спорю» (0,7% и 4,2%, соответственно,  $p=0.0001$ ).

Таким образом, общая возрастная логика взаимоотношений между учеником и учителем связана со снижением авторитета последнего среди учащихся. Вместе с тем, подчеркнем, что отношение подростка к учителю непосредственно связано и с его успеваемостью (см. рисунок 3).

На рисунке отчетливо видно, что отличники по сравнению с троечниками более склонны ориентироваться в своем поведении на замечания учителя. Показательно и то, что их поведение гораздо чаще строится в соответствии с нормами школьной жизни, о чем свидетельствует выбор варианта ответа «мне не делают замечаний». Троєчники же, напротив, занимают лидирующую позицию при выборе ответов, характеризующих протестное поведение: «специально делаю наоборот, спорю», «не обращаю внимания (не прислушиваюсь)», «мое поведение – это мое личное дело». Характерно и

то, что элементы протестного поведения начинают проявляться у отличников гораздо позже, чем у троечников (лишь в 8–9-м классе).

В целом приведенные в этом разделе данные позволяют сделать вывод о существовании явных различий между учащимися с разным уровнем академической успешности в отношении объективности и справедливости учительской отметки. При этом характерно, что влияние отметки выходит за рамки непосредственно учебной деятельности и проявляется в широком контексте социальных отношений между учителем и учеником.

**Отметка: эмоциональное и социальное самочувствие учащихся**

Продолжая анализ, обратимся к эмоциональному самочувствию учащихся в стенах школы. Проецируются ли результаты учебной успешности на эмоциональные состояния подростка? В ходе опроса мы задавали респондентам вопрос о том, в каком настроении они обычно приходят домой после школы. Полученные результаты показывают, что более половины (58,1%) возвращаются из школы «в спокойном и уравновешенном» состоянии, почти треть (28,4%) – «в хорошем и приподнятом», а каждый седьмой (13,5%) – «в плохом и подавленном».

При этом, как показывает анализ полученных данных, эмоциональные состояния у учащихся с разной академической успешностью существенно различаются (см. рисунок 4).

Как видно из рисунка, среди троечников по сравнению с хорошистами и отличниками заметно выше доля учащихся, которые переживают негативные эмоциональные состояния.

Помимо эмоционального состояния, важным показателем социального самочувствия ученика в школе является его социальный статус среди одноклассников. В этой связи в ходе опроса мы задавали респондентам вопрос, где им предлагалось оценить свой статус по ряду позиций: «я лидер в своем классе», «многие одноклассники уважают меня», «у меня лишь ограниченный круг друзей-одноклассников», «в своем классе я чувствую себя одиноко», «не думал(а) об этом». Мнение учащихся с разным уровнем академической успешности о своем социальном статусе среди одноклассников приведено на рисунке 5.

Рисунок 4. Эмоциональные состояния в различных по успеваемости группах учащихся (%)

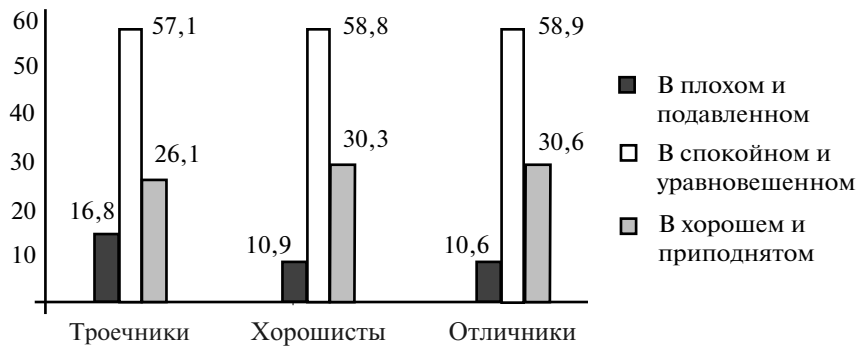
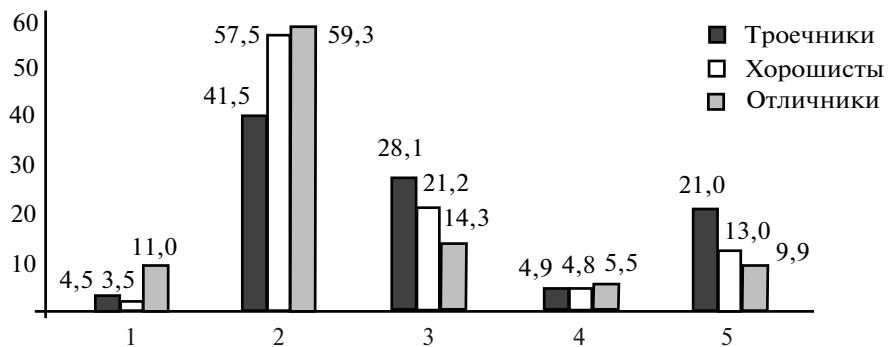
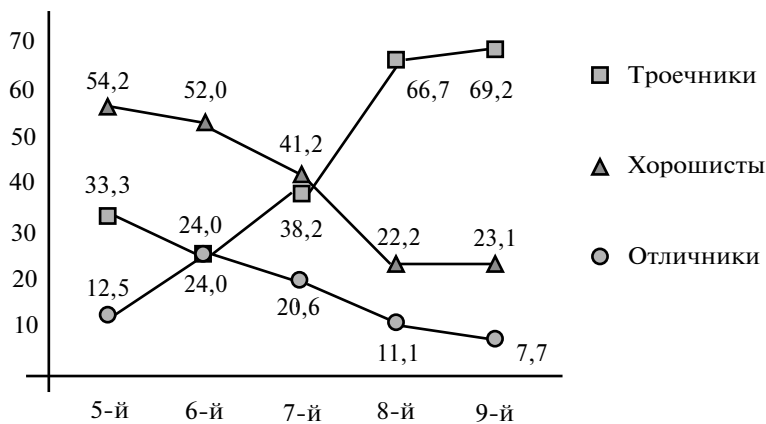


Рисунок 5. Зависимость социального статуса учащегося от успеваемости (%)

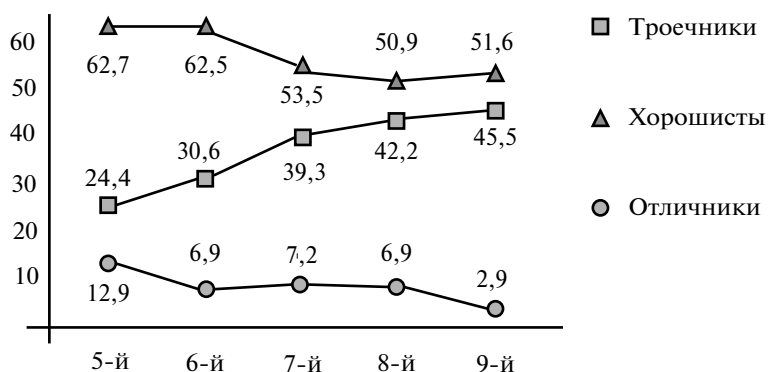


- 1 Я лидер в своем классе
- 2 Многие одноклассники уважают меня
- 3 У меня ограниченный круг друзей-одноклассников
- 4 В своем классе чувствую себя одиноко
- 5 Не думал(а) об этом

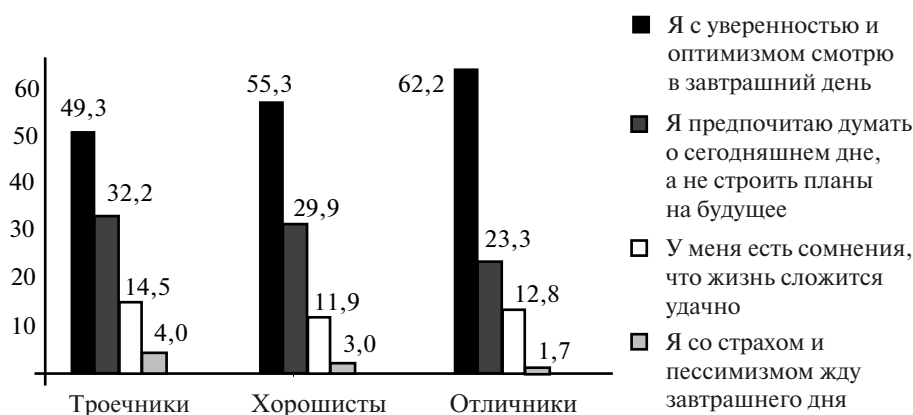
Рисунок 6. Возрастная динамика социального статуса лидера среди учащихся с разной успеваемостью (%)



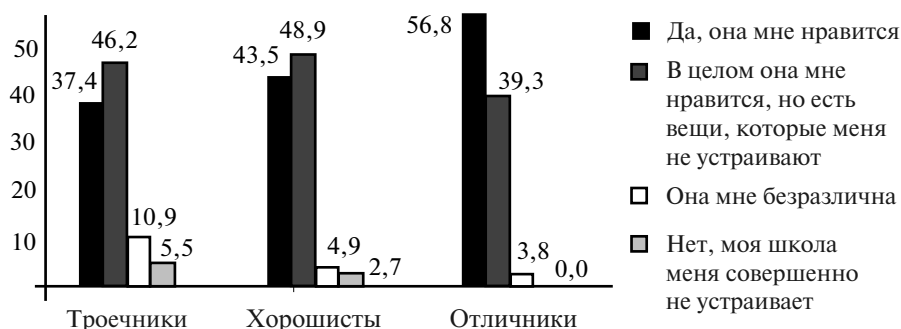
**Рисунок 7. Возрастная динамика социального статуса «многие одноклассники меня уважают» среди учащихся с разным уровнем успеваемости (%)**



**Рисунок 8. Мнения учащихся с разной успеваемостью о своей жизненной успешности (%)**



**Рисунок 9. Распределение мнений учащихся о школе, в которой они учатся, в зависимости от их успеваемости (%)**



Приведенные на рисунке данные указывают на то, что среди отличников по сравнению с троечниками гораздо выше доля тех, кто считает себя лидером в классе (11,0% против 4,5%,  $p=.0000$ ), а также тех, кого многие уважают (59,3% против 41,5%,  $p=.0000$ ). В свою очередь троечники по сравнению с отличниками чаще отмечают либо наличие ограниченного круга друзей среди одноклассников (28,1% и 14,3%, соответственно,  $p=.0000$ ), либо вообще не склонны осознавать свою социальную позицию среди сверстников и «не думают об этом» (21,0% и 9,9%, соответственно,  $p=.0000$ ). Таким образом, полученные данные показывают, что учебная успешность явно влияет на оценку подростком своего социального статуса среди одноклассников. А это, в свою очередь, косвенно свидетельствует о значимости учебной деятельности.

Однако этот вывод не безусловен и требует корректировки с учетом возрастной динамики. С этой целью обратимся к рисункам 10 и 11, где отражена возрастная динамика социального статуса среди учащихся с разным уровнем учебной успешности.

Как видно из рисунка, доля хорошистов среди лидеров оказывается существенно выше лишь среди учащихся 5–6-х классов, а в более старших возрастных параллелях (8–9-е классы) среди лидеров уже доминируют троечники. Это позволяет сделать вывод о том, что лидерство в учебном коллективе отображает в определенном смысле структуру учебной успешности: если в группе большинство составляют хорошисты, то и лидеры, скорее всего, рекрутируются из их числа, в случае же когда доминируют троечники, лидер будет из троечников. Таким образом, отмеченная динамика подтверждает мнение о том, что на этапе подросткового кризиса, связанного с пубертатным периодом, учебная деятельность временно уходит на второй план, уступая место активному формированию круга ближайшего окружения, в котором важным является приобретение высокого социального статуса среди сверстников вне зависимости от успеваемости. Здесь важную роль играет половое созревание [7].

Вместе с тем, помимо собственно лидерства, важна и другая позиция, которая характеризует социальное бла-

гополучие, — «многие одноклассники уважают меня». В этом отношении важно отметить, что хорошая успеваемость является важным фактором, определяющим социальное благополучие ученика в группе одноклассников практически на всем этапе обучения в основной школе (см. рисунок 7).

Из рисунка видно, что в отличие от ситуации лидерства доля хорошистов среди тех учащихся, кто позитивно оценивает свои отношения с одноклассниками, остается высокой во всех возрастных параллелях.

И, наконец, важно отметить влияние школьной успеваемости на эмоциональную оценку учащимися успешности своих жизненных перспектив. В ходе опроса мы просили учащихся выбрать один из четырех вариантов ответа, касающихся оценки своей будущей успешности. Ответы распределились следующим образом: 53,1% опрошенных «с уверенностью и оптимизмом смотрят в завтрашний день», 30,5% предпочитают «думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее», 13,1% сомневаются, «что жизнь сложится удачно», 3,3% «со страхом и пессимизмом ждут завтрашнего дня». На рисунке 8 показано, как распределились оценки собственной жизненной успешности среди учащихся с разной успеваемостью.

Как видно из рисунка, среди отличников по сравнению с троечниками существенно выше доля тех, кто «с уверенностью и оптимизмом смотрит в завтрашний день». И наоборот, среди троечников выше доля тех, кто ориентирован на ситуативную стратегию поведения, то есть «предпочитает думать о сегодняшнем дне», а также сомневающиеся в своей успешности и тех, кто оценивает свои жизненные перспективы «со страхом и пессимизмом».

В целом приведенные в этом разделе данные свидетельствуют о существенном влиянии школьной успеваемости как на эмоциональное и социальное благополучие ученика, так и на оценку им своей жизненной успешности в будущем.

### Отметка и мотивация учебной деятельности

Вопрос о связи мотивации учебной деятельности и школьной успешности является, пожалуй, центральным в психолого-педагогических исследованиях, посвященных школьной отметке (работы Б.Г. Ананьева и др.). При

этом заметим, что, с одной стороны, интерес представляет вопрос о том, насколько отличаются между собой учащиеся с разной академической успеваемостью по своей мотивации. В данном случае в плоскости установления различий между типами школьников как разных субъектов учебной деятельности, когда академическая успешность выступает в качестве основания для построения соответствующих типологий. С другой стороны, сама отметка может выступить своеобразным мотивом учебной деятельности. В этом случае мы можем обсуждать своеобразный феномен «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев), когда учебная деятельность реализуется не по содержательным основаниям, а ради получения отметки.

В нашем исследовании мы задавали респондентам достаточно широкий круг вопросов, касающихся их отношения к школе, содержания образования и непосредственно мотивации учебной деятельности. В рамках статьи мы рассмотрим ответы лишь на некоторые из них, причем основной акцент сделаем именно на сопоставлении ответов троечников, хорошистов и отличников.

Как показывают полученные данные, в целом отношение учащихся к своей школе позитивно. Лишь немногие отметили, что школа им «безразлична» (7,5%) либо «совершенно не устраивает» (3,8%). Остальные указали, что она им «нравится» (41,5%) или «нравится в целом» (47,1%). На рисунке 9 приведены ответы на вопрос об отношении к своей школе учащихся с разной академической успешностью.

Из рисунка видно, что среди отличников заметно выше доля тех, кому школа «нравится». В группе троечников, напротив, выше процент безразличных к школе, а также тех, кого она «совершенно не устраивает».

Определяя причины посещения школы, респонденты чаще всего указывают на свое «желание получить знания, которые пригодятся в будущем» (68%), «желание общаться с друзьями» (51,8%) и «интерес к учебе» (25,6%). Далее с весьма заметным отставанием в качестве значимых мотивов следуют: «хорошие учителя» (13,7%), «заставляют родители» (12,1%), желание «получить аттестат» (11,3%), «нравятся секции и кружки в школе» (3,3%). Следует отметить, что мотивировки посещения школы суще-

ственно отличаются у учащихся с разной успеваемостью (см. рисунок 10).

Из рисунка видно, что отличники по сравнению с троечниками существенно чаще указывают на следующие мотивы посещения школы: «мне интересно учиться» (44,0% и 20,1%, соответственно,  $p=.0000$ ), «хочу получить знания, которые пригодятся в будущем» (80,2% и 61,2%, соответственно,  $p=.0000$ ), «чтобы общаться с друзьями» (58,8% и 48,4%, соответственно,  $p=.01$ ), «хорошие учителя» (19,2% и 13,7%, соответственно,  $p=.001$ ). Троечники же отдают большее предпочтение следующим позициям: «чтобы получить аттестат» (15,2%), «заставляют родители» (14,8%), «потому что все туда ходят» (8,3%) (отличия от ответов отличников значимы на уровне  $p=.0000$ ). Таким образом, сравнение ответов отличников и троечников показывает, что у последних явно превалирует внешняя мотивация посещения школы.

На наш взгляд, эти данные стоит дополнить ответами подростков на вопрос о причинах, по которым им не нравится школа, в которой они учатся. Среди этих причин респондентами наиболее часто отмечались: «мне трудно учиться» (26,1%), «учителя часто недовольны моим поведением» (26,3%), «учителя плохо ко мне относятся» (22,6%), «учителя много требуют от меня» (20,7%), «мне трудно дружить с одноклассниками» (18,7%), в школе «мало кружков и секций» (18,7%).

Следует отметить, что эти причины, обуславливающие неудовлетворенность школой, существенно дифференцируют ответы учащихся с разной академической успеваемостью (см. рисунок 11).

Представленные на рисунке данные показывают, что троечники по сравнению с отличниками существенно чаще отмечают следующие причины, обуславливающие их негативное отношение к школе: «мне трудно учиться», «учителя часто недовольны моим поведением», «учителя плохо ко мне относятся». Иначе сориентированы в своих ответах отличники, которые гораздо чаще троечников указывают на недостаточное количество кружков и секций в школе и трудности в нахождении контакта с одноклассниками. Таким образом, приведенные данные позволяют выделить две основных линии,

которые определяют негативное отношение к школе учащихся с разным уровнем успешности. Первая касается непосредственно учебной деятельности: троечники фиксируют свое внимание на трудностях в учебе, а отличники недовольны качеством дополнительных образовательных услуг. Вторая линия затрагивает сферу социальных отношений: троечники неудовлетворены своими отношениями с учителями, а отличники ссылаются на проблемы в общении с одноклассниками.

Выше мы рассмотрели причины, определяющие позитивное и негативное отношение учащихся к своей шко-

ле. Помимо этого, в ходе опроса мы задавали респондентам специальный вопрос, касающийся непосредственно мотивации учебной деятельности: о тех причинах, которые побуждают их учиться. При этом предлагался достаточно широкий спектр мотивов, включающий ориентацию на знания («желание получить новые знания», «желание научиться получать новые знания», «желание определиться, какие знания понадобятся в будущем»), мораль («долг и ответственность»), социальные мотивы («желание получить одобрение окружающих», «желание получить уважение сверстников»),

коммуникативные мотивы («возможность общаться в процессе учебы»), прагматические мотивы («для получения в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы»).

Распределение ответов на данный вопрос приведено на рисунке 12.

Как видно из рисунка, ведущими (наиболее значимыми) являются четыре мотива: «желание получить новые знания» (56,1%), «желание получить в будущем интересную, высокооплачиваемую, престижную работу» (48,1%), «желание определиться, какие знания понадобятся в будущем» (35,9%), «долг и ответственность» (30,1%).

Рисунок 10. Мнения респондентов о причинах посещения школы в зависимости от успеваемости (%)

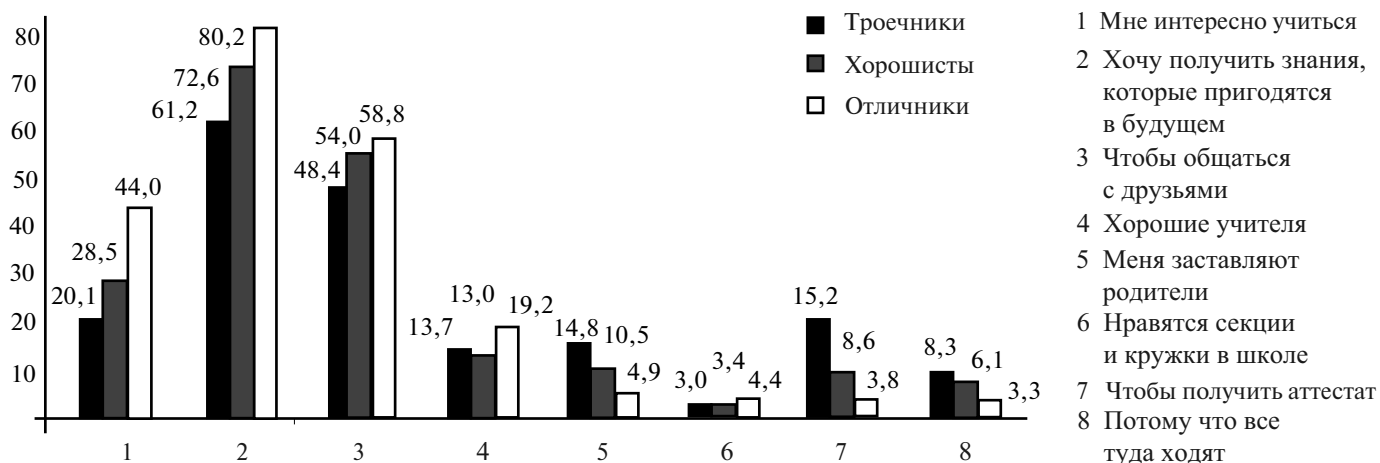


Рисунок 11. Причины неудовлетворенности своей школой у учащихся с разной успеваемостью (%)

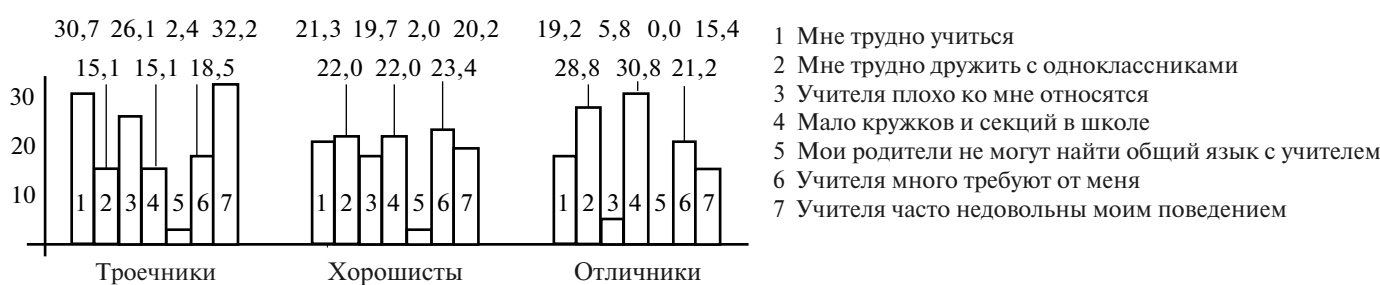
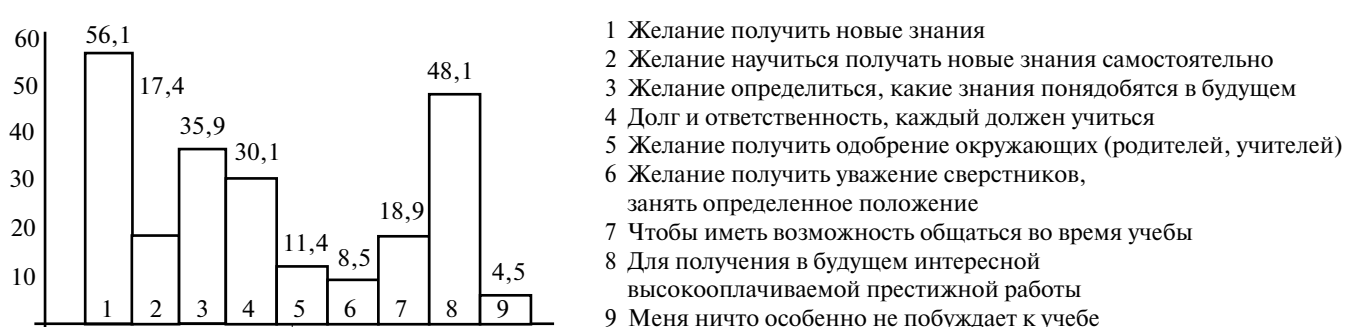


Рисунок 12. Распределение мотивов, побуждающих учащихся к учебе (%)

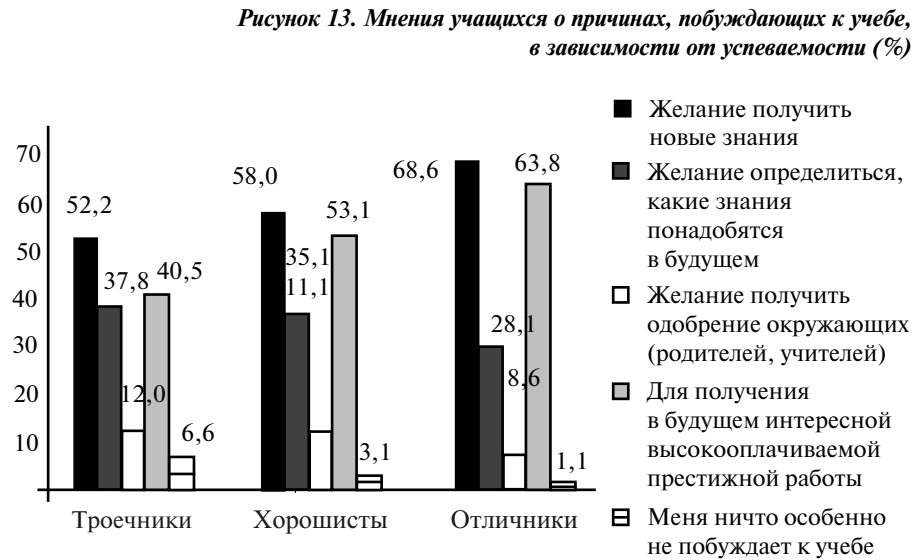


При этом специальный анализ показывает, что с возрастом существенно изменяется значимость тех или иных мотивов учебной деятельности. Так, например, «желание получить новые знания» как причина, побуждающая к учебе, последовательно теряет свою актуальность на всем этапе обучения в основной школе (71,8% в 5-м классе и только 44,8% в 9-м,  $p=0.0001$ ). От 5-го к 9-му классу вдвое снижается и значимость мотива «желание научиться получать новые знания самостоятельно» (20,0% и 10,5%, соответственно,  $p=0.0001$ ). В то же время с 2,2% в 5-м классе до 9,0% в 9-м возрастает количество ответов «меня ничто особенно не побуждает к учебе» ( $p=0.0000$ ). Все это свидетельствует о том, что к концу обучения в основной школе учебная деятельность теряет свою значимость.

Весьма характерны различия в мотивах учебной деятельности между учащимися с разной академической успешностью. На рисунке 13 представлены те мотивы, относительно которых существуют статистически значимые различия ( $p=0.0000$ ) между троечниками и отличниками.

Из приведенных на рисунке данных видно, что для учебной деятельности отличников характерна высокая познавательная мотивация («желание получить новые знания») и ориентация на успешность в будущей профессиональной деятельности («для получения в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы»). Среди троечников более выражена не столько познавательная мотивация, сколько прагматическое желание минимизировать учебный процесс, определив, «какие знания понадобятся в будущем». Помимо этого, их ответы чаще ориентированы либо на внешнюю мотивацию («желание получить одобрение окружающих»), либо фиксируют полное отсутствие какой-либо положительной мотивации учебной деятельности.

Дополнительно заметим, что эти различия в мотивации учебной деятельности отличников и троечников проявляются и в их ответах на специально поставленный вопрос об оценке ими результативности обучения за год. Так, если отличники гораздо чаще отмечают, что они «узнали много нового, интересного и полезного», то троечники считают, что они «узнали много лиш-



него, что вряд ли пригодится в дальнейшем», «не узнали ничего нового» либо получили те знания, которые «могли бы приобрести и без школы».

В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о существенных возрастных изменениях в мотивации учебной деятельности. Резкое увеличение числа троечников после 7-го класса позволяет говорить не просто о падении успеваемости, но и об изменении общего социального контекста, определяющего содержательные характеристики учебной деятельности в старших классах основной школы, когда мотивы учебной деятельности, характерные для слабоуспевающих учащихся, начинают доминировать и определять социальную атмосферу образовательного процесса.

В ходе анализа полученных результатов мы попытались показать, что за словарным определением отметки стоит целый комплекс социально-психологических проблем, отражающих «драму взросления» в период подростничества; драму, которая своеобразно проявляется в переживаниях подростка относительно своей успешности в учебе при взаимодействии с родителями, учителями и сверстниками. Поэтому одной из центральных стала тема влияния подросткового кризиса на школьную успешность, в ходе обсуждения которой нам удалось охарактеризовать сложную динамику трансформации мотивов учебной деятельности, соотнеся ее с фазами протекания кризиса. В этой связи следует отметить, что, к сожалению, при разработке и обсуждении новых стандар-

тов основной школы ключевые социально-психологические особенности организации учебной деятельности современного подростка оказались практически не затронуты.

### Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. — Т. II. — М.: Педагогика, 1980. — 288 с.
3. Арнольд В.И. Теория катастроф. — М.: Наука, 1990. — 128 с.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1979. — 400 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. — В 6 т. — Т. 4: Детская психология. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
6. Залкинд А.Б. Педология: утопия и реальность. — М.: Аграф, 2001. — 464 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд. МГУ, 1972. — 575 с.
9. Психология: Учебник для студентов средних профессиональных учебных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 464 с.
10. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / Под общ. ред. А.А. Каспржака, К.Н. Поливановой. — М.: Логос, 2006. — 196 с.
11. Собкин В.С. Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования) // Труды по социологии образования. — Т. XIII. — Вып. XXIII. — М.: Институт социологии образования РАО, 2009. — 191 с.
12. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Коломиец Ю.О., Лиханов И.В., Иванова А.И. ЕГЭ-2009 в контексте социологического исследования // Образовательная политика. — 2010. — №3. — С. 23–33.