

Социология школьной отметки

Автор: В. С. Собкин, Е. А. Калашникова

Отметка - обозначение оценки знаний учащегося.

С. И. Ожегов. Словарь русского языка

Аннотация. Тема статьи - влияние подросткового кризиса на школьную успешность. Охарактеризована сложная динамика трансформации мотивов учебной деятельности в соотношении с фазами протекания кризиса. Материалы исследования позволяют определить ключевые социально-психологические особенности организации учебной деятельности современного подростка.

The subject of the article is the influence of adolescent crisis on school performance. Complex dynamics of the education activity motives transformation in correlation with crisis phases is characterized. Research materials help identify the key socio-psychological characteristics of modern teenagers' education activity organization.

Ключевые слова. Подростковый кризис, школьная успешность, мотивы учебной деятельности, академическая успеваемость, школьная оценка, динамика возрастных и гендерных изменений успеваемости, родительские стратегии участия в учебной деятельности.

Adolescent crisis, school performance, education motivation, academic performance, school grades, the dynamics of age-and gender changes in academic performance, parental participation strategy in the education activities.

Предваряя изложение основного материала статьи, заметим, что сама тема - социология школьной отметки - определяется общим контекстом актуальных вопросов, которые касаются оценки успешности реализации образовательного процесса. В этой связи стоит обратить внимание на то, что в последние годы проблематика оценивания в образовании исследуется и обсуждается преимущественно 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 [1; 2; 3]), 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 быденной жизни", как учебно-воспитательный процесс, не уделяется достаточно 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, разработка 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 функ-

стр. 8

ции 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 школьной 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 несопоставим со спокойным безразличием ко второму" [4, 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 Москвы. Опрос был проведен сотрудниками Института социологии образования РАО во втором полугодии 2009/10 учебного года. 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.

Для определения общей академической успеваемости учащимся задавался специальный вопрос, в котором их просили указать свои отметки за последнее полугодие (четверть) по следующим предметам: математика (алгебра, геометрия), русский язык, литература, история, биология, физика, иностранный язык. Затем для каждого ученика подсчитывался его средний суммарный балл по всем семи предметам. С учетом полученного среднего балла каждый из респондентов был отнесен к одной из следующих трех групп: троечники (до 3,5 баллов), хорошисты (3,5 - 4,5 балла) и отличники (4,5 - 5 баллов).

В результате доля троечников во всей выборке опрошенных школьников составила 45,6%, хорошистов - 48,4%, а отличников - 6,0%. В дальнейшем относительно этих трех групп и будет проводиться основной анализ полученных материалов.

Специальный анализ показывает, что успеваемость девочек выше, чем мальчиков. Так, если среди девочек доля хорошисток составляет 54,6%, то среди мальчиков - 42,1%. Выше среди девочек и доля отличниц (8,3 и 3,8% соответственно). В то же время среди мальчиков явно выше доля троечников (54,1 и 37,1% соответственно).

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на уровне повседневной практики образования учебная деятельность девочек оценивается учителями существенно выше. В этой связи возникает вопрос: не являются ли подобные "положительные подкрепления" учебной деятельности девочек со стороны учителя своеобразным проявлением гендерного неравенства в рамках

стр. 9

учебного процесса? Во всяком случае, с учетом явной феминизации учительского корпуса сама постановка подобного вопроса вполне правомерна.

Особый интерес представляет анализ возрастной динамики изменения академической успешности среди учащихся основной школы. Как показывают полученные данные, доля хорошистов последовательно снижается от 5-го к 9-му классу с 56,7 до 39,3%, в два с лишним раза снижается и доля отличников - с 8,0 до 3,1%. Наряду с этим последовательно возрастает от 5-го к 9-му классу доля троечников в каждой возрастной параллели (с 35,3 до 57,6%).

Обращает на себя внимание весьма характерное соотношение троечников и хорошистов в различных возрастных параллелях. Так, с началом пубертатного периода (между 6-м и 7-м классом) статистически значимо увеличивается число троечников (с 38,6 до 47,4%) и сокращается число хорошистов (54,5 и 46,9% соответственно). Иными словами, уже начальная фаза пубертатного периода оказывается связана с резким снижением школьной успеваемости. Заметим, что сам по себе этот факт был отмечен и активно обсуждался уже в педологических исследованиях 20 - 30-х гг. XX в. (работы П. П. Блонского, А. Б. Залкинда, Л. С. Выготского и др.). Однако в данном случае нам важно указать не только на его "культурологическую устойчивость", но и обратить внимание на то, что динамика трансформации школьной успеваемости существенно изменяет сам характер социально-психологической ситуации, в которой реализуется учебный процесс. В этом отношении весьма показателен 7-й класс, где доля хорошистов и троечников совпадает. Иными словами, этап подросткового кризиса оказывается переломным (своеобразной "точкой невозврата" в терминах теории катастроф) в школьной успешности. Действительно, после 7-го класса доля троечников начинает последовательно превышать долю хорошистов в возрастных параллелях учащихся от 8-го к 9-му классу. В свою очередь, это ведет к тому, что принципиально меняется сама социально-психологическая атмосфера протекания учебного процесса, поскольку он разворачивается в ситуации, когда доля *неуспешных* школьников начинает все сильнее превышать долю хорошо успевающих

учащихся. Понятно, что это трансформирует социальную среду взаимоотношений как с учителями, так и со сверстниками: изменяется ценностный контекст и социальная значимость мотивации учебной деятельности, влияние учебной успешности на социальный статус среди одноклассников, отношение к учителю как значимому взрослому и др. Таким образом, полученные данные показывают своеобразную проекцию подросткового кризиса на образовательный процесс. При этом в таком важном аспекте организации учебной деятельности, как школьная успешность учащихся, этот кризис отнюдь не разрешается, а напротив, усиливается в более старших возрастных параллелях основной школы. Возникает вопрос: можно ли рассматривать этап обучения в 7-м классе как своеобразную "точку невозврата"? Если это так, то следует признать явный кризис организации образовательного процесса, причем в первую очередь в старших возрастных параллелях основной школы, т.е. в постпубертатный период. Заметим, что подобное признание предполагает две разные организационные стратегии в сфере школьного образования. Одна из них, условно назовем ее социально мягкой, связана с действительными *содержательными* изменениями в сфере образования. Вторая, жесткая социальная стратегия - стратегия отсекающих слабоуспевающих учащихся, ориентированная на вывод их из системы школьного образования. По сути дела, речь идет примерно о 40% школьников, заканчивающих основную школу. Заметим, что именно эта страте-

стр. 10

гия и реализуется сегодня, как правило, за счет перевода учащихся в систему начального профессионального образования. В определенной степени на это ориентированы и новый стандарт образования для основной школы, и введение профильного обучения на старшей ступени. Подчеркнем, что обозначенная нами жесткая стратегия в первую очередь предполагает усиление работы социальных фильтров на этапе окончания основной школы.

Динамика возрастных изменений успеваемости у мальчиков и девочек имеет существенные различия. Так, если у девочек доля троечниц существенно ниже доли хорошисток практически во всех возрастных параллелях и достигает почти 50% лишь к 9-му классу, то у мальчиков, напротив, число троечников и хорошистов примерно одинаково в 5 - 6-х классах. Затем распределение дифференцируется: в 9-м классе троечников среди мальчиков уже почти 66,7%. Таким образом, фиксируя общую тенденцию стремительного увеличения числа слабоуспевающих учащихся как у мальчиков, так и у девочек на всем этапе обучения в основной школе, важно подчеркнуть, что принципиальное изменение соотношения хорошистов и троечников приходится на этап подросткового кризиса (7-й класс) именно у мальчиков. Это ведет к тому, что в их среде явно увеличивается число слабоуспевающих. Следствием этого является и перестройка социальных норм позитивного отношения к учебной деятельности, когда низкая успеваемость в школе становится нормой в субкультуре мальчиков-подростков. В этой связи можно предположить, что и социальные фильтры отсева из школы слабоуспевающих учащихся ориентированы не просто на слабоуспевающих, но именно на активных носителей этих норм - мальчиков-подростков.

Вполне очевидно, что для подавляющего числа учителей сам вопрос об адекватности их отметок реальным учебным достижениям учащихся просто не стоит. При этом понятно, что в отдельных случаях отметка может либо выступать 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 учащегося 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 отноше-

стр. 11

нию 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. При этом сами учителя склонны рассматривать свою отметку, 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 ему занижают оценки, а 3,5% указывают, что

учителя их завышают. "Безразлично" относятся к оценке их знаний учителем 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 неясными критерии, по которым учителя оценивают их знания.

Особый интерес представляет мнение учащихся об объективности отметки в зависимости от их учебной успешности. С ростом учебной успешности явно увеличивается доля школьников, считающих, что большинство учителей объективно оценивают 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. Среди слабоуспевающих учеников практически каждый четвертый (24,0%) затруднился ответить на данный вопрос. 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.

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 вопрос о том, как они реагируют на замечания учителей, касающиеся их поведения.

Ответы показали, что 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%, а к 7-му - уже 41,6%. 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

стр. 12

20,9% в 5-м классе до 31,2% в 9-м). 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) и "специально делаю наоборот, спорю" (0,7 и 4,2% соответственно).

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. 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". Троечники 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 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.

Продолжая анализ, ответим на вопрос: 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.

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". Среди отличников по сравнению с троечниками гораздо выше доля тех, кто считает себя лидером в классе (11,0 против 4,5%), а также тех, кого многие уважают (59,3 против 41,5%). В свою очередь, троечники по сравнению с отличниками чаще отмечают либо наличие ограниченного круга друзей среди одноклассников (28,1 и 14,3% соответственно), либо вообще не склонны осознавать свою социальную позицию среди сверстников и "не думают об этом" (21,0 и 9,9% соответственно). 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. Доля хорошистов среди лидеров оказывается существенно выше

стр. 13

лишь среди учащихся 5 - 6-х классов, а в 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 [5].

Вместе с тем, помимо собственно лидерства, важна и другая позиция, которая характеризует социальное благополучие, - "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.

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 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". 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, т.е. "предпочитает думать о сегодняшнем дне", а также сомневающихся в своей успешности и тех, кто оценивает свои жизненные перспективы "со страхом и пессимизмом".

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. 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, содержанию 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%)

стр. 14

либо "совершенно не устраивает" (3,8%). Остальные указали, что она им "нравится" (41,5%) или нравится "в целом" (47,1%).

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 существенно отличаются у учащихся с разной успеваемостью. Отличники по сравнению с троечниками существенно чаще указывают на следующие мотивы посещения школы: "мне интересно учиться" (44,0 и 20,1% соответственно), "хочу получить знания, которые пригодятся в будущем" (80,2 и 61,2% соответственно), "чтобы общаться с друзьями" (58,8 и 48,4% соответственно), "хорошие учителя" (19,2 и 13,7% соответственно). Троечники же отдают большее предпочтение следующим позициям: "чтобы получить аттестат" (15,2%), "заставляют родители" (14,8%), "потому что все туда ходят" (8,3%). Таким образом, сравнение ответов отличников и троечников показывает, что у последних явно преобладает 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 них 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 причины, обуславливающие неудовлетворенность школой, существенно дифференцируют ответы учащихся с разной академической успеваемостью. Троечники по сравнению с отличниками существенно чаще отмечают следующие причины: "мне трудно учиться", "учителя часто недовольны моим поведением", "учителя плохо ко мне относятся". Иначе сориентированы в своих ответах отличники, которые гораздо чаще указывают на недостаточное количество кружков и секций в школе и трудности в нахождении контакта с одноклассниками. Приведенные данные позволяют выделить две основные 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 не удовлетворены своими отношениями с учителями, а отличники ссылаются на проблемы в общении с одноклассниками.

В ходе опроса мы также 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").

стр. 15

Ведущими (наиболее значимыми) оказались 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%).

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). От 5-го к 9-му классу вдвое снижается и значимость мотива "желание научиться получать новые знания самостоятельно" (20,0 и 10,5% соответственно). 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". 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. 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 либо ориентированы 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 лишнего, 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 и о существенных возрастных изменениях в мотивации учебной деятельности. Действительно, резкое увеличение числа троечников после 7-го класса позволяет теперь 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.

Понятно, что успеваемость ученика в школе зависит от различных социальных, культурных и экономических факторов. Например, если при обсуждении влияния экономического фактора не ограничиваться только вопросами репетиторства, то важно иметь в виду, что сегодня и сфера дополнительного образования, направленная на развитие способностей ребенка и расширение его интересов, в существенной степени оказывается коммерциализированной. Так, по данным настоящего исследования, две трети школьников, занимающихся в разнообразных художественных кружках (литературных, музыкальных, танцевальных, театральных и т.п.), обучаются в них на платной основе. Поэтому сегодня

стр. 16

материальная обеспеченность семьи является значительным фактором для получения ребенком качественного образования.

Другим важным фактором учебной успешности подростка является социальное благополучие. Проведенное в этой связи сопоставление академической успеваемости подростков из полных и неполных семей показывает, что у последних успеваемость существенно ниже. Особенно явно это прослеживается у мальчиков. Так, доля троечников среди мальчиков из полных семей составляет 51,4%, а в семьях, где родители разведены, - 77,3%.

В связи с нашей темой особый интерес представляет влияние образовательного статуса семьи на академическую успеваемость учащихся. Иными словами, речь идет о влиянии культурного потенциала семьи на успешность учебной деятельности школьников. Для выявления основных тенденций мы сформировали две подвыборки респондентов: в одной - учащиеся, у которых оба родителя имеют среднее (включая начальное и среднее профессиональное) образование, в другой - высшее. Среди учащихся, у которых родители имеют высшее образование, больше хорошистов и отличников, чем среди учащихся из второй подвыборки, где соответственно выше доля троечников. На этапе обучения в основной школе образовательный потенциал семьи действительно оказывает существенное влияние на академическую успешность учащихся.

Вместе с тем возникает вопрос о том, оказывает ли свое влияние уровень образования родителей на весь этап обучения в основной школе? С этой целью мы провели специальный анализ соотношения учащихся с разным уровнем академической успешности в двух подвыборках по всем возрастным параллелям. Отметим три момента.

Во-первых, в целом динамика имеет сходный характер у учащихся из семей с низким и высоким образовательным статусом: у тех и других от 5-го к 9-му классу практически вдвое увеличилось число троечников. Во-вторых, важно обратить внимание на то, что на начальном (5-й класс) и завершающем (9-й класс) этапах обучения в основной школе количество троечников среди школьников из семей со средним и с высшим образованием у родителей одинаково. В этой связи возникает вопрос, почему на начальном и завершающем этапе обучения в основной школе нивелируется влияние образовательного статуса семьи на академическую успешность школьников? И наконец, в-третьих, образовательный статус родителей имеет существенное значение: доля троечников выше у тех подростков, чьи родители имеют среднее образование. Однако подчеркнем, что это касается лишь возрастных параллелей 6, 7 и 8-х классов.

Вместе с тем важно обратить внимание на то, что в 7-м классе число хорошистов среди учащихся из семей со средним и с высшим образованием у родителей оказывается одинаковым. Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе пубертатного кризиса (7-й класс) культурный потенциал семьи не оказывает существенного влияния на академическую успешность учащихся. Более того, в пубертатный период резко снижается доля хорошистов среди учащихся, чьи родители имеют высшее образование (61,7% в 6-м классе и 49,5% в 7-м соответственно).

В целом же представленная динамика возрастных изменений числа хорошистов среди учащихся из семей со средним и с высшим образованием у родителей позволяет выделить три возрастные параллели (5, 7 и 9-е классы), в которых уровень образования родителей не оказывает существенного влияния на *хорошую* успеваемость школьников. В свою очередь, отчетливо обозначаются и две фазы возрастного кризиса - предпубертатная и постпубертатная, когда высокий образовательный статус родителей имеет

стр. 17

важное значение для поддержания успеваемости учащихся на достаточно высоком уровне. Это обучение в параллелях 6-х и 8-х классов. Так, у детей, чьи родители обладают низким образовательным статусом, именно при обучении в 6-х и 8-х классах резко снижается успеваемость по сравнению с предыдущим годом, у детей же, родители которых имеют высшее образование, доля хорошистов остается практически на том же уровне. Таким образом, мы можем говорить о том, что родители с высоким уровнем образования в период подросткового кризиса у ребенка (предпубертатного и постпубертатного) реализуют особую культурную стратегию стабилизации обучения школьника на "хорошем" уровне.

Интерес представляет также сопоставление доли отличников в семьях с высоким и низким образовательным статусом по различным возрастным параллелям. Именно у отличников последовательно на всех этапах обучения в основной школе проявляется роль образовательного статуса родителей. При этом обращает на себя внимание практически полное отсутствие отличников на этапе подросткового кризиса (7-й класс) в семьях с низким образовательным статусом, что можно объяснить отсутствием ресурсов для поддержания высокого уровня обучения детей. Характерно, что разрыв между числом

высокоуспевающих учащихся сохраняется и в 8-м классе, где доля отличников из семей с высшим и со средним образованием у родителей составляет соответственно 9,3 и 1,4%.

Приведенные данные достаточно убедительно показывают важную роль уровня образования родителей в обеспечении успешности реализации учебной деятельности подростков на этапе основной школы. В этом отношении образовательный статус семьи действительно можно рассматривать как своеобразный *культурный капитал*, влияющий на учебные достижения ребенка. Продолжая анализ, касающийся роли семьи в обеспечении учебной успешности, обратимся к ответам учащихся на вопрос о реакции родителей на получение плохой отметки. Ответы на него распределились следующим образом: родители "помогают мне заниматься" - 35,3%; родители "усиливают контроль над выполнением домашнего задания" - 22,7%; родители "доверяют и считают, что я сам смогу справиться с этим" - 22,4%; родители "наказывают, ругают" - 15,2%. Минимальный процент приходится на ответы, фиксирующие явное самоустранение родителей от учебного процесса: "это их не волнует" - 2,9%, "они не интересуются моими оценками" - 1,4%.

Весьма показательны гендерные различия при ответе на данный вопрос. Так, мальчики по сравнению с девочками чаще указывают на увеличение со стороны родителей контролирующей функции: "усиливают контроль над выполнением домашних заданий" (25,3 и 20,2% соответственно); "наказывают, ругают" (18,7 и 12% соответственно). Девочки же чаще отмечают, что родители больше доверяют их самостоятельности (27,4 и 17,1% соответственно).

Интересна и возрастная динамика, которая отчетливо прослеживается относительно двух вариантов ответа.

Выбор учащимися варианта ответа "при получении плохой отметки родители помогают мне заниматься" последовательно снижается с 54,1% в 5-м классе до 17,4% в 9-м. Параллельно возрастает процент выбора варианта ответа "доверяют, считают, что я сам(а) смогу справиться" с 10,6% в 5-м классе до 41,4% в 9-м. Суть этой тенденции достаточно очевидна и отражает возрастную динамику становления учащегося как самостоятельного субъекта учебной деятельности: родители все меньше оказывают помощь своему ребенку, надеясь на его самостоятельность в решении проблем, касающихся учебной деятельности.

стр. 18

Важно также обратить внимание на то, что критическая точка перехода, определяющая баланс между *родительскими стратегиями* по участию в учебной деятельности ребенка и ответственностью последнего за собственные неудачи, происходит в 8-м классе, т.е. на год позже того возрастного кризиса, который связан непосредственно с учебной успешностью (балансом троечников и хорошистов в 7-м классе). Иными словами, сначала происходят социальные перестройки, связанные с изменениями ситуации учебной деятельности в школе, а затем в семье.

В свете сказанного особый интерес представляют реакции родителей детей с разной академической успешностью на неудачи своего ребенка. Они зависят от общей академической успешности ребенка. Так, отличники гораздо чаще, чем троечники, указывают, что в случае получения ими плохой отметки родители им либо "помогают заниматься", либо предоставляют возможность самостоятельно исправить плохую отметку. Троечники же чаще отмечают, что их родители либо "усиливают контроль над выполнением домашнего задания", либо "наказывают, ругают".

Полученные данные показывают, что в процессе взаимодействия с ребенком по поводу его учебной деятельности родители реализуют две разные стратегии, ориентированные на разные принципы межличностных отношений. Первая ориентирована на поддержку и доверие, вторая - на усиление контроля и применение санкций. Если первая характерна для родителей отличников и хорошистов, то вторая - для родителей троечников. Различия в эффективности этих разных стратегий очевидны. В то же время весьма показательно, что на уровне семейного воспитания проявилось противостояние двух традиционных педагогических подходов: педагогики сотрудничества и педагогики авторитарной.

Само противостояние этих двух подходов не ново. Важно то, что они обнаружили себя в системе семейного воспитания и, как показывает более детальный анализ, характерны не только для семей, где дети показывают разный уровень академической успешности, но и для семей с разным образовательным статусом. Отсюда следуют два основных вывода: 1) образовательный статус семьи действительно можно рассматривать как *социальный капитал*, влияющий на академическую успешность при обучении ребенка в основной школе; 2) противостояние принципов *сотрудничества и авторитарного отношения* ребенку в процессе обучения и воспитания не является исключительно профессиональной педагогической проблемой, а имеет более глубокие социальные корни, связанные с ценностным отношением взрослого к ребенку.

Материалы проведенного социологического опроса учащихся основной школы свидетельствуют, что на академическую успешность школьников оказывают влияние разнообразные факторы: гендерные, возрастные, социально-стратификационные. При этом в ходе анализа полученных результатов мы попытались показать, что за словарным определением отметки, взятым нами в качестве эпиграфа к данной статье, реально стоит целый комплекс социально-психологических проблем, отражающих "драму взросления" в подростковый период; 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российская школа: от PISA-2000 к РБА-2003 / Под общ. ред. А. А. Каспржака, К. Н. Поливановой. М., 2006.

2. *Собкин В. С.* Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования) // Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. М., 2009.

3. *Собкин В. С., Адамчук Д. В., Коломиец Ю. О., Лиханов И. В., Иванова А. И.* ЕГЭ-2009 в контексте социологического исследования // Образовательная политика. 2010. N 3.

4. Психология: Учебник для студентов средних профессиональных учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 2008.

5. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.

стр. 20