

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К УЧЕБЕ: МОТИВЫ, ЦЕЛИ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

...нас должна интересовать и своеобразная установка подростка на даль, на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние.

*Л. С. Выготский. Педология подростка*

В статье мы рассмотрим особенности изменения отношения школьников к учебной деятельности на этапе обучения в основной школе. При этом мы выявим изменение мотивов учебной деятельности, ее целей и оценку результатов учения у девочек и мальчиков на разных возрастных этапах.

Статья основана на результатах опроса 3056 школьников всех возрастных параллелей основной школы (с 5-го по 9-й класс). Опрос проводился в 20 школах г. Москвы. В ходе опроса мы задавали респондентам ряд вопросов, касающихся непосредственно мотивов учения (просили указать основные причины, побуждающие их учиться); выясняли их мнение о целевых ориентирах учения (просили учащихся указать, кого, с их точки зрения, должна готовить школа)

и о результативности обучения (что нового и полезного было получено в течение учебного года).

При организации исследования две проблемы были для нас определяющими. Одна связана с мотивационно-целевыми изменениями учебной деятельности на разных возрастных этапах, что, по сути дела, характеризует изменение смысла учения. Другая касается трансформации общей ценностной позиции подростка на разных этапах взросления. Подобные изменения значимости различных ценностных доминант (стремление к самореализации, ориентация на будущее, прагматизм и др.) проецируются, в свою очередь, и на отношение школьника к различным аспектам учебной деятельности.

### МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для выяснения особенностей мотивации учебной деятельности мы просили учащихся ответить на вопрос об основных причинах, которые побуждают их учиться. Распределение ответов приведено в таблице 1.

**Таблица 1**

Распределение ответов учащихся 5–9-х классов о мотивах учебной деятельности (% от числа опрошенных)

| Мотивация   | Общее | Девочки | Мальчики | p = . |
|---|-------|---------|----------|-------|
| Желание получить новые знания   | 56,1  | 54,7    | 57,4     | –     |
| Для получения в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы     | 48,1  | 52,5    | 43,4     | .000  |
| Желание определиться, какие знания понадобятся в будущем                      | 35,9  | 34,7    | 37,2     | –     |
| Долг и ответственность, каждый должен учиться                                 | 30,1  | 30,7    | 29,4     | –     |
| Чтобы иметь возможность общаться в процессе учебы                             | 18,9  | 21,3    | 16,4     | .0002 |
| Желание научиться получать новые знания самостоятельно                        | 17,4  | 14,3    | 20,6     | .000  |
| Желание получить одобрение окружающих (родителей, учителей)                   | 11,4  | 10,6    | 12,2     | –     |
| Желание получить уважение сверстников, занять определенное положение в классе | 8,5   | 8,2     | 8,9      | –     |
| Меня ничто особенно не побуждает к учебе                                      | 4,5   | 3,4     | 5,7      | .000  |

Приведенные в таблице данные показывают, что содержательный мотив, отвечающий познавательным интересам («желание получить новые знания»), является для школьников наиболее значимым. На это указывает каждый второй из опрошенных (56,1%). Чуть меньше половины (48,1%) указали на значимость прагматического мотива («получение в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы»). Каждый третий (35,9%) отмечает мотив, связанный с самоопределением («желание определиться, какие знания понадобятся в будущем»). Практически столько же (30,1%) ссылаются на морально-нормативный аспект регуляции учебной деятельности («долг и ответственность»). Значимость же других предложенных для ответа мотивов существенно ниже. Так, например, на социальные аспекты, связанные с реализацией учебной деятельности («общение со сверстниками», «одобрение окружающих», «получение определенного социального статуса»), указывает от 10% до 20% респондентов. И наконец, отметим, что доля тех, кто не может определиться в основных мотивировках своей учебной деятельности, весьма незначительна и составляет всего 4,5%.

Полученные результаты позволяют зафиксировать ряд характерных гендерных различий (см. таблицу 1). Так, девочки существенно чаще мальчиков отмечают мотив, связанный с «получением интересной, высокооплачиваемой, престижной работы». Это свидетельствует о том, что девочки более

склонны рассматривать учебную деятельность как важный фактор, определяющий дальнейшую профессиональную и социальную успешность. Помимо этого, девочки также чаще указывают на значимость для них коммуникативного аспекта: «возможность общаться в процессе учебы». Мальчики же по сравнению с девочками чаще отмечают мотивацию, связанную с развитием способности к «самостоятельному получению новых знаний». Помимо этого, среди мальчиков заметно выше и доля тех, кто вообще не мотивирован к учебе.

Наряду с гендерными различиями особый интерес представляют возрастные изменения мотивации учебной деятельности на этапе обучения в основной школе (см. рисунки 1, 2, 3).

Анализ возрастной динамики показал, что доминирующий познавательный мотив учебной деятельности («желание получить новые знания») с возрастом резко теряет свою значимость: если в 5-м классе его отмечали 71,8%, то к 9-му классу число подобных ответов сократилось практически вдвое и составило 44,8% ( $p = .0000$ ). Вместе с тем при явном уменьшении числа указаний на познавательную мотивацию с возрастом все более актуализируется значимость отношения к учебе как к средству достижения профессионального и социального успеха: «получение в будущем высокооплачиваемой, интересной, престижной работы» (от 37,3% в 5-м классе до 55,4% в 9-м;  $p = .0000$ ). Помимо этого, к концу основной школы возрастает

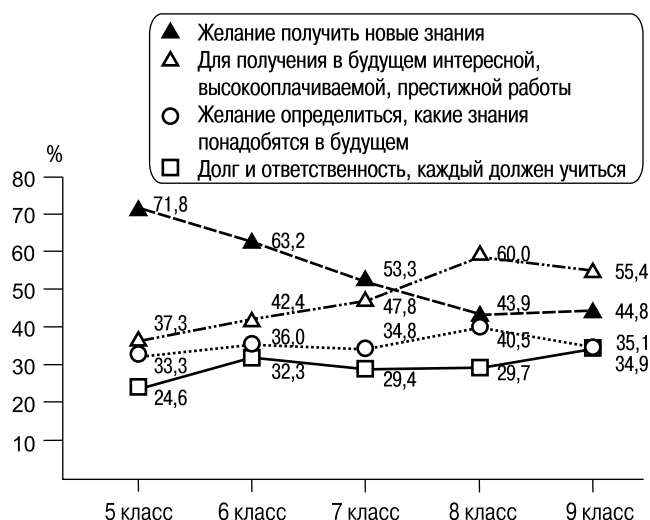


Рисунок 1

Возрастная динамика изменения значимости основных мотивов учения в 5–9-х классах (% от числа опрошенных)

и значимость морально-нормативного аспекта регуляции учебной деятельности: «долг и ответственность» (с 24,6% в 5-м классе до 34,9% в 9-м;  $p = .0001$ ).

И наконец, следует обратить внимание на заметное увеличение в 8-м классе значимости мотива учебной деятельности, который связан с личностным самоопределением: «желание определиться, какие знания понадобятся в будущем» (с 34,8% в 7-м классе до 40,5% в 8-м;  $p = .01$ ). В этой связи отметим также параллельный резкий рост на этом же возрастном этапе и значимости мотивации, касающейся профессиональной и социальной успешности («получение в будущем интересной, высокооплачиваемой престижной работы»). Подобное сопоставление позволяет сделать вывод о том, что у восьмиклассников происходит заметная перестройка в структуре мотивации, которая обусловлена особенностями возрастного этапа, когда перед подростком актуализируются вопросы, связанные с определением своих жизненных перспектив и построением профессиональных планов.

Помимо отмеченных выше четырех мотивов, стоит обратить внимание на еще две мотивировки, относительно которых проявляется характерная возрастная динамика (см. рисунок 2). Одна возрастная тенденция связана с последовательным увеличением значимости коммуникативного мотива: «иметь возможность общения в процессе учебы». Другая касается явного снижения от 5-го к 9-му классу мотивации, связанной с развитием умения «получать новые знания самостоятельно», что, заметим, содержательно коррелирует с уже отмеченной выше общей возрастной тенденцией к снижению значимости познавательной мотивации в учебной деятельности — «желания получить новые знания» (см. рисунок 1).

Однако, помимо параллельного снижения познавательной мотивации, здесь не менее важен и другой аспект, который учтен в формулировке предложенных вариантов ответов. Дело в том, что само высказывание («желание научиться получать новые знания самостоятельно») косвенно предполагает реализацию одного из ключевых принципов развивающего обучения: «научить учиться». Формулировка, связанная с *самостоятельностью получения знаний*, отражает педагогическую установку на формирование *субъекта учебной деятельности*. Таким образом, снижение значимости обсуждаемой мотивировки (с 20,0% в 5-м классе до 10,5% в 9-м;  $p = .0000$ ) (см. рисунок 2) позволяет сделать вывод о том, что ключевая задача школы, направленная на формирование субъекта учебной деятельности, на этапе завершения обучения в основной школе оказывается нерешенной; точнее, уменьшается значимость аспектов, связанных с субъектностью учебной деятельности, и, как следствие, ученик ощущает себя *объектом* обучения. Ценность самостоятельно полученных знаний не является для выпускника основной школы ключевым моментом, определяющим мотивацию учения. Иными словами, по выходе из основной школы мы получаем *не субъекта учебной деятельности, а потребителя готовых знаний*, который оценивает их прагматически: «пригодится — не пригодится».

Помимо этого, добавим, что более подробный анализ, учитывающий возрастную динамику значимости различных мотивов у мальчиков и девочек, позволил выявить две характерные тенденции. Одна из них касается увеличения с возрастом различий в ответах мальчиков и девочек, другая — напротив, снижения с возрастом различий в их ответах (см. рисунок 3).

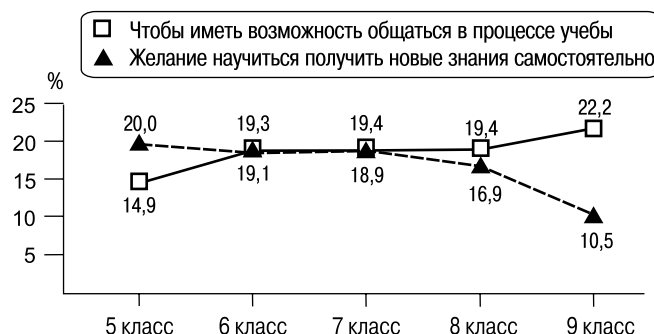


Рисунок 2

Возрастная динамика значимости коммуникационного и познавательного мотивов (%)

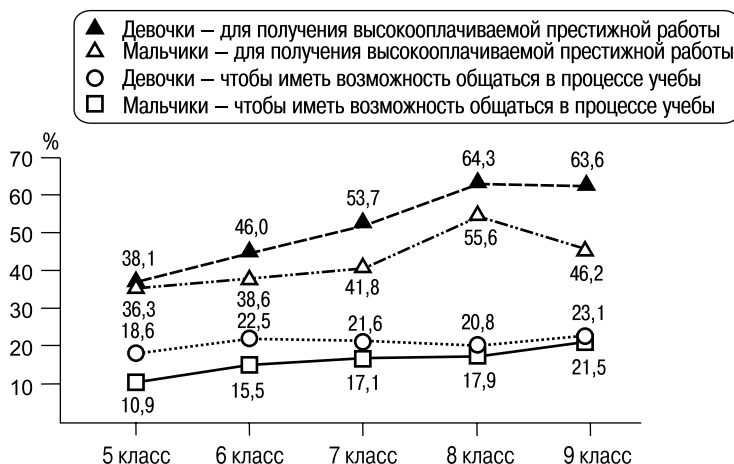


Рисунок 3

Возрастная динамика значимости статусной мотивации и мотивации общения у девочек и мальчиков (%)

Так, если в 5-м классе значимость мотива учения, связанного с получением в будущем высокооплачиваемой и престижной работы, у девочек и мальчиков практически одинакова, то в 9-м классе различия в ответах составляют 63,6% и 46,2% соответственно ( $p = .0000$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что именно к окончанию основной школы среди девочек явно актуализируется мотивация, ориентированная на достижение успеха и повышение социального статуса. Таким образом, в этот период явно осознается значимость учебной деятельности как *средства для реализации восходящей социальной мобильности*. Иная тенденция проявляется в отношении мотивации общения («возможность общаться в процессе учебы»). В 5-м классе данный мотив для девочек гораздо более значим, чем для мальчиков (18,6% и 10,9% соответственно;  $p = .0000$ ). Вместе с тем если у девочек значимость этого мотива с возрастом практически не меняется, то у мальчиков она последовательно увеличивается, и в 9-м классе данный мотив как один из наиболее важных в равной степени отмечается и девочками, и мальчиками.

Помимо гендерных и возрастных различий, отметим также и влияние социально-стратификационных факторов на мотивацию учебной деятельности. Анализ показывает, что на этапе обучения в основной школе образовательный статус семьи оказывается несущественным. В то же время уровень материальной обеспеченности семьи довольно заметно влияет на значимость мотивации,

связанной с социальной успешностью. Причем эта особенность отчетливо обнаруживается уже в 7-м классе и сохраняется вплоть до окончания основной школы. Так, в 9-м классе на получение в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы как на мотив учебной деятельности указывает 61,1% учеников из низкообеспеченных семей, в среднем слое таких 55,1%, а в высокообеспеченном – 50,8% ( $p = .0000$ ). Как мы видим, среди подростков из слабых социальных страт весьма отчетливо проявляется тенденция отношения к учебной деятельности как к средству достижения вертикальной мобильности.

В целом рассмотренные выше материалы позволяют отметить три момента. Один из них связан с изменением по мере взросления отношения к учебной деятельности как к средству социального успеха. Подобное изменение отношения к учебе и определяет особую линию социализации подростка не только в возрастном аспекте, но и в зависимости от гендерных и социально-стратификационных факторов. Второй момент касается снижения значимости с возрастом познавательной мотивации и параллельного увеличения роли прагматических мотивировок учебной деятельности. Подобная динамика свидетельствует о несформированности субъекта учебной деятельности на этапе окончания основной школы. И наконец, третий момент касается той временной перспективы, относительно которой строится мотивация учебной деятельности. Полученные нами резуль-

таты показывают, что к окончанию основной школы в мотивации учебной деятельности все более важную роль начинают играть мотивировки, связанные с жизненными и социальными перспективами.

### ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Помимо рассмотрения мотивации учебной деятельности, особый интерес представляет анализ целевых ориентаций учащихся. Понятно, что сами образовательные цели могут быть представлены различным образом: усвоение конкретных знаний, формирование умений, навыков; развитие тех или иных способностей, личностных качеств (воображения, мышления и др.); сформированность определенных компетенций. Подобные цели предполагают разную степень конкретизации, могут быть достигнуты в ближайшее время, а могут относиться к дальней перспективе. Понятно, что образовательные цели определяются в существенной степени и содержанием образования, проекцией в сферу образования философских, научных, эстетических, морально-этических представлений и норм. В этой связи заметим, что постановку образовательных целей определяют те личностные характеристики, которые могут быть представлены в виде определенных социально желательных стереотипов («хороший семьянин», «дисциплинированный работник», «надежный защитник своей страны», «творческий, квалифицированный специалист» и т. п.). Характерно, что подобные

представления в виде социальных стереотипов учитываются в постановке целевых задач образования на разных его ступенях (начальном, основном и полном) и в новых образовательных стандартах. Так, например, в стандартах основной школы [3] при определении целевых задач образования используются наборы личностных качеств и характеристик, выражающих ценностные, эмоциональные и деятельностные установки (гражданский патриотизм; уважение к ценностям семьи; потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании, следовании моральным нормам и др.).

В связи с вышесказанным при опросе учащихся основной школы мы задавали им вопрос о том, кого, с их точки зрения, должна готовить школа. В качестве вариантов ответов предлагались различные социальные стереотипы (культурный, образованный человек; надежный защитник своей страны; человек, способный создать крепкую семью; человек, добивающийся в жизни своего, и др.). Заметим, что данный вопрос использовался нами в целом ряде предыдущих социологических исследований и показал высокую содержательную валидность [4–8]. Распределение ответов на этот вопрос представлено на рисунке 4.

Как видно из рисунка, среди предложенных социальных стереотипов в ответах учащихся явно доминирует «культурный, образованный человек» (52,4%). Вторую по значимости позицию занимает «добросовестный, дисциплинированный работник»

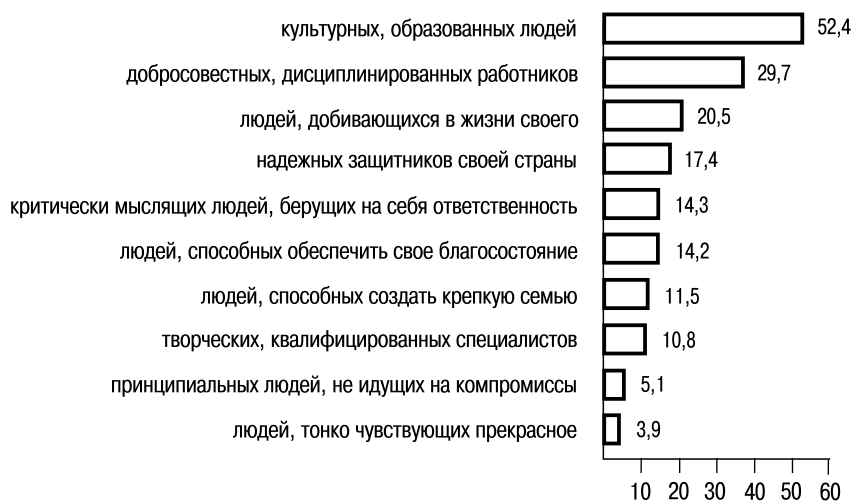


Рисунок 4

Распределение ответов учащихся 5–9-х классов на вопрос: «Кого должна готовить школа?» (%)

(29,7%). Третью — «человек, добивающийся в жизни своего» (20,5%). В то же время достаточно редко называются такие личностные образцы, как «человек, тонко чувствующий прекрасное» (3,9%), «принципиальный человек, не идущий на компромиссы» (5,1%).

Сравнительный анализ позволил выявить ряд личностных стереотипов, относительно которых проявились значимые различия в ответах мальчиков и девочек. Так, мальчики чаще, чем девочки, отмечают в качестве целевого ориентира школьного образования воспитание «надежного защитника своей страны» (24,8% и 10,3% соответственно;  $p = .0000$ ). У девочек же большей значимостью обладают такие характеристики, как «культурный, образованный человек» (59,1%, у мальчиков — 45,2%;  $p = .0000$ ), «человек, тонко чувствующий прекрасное» (5,9% и 1,9% соответственно;  $p = .000$ ), а также «человек, добивающийся в жизни своего» (25,9% и 14,9% соответственно;  $p = .0000$ ).

В целом эти различия вполне ожидаемы и фиксируют значимость маскулинных и феминных социальных образцов. Исключение, пожалуй, составляет социальный стереотип «человек, добивающийся в жизни своего», который в рамках традиционалистских представлений скорее должен был бы быть отнесен к мужским социальным образцам. В нашем же случае картина оказалась обратной, поскольку этот стереотип в качестве личностного образца гораздо чаще отмечает девочками. Однако если в этой связи мы обратимся к рассмотренным выше особенностям мотивации учебной деятельности,

то заметим, что девочки существенно чаще мальчиков отмечали также мотивацию, связанную с *достижением социального успеха* («получение в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы»). Подобное сопоставление позволяет сделать вывод о том, что стремление к самореализации проявляется как в особом типе мотивации учебной деятельности, так и в особых личностных образцах, которые оказываются желательными как целевые результаты полученного образования. В этом контексте смысл учебной деятельности (если придерживаться введенного А. Н. Леонтьевым вслед за Л. С. Выготским понимания смысла деятельности как отношения цели к мотиву) заключается в стремлении к социальной самореализации.

Помимо гендерных различий, особый интерес представляет анализ возрастной динамики отношения подростков к целям школьного образования (см. таблицу 2).

Как видно из приведенных в таблице данных, целый ряд личностных образцов не меняет своей значимости на всем этапе обучения в основной школе: «критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность»; «культурный, образованный человек»; «принципиальный человек, не идущий на компромиссы»; «человек, способный создать крепкую семью»; «человек, тонко чувствующий прекрасное». В то же время от 5-го к 9-му классу заметно снижается значимость таких социальных стереотипов, как «надежный защитник своей страны» (23,5% и 10,9% соответственно;  $p = .0000$ ) и «добросовестный, дисциплинированный работник»

Таблица 2

Возрастная динамика значимости личностных образцов выпускника школы у учащихся 5–9-х классов (%)

| Кого должна готовить школа                                 | 5 класс | 6 класс | 7 класс | 8 класс | 9 класс | p=      |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Надежных защитников своей страны                           | 23,5    | 21,6    | 17,7    | 11,6    | 10,9    | .000    |
| Добросовестных, дисциплинированных работников              | 33,1    | 35,9    | 31,1    | 22,9    | 24,0    | .0006   |
| Критически мыслящих людей, берущих на себя ответственность | 13,4    | 14,0    | 16,1    | 11,8    | 16,6    | .-.     |
| Культурных, образованных людей                             | 50,9    | 52,8    | 49,5    | 53,3    | 55,8    | .-.     |
| Принципиальных людей, не идущих на компромиссы             | 3,8     | 4,7     | 6,6     | 5,4     | 4,6     | .-.     |
| Людей, способных создать крепкую семью                     | 10,1    | 14,3    | 11,8    | 9,8     | 11,6    | .-.     |
| Людей, способных обеспечить свое благосостояние            | 8,4     | 14,5    | 12,4    | 19,1    | 17,9    | .000    |
| Людей, тонко чувствующих прекрасное                        | 4,1     | 4,9     | 3,5     | 2,6     | 4,4     | .-.     |
| Людей, добивающихся в жизни своего                         | 16,1    | 17,7    | 23,5    | 24,2    | 21,5    | .003–01 |
| Творческих, квалифицированных специалистов                 | 7,2     | 8,9     | 10,1    | 14,3    | 14,7    | .000    |

(33,1% и 24,0% соответственно;  $p = .0006$ ). Параллельно на этапе обучения в основной школе повышается значимость таких стереотипов, как «человек, способный обеспечить свое благосостояние» (8,4% и 17,9% соответственно;  $p = .0000$ ), «человек, добивающийся в жизни своего» (16,1% и 21,5% соответственно;  $p = .01$ ) и «творческий, квалифицированный специалист» (7,2% и 14,7% соответственно;  $p = .0000$ ).

В целом рассмотрение представленных в таблице данных показывает, что основные сдвиги в изменении значимости тех или иных личностных образцов происходят к 8-му классу. В этой связи стоит напомнить, что и наиболее заметные изменения в мотивации учебной деятельности происходят в том же возрасте: резко снижается познавательная мотивация («желание получить новые знания») и растет значимость двух мотивов — «получение в *будущем* интересной, высокооплачиваемой, престижной работы», «желание определиться, какие знания понадобятся в *будущем*». Подобное сопоставление позволяет отметить второй важный момент, касающийся данного исследования. Суть его состоит в том, что в 8-м классе происходят достаточно фундаментальные изменения мотивационно-целевой структуры учебной деятельности. При этом характерно, что актуализации отношения к учебе как к средству реализации восходящей социальной мобильности («получение в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы») соответствует и рост значимости таких целевых личностных образцов, как «человек, способный обеспечить свое благосостояние», «творческий, квалифицированный специалист» и «человек, добивающийся в жизни своего». Обратим внимание также на один довольно тонкий психологический момент, который связан с особой актуализацией

на этом возрастном этапе отношения к собственному *будущему*, своим жизненным перспективам. На наш взгляд, подобное расширение жизненного горизонта школьников (что связано со спецификой актуализации своего будущего в данном возрасте), важно учитывать и при анализе особенностей учебной деятельности, поскольку в этом возрасте сама ситуация учения в значительной степени обусловлена этим новым жизненным контекстом, где самополагание подростка проявляется в определенных жизненных сценариях: «я и моя будущая работа», «я и мой будущий социальный статус», «я и моя будущая семья» и т.п. Подобное самополагание, как показывает наше исследование, существенно изменяет мотивационно-целевую структуру, а следовательно, и смысл учебной деятельности при переходе к старшему подростковому возрасту.

### ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Для выявления оценки учащимися результатов обучения мы задавали им специальный вопрос: «Подходит к концу учебный год, можешь ли ты сказать, что: узнал много нового, интересного и полезного для себя; приобрел полезные практические знания и умения, которые помогают ориентироваться в жизни; узнал много лишнего, что вряд ли пригодится в дальнейшем; не узнал ничего нового; мог бы получить эти знания и без школы». Распределение ответов на данный вопрос приведено на рисунке 5.

Как видно из рисунка, половина учащихся (54,4%) позитивно оценивает полученные в школе знания, отмечая их интересность и полезность. Треть (34,2%) подчеркивает прагматическую ценность полученных знаний («помогает мне ориентироваться в жизни»). Остальные варианты ответов, суммар-

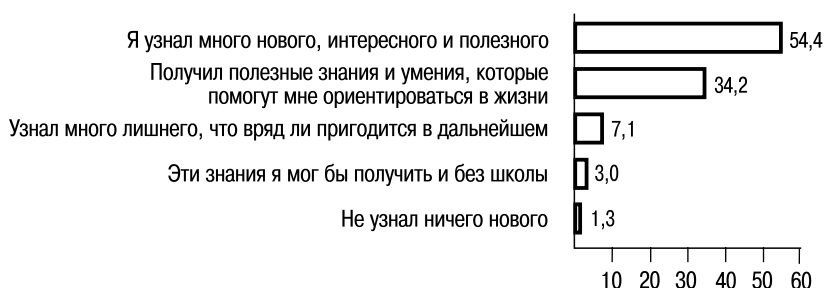


Рисунок 5

Мнения учащихся о результативности обучения за прошедший учебный год (%)

ная доля которых составляет 11,4%, фиксируют негативное отношение: практическую бесполезность знаний, отсутствие новизны, их тривиальность («мог бы получить эти знания и без школы»).

Несмотря на общий позитивный характер ответов, следует подчеркнуть, что практически каждый десятый ученик основной школы при оценке результатов обучения выражает негативное отношение к содержанию получаемых знаний. При этом добавим, что негативная позиция гораздо более выражена у мальчиков. Суммарная доля негативных ответов составляет у них 14,1%, а у девочек 8,7% ( $p = .0000$ ). Таким образом, среди мальчиков уже каждый седьмой негативно оценивает результаты обучения за прошедший учебный год, фиксируя, что полученные знания «бесполезны», «не имеют новизны», «тривиальны».

Особый интерес представляет анализ возрастной динамики ответов (см. рисунок 6).

Представленные на рисунке 6 результаты фиксируют явно выраженную тенден-

цию к снижению позитивной оценки учащимися полученных в школе знаний как интересных и полезных (с 65,4% в 5-м классе до 42,2% в 9-м;  $p = .0000$ ). Одновременно с этим последовательно увеличивается доля позитивных ответов, указывающих на прагматическую значимость («полезность») полученных знаний (с 26,5% в 5-м классе до 39,4% в 9-м;  $p = .0000$ ). Характерно, что наряду с позитивными растут и негативные оценки, связанные с «бесполезностью» полученных знаний (с 3,7% в 5-м классе до 10,6% в 9-м;  $p = .0000$ ). Таким образом, на этапе окончания основной школы оценка знаний в модальности «полезно — бесполезно» становится доминирующей.

На наш взгляд, при обсуждении результатов, касающихся увеличения на этапе окончания основной школы доли прагматических оценок (как позитивных — «полезно», так и негативных — «бесполезно»), важно обратить внимание на семантику самой формулировки предложенных вариантов ответов. Действительно, суммарная доля прагматических оценок от 5-го к 9-му классу последовательно увеличивается (от 31,2% до 49,9%;  $p = .0000$ ), что, повторимся, *подтверждает вывод* об увеличении ценностной значимости для учащихся прагматических аспектов содержания школьного образования на этапе окончания основной школы. Вместе с тем отметим, что в обоих предложенных формулировках содержится ориентация на жизненные ситуации, связанные с *будущим*. В принципе, это содержательно коррелирует и с уже отмеченным выше ростом значимости к окончанию основной школы тех ценностно-целевых ориентаций учебной деятельности, которые затрагивают жизненные перспективы учащихся. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что *контекст будущего*, связанный с самополаганием учащихся относительно своих жизненных перспектив, выступает в качестве своеобразной доминанты не только в отношении целей и мотивов учебной деятельности, но и в оценке ее результатов.

Понятно, что, помимо возрастных особенностей, на значимость прагматических оценок результатов школьного образования оказывают влияние и социально-стратификационные факторы. Так, например, по материалам нашего исследования, суммарная доля оценок «полезности/бесполезности» содержания школьных знаний среди учащихся из низкообеспеченных социальных страт гораздо выше, чем среди их свер-

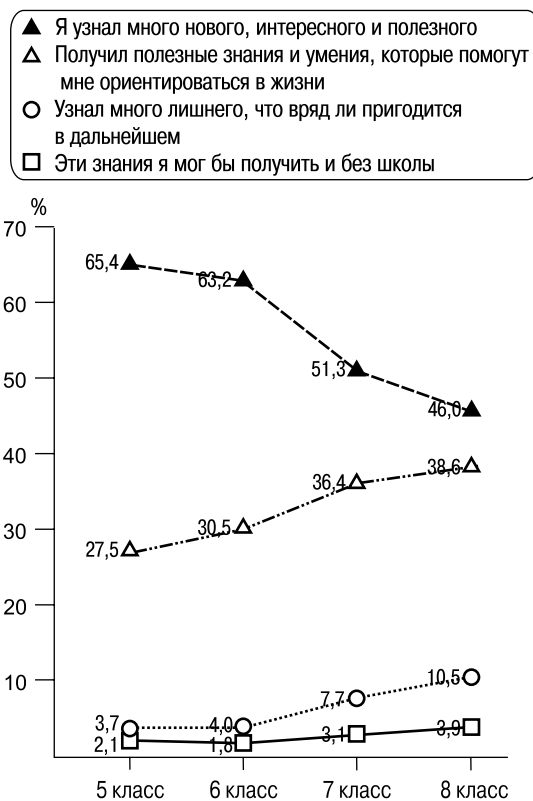


Рисунок 6

Возрастная динамика мнений учащихся о результативности обучения за прошедший учебный год (%)



стников из семей с высоким уровнем материальной обеспеченности (45,4% и 34,5% соответственно,  $p = .001$ ). Проявляется здесь и влияние академической успешности: «троечники» гораздо чаще по сравнению с «отличниками» отмечают, что за прошедший год они «узнали много лишнего, что вряд ли пригодится в дальнейшем» (9,2% и 1,7% соответственно;  $p = .0000$ ). Учет влияния отмеченных социально-стратификационных характеристик, безусловно, важен, однако подчеркнем, что ключевым моментом является общая логика социального взросления подростка, которая и определяет изменение отношения к целям, мотивам и результатам учебной деятельности.

\*\*\*

Завершая статью, отметим ряд наиболее существенных, с нашей точки зрения, моментов, которые проявились при анализе взаимосвязей между мотивацией, целями и оценкой результатов учебной деятельности.

1. Важно отметить достаточно отчетливую динамику падения значимости познавательной мотивации по мере перехода учащихся основной школы в более старшие возрастные параллели. При этом характерно, что выбор ответов, фиксирующих отсутствие позитивной мотивации учения («меня ничто не побуждает к учебе»), явно коррелирует с негативной оценкой результатов обучения за прошедший год: «узнал много лишнего, что вряд ли пригодится в дальнейшем», «не узнал ничего нового», «эти знания я мог бы получить и без школы». Подобный комплекс негативных установок коррелирует и с ценностной значимостью критичности как важной личностной характеристики. Таким образом, здесь фиксируется явная оппозиция между познавательной мотивацией учения («желание получить новые знания») и позитивной оценкой результатов учебной деятельности («узнал много нового, интересного и полезного»), с одной стороны, и негативными установками к учебе — с другой. При этом сформированность комплекса негативных установок к учебе у мальчиков проявляется заметно раньше, чем у девочек (у мальчиков на рубеже 6–7-го классов, а у девочек — на рубеже 8–9-го).

2. Полученные данные раскрывают особенности формирования субъекта учебной деятельности. Здесь важно отметить падение с возрастом значимости мотивов, связанных с развитием умения самостоятельно полу-

чать знания, и рост среди школьников прагматических ориентаций. В ходе статьи мы отмечали, что подобное снижение ценности познавательной активности и рост прагматизма в отношении получаемых знаний свидетельствуют о том, что к окончанию основной школы формируется не столько субъект познавательной деятельности, сколько потребитель готовых знаний.

3. При обсуждении полученных результатов важно обозначить общий контекст, раскрывающий особенности подросткового возраста. Для этого вернемся к эпиграфу, где фиксируется характерная для этого возраста ценностная *доминанта дали*. Напомним, что, обсуждая этот вопрос в связи с работами А. Б. Залкинда [2], Л. С. Выготский, в частности, отмечал наличие характерных основных групп («гнезд») интересов, определяющих своеобразие различных стадий переходного возраста. При этом наряду с формированием у подростка установки на будущее важное и, пожалуй, центральное место занимает *эго-доминанта*, когда в центре структуры интересов оказывается сама личность подростка. В этом отношении важно, что материалы проведенного нами исследования показывают явную актуализацию к 8-му классу как мотивов, относящихся к полезности получаемых знаний в будущем, так и комплекса тех личностных образцов, которые связаны со стремлением к самореализации. Полученные результаты показывают, что к 8-му классу и у девушек, и у юношей проявляется высокая корреляция между прагматической мотивацией учебной деятельности («получение в будущем интересной, высокооплачиваемой, престижной работы») и комплексом личностных моделей, выражающих установки на самореализацию («человек, добивающийся в жизни своего», «творческий, квалифицированный специалист», «культурный, образованный человек»). Добавим, что на этом же возрастном этапе актуализируется и значимость такого мотива учебной деятельности, как «желание определиться в том, какие знания понадобятся в будущем». Все это свидетельствует о том, что именно к 8-му классу происходит кардинальное изменение в мотивационно-целевой структуре учебной деятельности подростка. А это, в свою очередь, означает, что меняется *смысл учения*. Учет подобного смыслового сдвига на этапе завершения обучения в основной школе, на наш взгляд, крайне необходим при разработке как образовательного стандарта, так и конкретного содержания и форм обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4.— М.: Педагогика, 1984.— С. 5–242.
2. Залкинд А.Б. Педология: утопия и реальность.— М.: Аграф, 2001.— 464 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов.— М.: Просвещение, 2011.— С. 27–28. (Стандарты второго поколения).
4. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации // Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII.— М.: Центр социологии образования РАО, 2005.— С. 222–260.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Социология школьной отметки // Педагогика.— 2011.— № 3.— С. 8–20.
6. Собкин В.С., Калашникова Е.А. От двойки до пятёрки: грани школьной отметки // Национальный психологический журнал.— 2011.— № 1 (5).— С. 28–35.
7. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе.— М.: Мин-во образования РФ, 1992.— 159 с.
8. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва–Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей.— М.: Центр социологии образования РАО, 1994.— 151 с.