

Влияние отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания

С.В. Зайцев,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета loo-site@rambler.ru

Целью описываемого в статье исследования было выявление того, как отметка влияет на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания, на их учебную самооценку и мотивацию. В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие 20 учеников IV класса ГОУ Центр образования № 975 г. Москвы (10 мальчиков и 10 девочек с различным уровнем учебной успеваемости). В ходе исследования были проведены два эксперимента, в каждом из которых учащиеся самостоятельно выбирали и выполняли на отметку учебные задания по математике. Разница между экспериментами заключалась только в особенностях отметочного оценивания результатов их работы. Исследование показало, во-первых, что при определенных изменениях отметочной системы можно преодолеть ее недостатки, и во-вторых, что ситуация выбора может стать эффективным инструментом для опосредованного управления учением школьников.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, ситуация выбора, учебная самооценка, уровень притязаний, мотивация учения, мотивация достижений, традиционный/нетрадиционный отметочный ориентир.

Личностно ориентированная система образования рассматривает обучение как процесс, основанный на личной активности школьников. Это значит, что каждому ученику предоставляется право на самоопределение, т.е. право реально влиять на то, что и как он изучает, в частности, проявлять свою индивидуальную учебную избирательность – делать выбор.

Как показывает наш опыт, рекомендация учителям создавать на уроке ситуации, когда школьник имеет возможность выбора учебного задания, вызывает у учителей множество вопросов: Как правильно организовать процедуру выбора? Что делать, если дети выберут себе «неподходящее» (т.е. слишком простое или слишком сложное, по мнению учителя) задание? Когда и как проверять выполнение учащимися выбранных заданий? Как, какой отметкой оценить персональный выбор и выполнение ребенком учебного задания? Как отметка влияет на поведение младших школьников в ситуации

выбора? Поиску ответа на последний вопрос и было посвящено наше исследование, которое состояло из двух последовательных экспериментов.

Организация и проведение эксперимента № 1

Этот эксперимент был нацелен на выявление того, как традиционная школьная отметка влияет на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания, на их учебную самооценку и мотивацию к обучению.

В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие 20 учеников IV класса ГОУ Центр образования № 975 г. Москвы (10 мальчиков и 10 девочек с различным уровнем учебной успеваемости).

Для эксперимента мы специально подготовили набор карточек с учебными заданиями по математике, которые взяли из школьного учебника. Это были задания на вычисление, решение уравнений, математические задачи и задания на смекалку. На каждой такой карточке помимо описания задания имелись два условных символа, один из которых обозначал форму выполнения данного задания («индивидуально» или «коллективно»), а другой – тип самого задания («упражнение» или «проблема»). Под «проблемой» мы подразумевали творческое задание, требующее от ребенка самостоятельного поиска новых знаний и/или творческого применения уже имеющихся у него знаний, умений и навыков. «Упражнение» представляло собой стандартное задание в рамках учебной темы, требующее от ребенка простого воспроизведения типовых знаний, умений и навыков. Значение символов специально оговаривалось с каждым испытуемым.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым. Детям предлагалось выбрать себе задание из ряда возможных альтернатив, пользуясь, если нужно, жребием, и объяснить свой выбор. Выбранное задание ребенок должен был решить. На решение каждого задания ему отводилось не более 5 мин.

Всего с каждым испытуемым были проведены одна тренировочная и пять экспериментальных проб. В каждой пробе ему на выбор предлагались 6 карточек с заданиями. В протоколе эксперимента фиксировались следующие показатели: номер выбранного ребенком задания; его объяснения о причинах выбора именно этого задания; его личная оценка уровня сложности выбранного задания и номера тех заданий, которые данный испытуемый оценивал для себя как трудные.

В соответствии с целями нашего исследования мы старались максимально приблизить условия эксперимента к реальной учебной ситуации. Для этого мы сообщали детям о том, что им предстоит выполнить контрольную работу по математике, а тетради, в которых они будут решать выбранные задания, затем будут переданы их учительнице для проверки и выставления отметок (что и было сделано).

В более ранних наших исследованиях было установлено, что ситуация выбора учебного задания является не только дидактическим, но еще и диагностическим средством, позволяющим при определенных условиях выявлять личностные особенности младших школьников, в частности, их учебную мотивацию и самооценку [3].

Кроме того, мы использовали в эксперименте № 1 дополнительные методы по выявлению у младших школьников учебной самооценки – несколько сокращенный вариант известной методики А.И.Липкиной «Три оценки», а также методику Е.И.Рогова [7] для изучения прогностической самооценки у младших школьников.

Наконец, в соответствии с целями данного исследования нами была предпринята попытка выявить представления младших школьников о критериях традиционной школьной отметки. Для этого в начале эксперимента мы просили каждого испытуемого ответить на вопрос: «Как ты думаешь, за что ученику в школе на уроке математики ставится отметка “5”?»

Результаты эксперимента № 1 и их обсуждение

Мотивация в учебном процессе. Сложность и неоднозначность понятия «мотивация», тесная связь мотивации с потребностями, интересами личности, целями и задачами ее деятельности породили в науке огромное количество самых разных подходов и толкований (С.Л.Рубинштейн, Л.И.Божович, Н.В.Елфимова, А.К.Маркова, М.В.Матюхина, В.Э.Мильман). Попытаемся выбрать из них то описание, которое будет наиболее близким к существу нашей работы.

По отношению к учению как к деятельности выделяют две группы мотивов – внутренние и внешние [2; 6]. Внутренний мотив находится внутри предмета деятельности (в данном случае – учения) и совпадает с ее целью. Внешний мотив, являясь причиной деятельности, стремится к достижению внешней для этой деятельности цели.

Обратимся к анализу одного внутреннего и одного внешнего мотивов учения, которые, на наш взгляд, для реального учебного процесса имеют первостепенное значение.

Внутренний мотив учения, или собственно мотив учения, совпадает с целью учения – научиться, овладеть чем-то новым, ранее неизвестным. В ситуации выбора учебного задания мотивация учения может проявить себя в том, что ребенок предпочитает выбирать для себя трудные, проблемные и малознакомые задания, для того чтобы «научиться их решать, узнать новое».

Другой мотив – мотив достижений – также оказывает на ученика большое влияние, ибо связан с отметкой, но выступает как внешний относительно цели учения. В ситуации выбора учебного задания мотивация достижений может проявить себя в том,

что ребенок предпочитает выбирать для себя легкие и хорошо ему знакомые задания, для того чтобы гарантированно с ними справиться.

В свое время А.Н.Леонтьев различал реально действующие и «знаемые» ребенком мотивы [4]. Общеизвестно, что в младшем школьном возрасте эти мотивы часто не совпадают. В ходе наших исследований было установлено, что в ситуации выбора учебного задания проявляются именно «реально действующие» в учебном процессе мотивы, а не просто «знаемые», понимаемые ребенком [3].

Согласно результатам эксперимента № 1, мотивация учения была выявлена только у 10% наших испытуемых. Примечательно, что все они относились к группе «слабых» учеников, т.е. по математике в четверти у них была «тройка». Остальные 90% исследованных нами младших школьников показали выраженную в той или иной степени мотивацию достижений. Все «отличники» без исключения вошли именно в эту группу. Как ни парадоксально это звучит, но статус «отличника» мешает ребенку учиться в подлинном смысле этого слова, поскольку учение всегда сопряжено с ошибками и неудачами, а за них снижают отметку. В нашем эксперименте стремление к учению показали как раз дети, не обладавшие высокой учебной успеваемостью.

Любопытно также отметить, что при анализе детских ответов на вопросы послетестового интервью обнаружилось, что только 30% четвероклассников с выраженной мотивацией достижений назвали выбранные ими легкие задания интересными. Некоторые дети с мотивацией достижений, хотя на деле и выбирали легкие задания, но в интервью сообщили, что интерес у них вызывают не легкие, а именно трудные для них задания. Таким образом, в отметочной ситуации выбора многие младшие школьники предпочитают выбирать не те задания, которые им интересны, а те, за которые они могут получить наивысшую отметку.

Влияние школьной отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания проявляется еще более ярко, если сравнить результаты эксперимента № 1 с результатами наших прежних экспериментов в аналогичных ситуациях, но без использования отметки (без необходимости решать выбранное задание на отметку). Так, в безотметочной ситуации выбора выраженную мотивацию учения продемонстрировали уже 30% четвероклассников, а еще у 10% мотивация достижений сочеталась с занимательной направленностью. Эти дети предпочитали выбирать легкие, но при этом «интересные» задания типа кроссвордов и головоломок, над решением которых можно «поломать голову». В отметочной ситуации выбора нами не было выявлено ни одного испытуемого с занимательной направленностью.

Из всего выше сказанного можно сделать следующий вывод. По сравнению с безотметочной ситуацией при выборе учебного задания в условиях отметочного оценивания резко сокращается число детей, демонстрирующих мотивацию учения. В такой

ситуации многие младшие школьники предпочитают выбирать не те задания, которые им интересны или могут их чему-нибудь научить, а те, с которыми они смогут успешно справиться. Прежде всего, это касается хорошо успевающих учеников, особенно «отличников».

Учебная самооценка. На поведение ученика в учебном процессе, помимо мотивации, большое влияние оказывает уровень его самооценки. По мнению большинства исследователей (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, И.С.Кон, А.И.Липкина, Е.В.Шорохова, У.Джемс, Ч.Кули, Дж.Мид и др.), именно самооценка выступает одним из важнейших механизмов регуляции деятельности человека.

Нас, прежде всего, интересует деятельность учения, поэтому и самооценку мы будем рассматривать не вообще, не абстрактно, а конкретно – как учебную самооценку. Под «учебной самооценкой» мы станем понимать то, как ребенок оценивает себя в качестве ученика.

Согласно результатам нашего эксперимента, сравнительно низкая учебная самооценка была зафиксирована у 25% испытуемых, а высокая – у 40%. Характерно, что преобладающую часть (75%) школьников с высокой учебной самооценкой составили «отличники».

Любопытно также отметить следующую выявленную нами особенность. В эксперименте № 1 наши испытуемые в 78% случаев действительно не смогли успешно решить те задания, которые они оценивали для себя как трудные. Однако те задания, которые они оценивали для себя как легкие, они смогли выполнить правильно и полностью только в 40% случаев. Очевидно, младшие школьники определяют трудные для себя задания более точно, чем легкие.

В целом можно сказать, что младшие школьники склонны переоценивать свои реальные возможности относительно успешного решения учебных заданий. Это свидетельствует об их неадекватно завышенной прогностической самооценке.

В нашем исследовании не было установлено существенной взаимосвязи учебной самооценки школьников и характера ситуации выбора – отметочной или безотметочной. Однако проведенный статистический анализ показал значимую связь между успеваемостью школьников и их учебной самооценкой (коэффициент корреляции по Пирсону составил $r=0,504$ на уровне $p \leq 0,05$).

Итак, в эксперименте № 1 обнаружилось, что сама по себе отметочная ситуация выбора не оказывает существенного влияния на учебную самооценку. Решающее влияние на учебную самооценку оказывает учебная успеваемость школьников, т.е. учебная самооценка формируется еще до ситуации выбора и оказывает влияние на поведение ребенка в этой ситуации **Представления младших школьников о критериях традиционной школьной отметки.** В эксперименте № 1, отвечая на вопрос: «За что ученику в шко-

ле на уроке математики ставится отметка "5"?», 90% детей твердо сказали: «За правильность»; 10% из числа опрошенных ответили: «За знания» (что, в конечном итоге, также понимается ими как «за правильность», т.е. за хорошие, правильные знания). И только 5% детей упомянули в своих ответах другие критерии: «старательность», «активность на уроке» и «любовь к математике». Примечательно, что и учащиеся, и учителя одинаково выделяют один главный критерий, по которому выставляется отличная отметка. Этот критерий – правильность выполнения задания

Недостатки традиционной отметочной системы

Школьная отметка оценивает, прежде всего, правильность выполнения учеником поставленной учебной задачи. При этом высокая отметка ставится за правильное выполнение любой учебной задачи, независимо от степени ее сложности или новизны для данного ученика. И нет ничего удивительного в том, что такая школьная отметка ориентирует, направляет ученика в основном (и почти исключительно) на правильность выполнения работы. Об этом убедительно свидетельствуют результаты нашего эксперимента № 1, а также данные многих других исследований и опросов учащихся (А.И.Липкина, Л.Зеленова, Г.Ксензова и др.) Назовем такую направленность существующей школьной отметочной системы традиционным отметочным ориентиром (ТОО).

В ситуации, когда ученик имеет возможность самостоятельно выбирать себе задание, ТОО стимулирует его выбирать задания «полегче», т.е. такие задания, которые гарантировано можно выполнить успешно и за которые наверняка можно получить высокую отметку. Как показали результаты эксперимента № 1, особенно остро тяга выбирать легкие задания проявляется у «отличников», для которых, по-видимому, отметка имеет особую личную и/или социальную значимость.

С психологической точки зрения традиционный отметочный ориентир обладает, как минимум, двумя существенными недостатками.

1. ТОО не фиксирует индивидуальное своеобразие достижений ученика, качественные особенности его процесса учения. В самом деле, прикладывая всех учеников в классе к единственной и далеко не всегда точной шкале «правильно – неправильно», традиционная отметка фиксирует внешнюю, формальную разницу в результатах их труда и ничего не говорит об их внутренних, содержательных, качественных различиях. Для такой отметки не имеет значения, какое именно задание выполнял ученик – легкое или трудное. Уровень трудности задания может определяться объективно учителем или субъективно самим ребенком, но он всегда индивидуален для каждого ученика. А от этого зависит, сколько усилий приложил ребенок к его выполнению, каков объем его учебной работы. Неучет этого фактора зачастую приводит к обоснованным обидам де-

тей на «несправедливую» отметку и в дальнейшем может стать причиной многих школьных проблем.

Например, А.И.Липкина в своем экспериментальном исследовании [5] убедительно показала, что учителя начальных классов и младшие школьники при оценке выполнения учебных заданий опираются на разные критерии. Она пишет: «Учитель в своих “экспертных” оценках ориентируется на результат, притом на результат в целом, без дифференцированного подхода к способам его получения и к тем, порой очень частным, деталям, которые ему кажутся несущественными. <...> Учащийся рассчитывает, что оценке должен подлежать не только итог его труда, но и его собственный вклад (затраченное время, старательность и интеллектуальные усилия. – С.З.), отличный от достигнутого другими. Он рассматривает результат своего труда как объективное свидетельство личных достижений. И когда эти достижения не признаются учителем, учащийся переживает это как психологический дискомфорт <...> В этих случаях учитель ненамеренно, сам того не желая, оперируя таким, по видимости, безобидным, но в действительности мощным орудием, как балльная система, ранит еще не окрепшую личность, наносит удар по ее сердцевине» [5, с. 39].

Кроме того, предлагаемое ученику задание может быть лично для него знакомым, известным или, напротив, новым, неизвестным заданием, с которым он еще никогда прежде не сталкивался. Очевидно, что учебный эффект от успешного выполнения учеником знакомого или незнакомого задания будет различным. Тем не менее, традиционная отметка, ориентированная только на результат, не способна зафиксировать этот эффект.

В традиционной отметочной системе одинаковую отметку должны получить все ученики, правильно выполнившие определенное задание. Между тем совершенно ясно, что два ученика, одинаково правильно выполнившие одно и то же задание, могли произвести при этом совершенно разный объем учебной работы и достигнуть различного учебного эффекта. Таким образом, столь важные составляющие процесса учения, как индивидуальный объем учебной работы и индивидуальный учебный эффект, не оцениваются традиционной отметкой.

2. ТОО подавляет у школьников внутреннюю мотивацию учения. В самом деле, отметка есть не что иное, как фиксация уровня достижений учащихся. И по своей психологической сущности она прямо стимулирует в них мотивацию достижений. В этом нет ничего удивительного. Удивительно другое: как показали результаты нашего эксперимента № 1, в существующем виде традиционная школьная отметка не только не поощряет в учащихся мотивацию учения, но, напротив, работает против нее. В условиях традиционного обучения мотивация учения и мотивация достижений (особенно при высоком уровне притязаний) входят в конфликт друг с другом, возникает борьба мотивов.

вов, которая тем острее, чем сильнее выражены в одном и том же ребенке оба этих мотива. Мотивация учения побуждает ученика браться за «трудные» и «незнакомые» задания, но в этом есть большой риск потерпеть неудачу и получить плохую отметку. Мотивация достижений, напротив, стимулирует ребенка браться за «легкие» и «хорошо знакомые» задания. Однако их успешное выполнение ничего не дает ребенку в плане его обучения.

Итак, возникает закономерный вопрос: какие изменения необходимо произвести в школьной отметочной системе, чтобы устранить или хотя бы минимизировать упомянутые выше недостатки? По всей видимости, одними количественными инновациями (наподобие введения 10-, 15- или даже 100- балльной шкалы оценивания) здесь не обойтись, поскольку они все равно не меняют качественной, психологической природы школьной отметки. Нужно изменить сам отметочный ориентир – связать отметку не только с успешностью выполнения ребенком учебного задания, но и с учебной ценностью самого этого задания для данного ученика. С образовательной точки зрения важно даже не столько, выполнил или нет ученик задание, сколько, какое задание он выполнял (трудное для него или легкое, знакомое или незнакомое), т.е. каким был объем его учебной работы и какой учебный эффект задание произвело в нем.

А что если ставить ученику наивысшую отметку не просто за правильное выполнение им любого задания, а только за выполнение такого задания, которое по объективным или субъективным основаниям является для него трудным или новым, неизвестным? Такой нетрадиционный отметочный ориентир (НОО) должен поощрять учащихся браться за новое и неизведанное, за то, что еще не очень у них получается, т.е. должен стимулировать детей к научению в подлинном смысле этого слова. В этом случае мотивация достижений и мотивация учения не только не противоречат, но и дополняют и усиливают друг друга, так как направлены на один и тот же предмет – достижение нового знания или умения. Тем самым мы преодолеваем один из названных недостатков ТОО.

Кроме того, НОО способен зафиксировать индивидуальное своеобразие достижений учащихся в классе, преодолев тем самым другой существенный недостаток ТОО. Поскольку степень трудности или новизны предлагаемого учебного задания носит для каждого ученика сугубо индивидуальный характер, постольку и оценка достижений школьников при успешном выполнении ими одного и того же задания станет индивидуальной (в зависимости от произведенного ими объема учебной работы и полученного учебного эффекта) и будет выражаться в разных отметках. Школьная отметка при этом станет действующим инструментом отслеживания специфики учебного прогресса каждого ученика, а не только всего класса в целом.

Применительно к ситуации выбора можно предположить, что использование НОО приведет к увеличению числа выборов детьми трудных заданий, хотя бы из желания получить более высокую отметку. Возможно, высокая мотивация достижений, присущая многим младшим школьникам, будет побуждать их браться за такого рода задания, чего они бы не делали бы в условиях ТОО. Для проверки этого предположения мы провели специальный эксперимент № 2.

Организация и проведение эксперимента № 2

Целью данного эксперимента было установить, как использование НОО повлияет на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания.

Планируя проведение этого эксперимента, мы выдвинули следующие гипотезы:

1. При использовании НОО младшие школьники будут чаще выбирать себе для решения те задания, которые субъективно оцениваются ими как трудные, чем при использовании ТОО (в эксперименте № 1).
2. Наиболее ярко такая тенденция будет проявляться у детей с высокой учебной самооценкой и высоким уровнем притязаний.

В эксперименте № 2 были задействованы те же самые испытуемые, что и в эксперименте № 1. Условия ситуации выбора в обоих экспериментах также были идентичны за одним, но существенным, исключением. В эксперименте № 2 предлагаемые детям на выбор задания различались еще и по уровню трудности. В каждой пробе мы обозначали специальным значком – красным квадратиком – те учебные задания, которые испытуемый сам в эксперименте № 1 оценил для себя как трудные (т.е. незнакомые задания или задания, решать которые он еще недостаточно научился). Таким образом, трудные задания для каждого испытуемого обозначались индивидуально и отражали субъективную оценку уровня их сложности для данного ученика.

Экспериментатор объяснял ребенку, что если он выберет трудное задание (обозначенное красным квадратиком) и успешно решит его, то получит «пятерку». Однако даже если он не сумеет правильно решить такое задание, то учительница все равно не поставит ему за него ниже «тройки» – задание ведь трудное! Если же ребенок предпочтет выбрать другое задание, «полегче» (без красного квадратика) и успешно решит его, то получит только «четверку», а в случае неудачи учительница может поставить и «двойку».

Таким образом, мы ввели в ситуацию выбора новый, нетрадиционный отметочный ориентир, который наделяет ученика наивысшей отметкой только при условии успешного выполнения им трудного, а не вообще любого, учебного задания.

Также для проверки одной из гипотез в эксперименте № 2 мы попытались определить уровень притязаний наших испытуемых в учебном процессе. Для этого перед

началом эксперимента мы просили каждого ребенка ответить на следующие вопросы: «Какой отметке по математике в четверти ты был бы рад?» и «Какую отметку ты хотел бы получить за эту контрольную работу?».

Результаты эксперимента № 2 и их обсуждение

На основании анализа полученных результатов можно уверенно утверждать, что наша первая гипотеза – о положительном влиянии НОО на частоту выбора младшими школьниками трудных учебных заданий – подтвердилась. Использование НОО привело к тому, что 65% наших испытуемых стали выбирать трудные для себя задания, чего они не делали при ТОО. По тому, насколько часто испытуемые в эксперименте № 2 выбирали трудные задания, их можно разделить на три группы.

Первую группу (20% от общего числа испытуемых) составили младшие школьники, которые довольно устойчиво – не менее чем в трех случаях из пяти – выбирали трудные задания. Весьма примечательно, что в эту группу вошли почти одни «отличники». Исключение составил лишь один «троечник», которому, по данным эксперимента № 1, присуща выраженная мотивация учения и стремление выбирать задания потруднее в обоих экспериментах. Объясняя свой выбор, многие члены первой группы отметили, что хотели бы получить «пятерку» (или избежать «двойки»). В целом испытуемые этой группы выбирали трудные для себя задания в эксперименте № 2 почти в три раза чаще, чем в эксперименте № 1. Все они продемонстрировали высокий уровень притязаний. Так, при ответе на вопрос экспериментатора в начале эксперимента: «Какую отметку ты хотел (-а) бы получить за эту контрольную работу?» все дети этой группы без исключения ответили: «Пятерку».

Во второй группе (45% от общего числа испытуемых) дети выбирали трудные задания менее устойчиво – не более одного-двух раз из пяти возможных. Их попытки взяться за решение трудного задания, да еще на контрольной работе, носили осторожный, пробующий характер. Важно отметить, что в большинстве (67%) случаев представители этой группы брались за трудные задания, если они предусматривали возможность коллективной формы работы с одноклассниками. Видимо, эта возможность является еще одним фактором, стимулирующим младших школьников к выбору трудных заданий. Преобладающее большинство во второй группе составили «хорошисты» (44%) и «троечники» (34%). В целом испытуемые этой группы в ходе эксперимента № 2 выбирали трудные задания в два раза чаще, чем в эксперименте № 1. По результатам предварительного опроса, 63% испытуемых второй группы показали высокий уровень притязаний.

Наконец, *третью группу (35% от числа всех испытуемых)* составили дети, которые в ходе эксперимента № 2 так ни разу и не попытались выбрать себе трудное зада-

ние. Почти все они как в этом, так и в эксперименте № 1, выбирали учебные задания, субъективно оцениваемые ими как легкие. В этом смысле можно сказать, что введение НОО не оказало на эту группу учащихся существенного влияния. В данную группу, так же как и во вторую, вошли в основном «хорошисты» (57%) и «троечники» (29%). Однако в отличие от представителей первых двух групп представители третьей группы в своем большинстве характеризовались невысоким уровнем притязаний – 71% из них за эту контрольную работу вполне удовлетворились бы и «четверкой».

Итак, как видно из результатов эксперимента, использование НОО положительно повлияло на большую часть младших школьников. Для многих из них это привело к двукратному, а для части – даже к трехкратному увеличению частоты выбора трудных заданий.

Как мы и предполагали, частота выбора детьми трудных заданий напрямую зависит от уровня их притязаний: чем он выше, тем чаще младшие школьники выбирают трудные для себя задания в надежде получить наивысшую отметку. Из этого можно заключить, что НОО наиболее сильное влияние оказывает на учащихся с высоким уровнем притязаний. Вместе с тем, существенной взаимосвязи между частотой выбора нашими испытуемыми трудных заданий и выявленным уровнем их учебной самооценки обнаружено не было. Во всех трех выделенных нами группах распределение учащихся с высокой, средней и низкой самооценкой примерно одинаковое. Таким образом, наша вторая гипотеза подтвердилась только отчасти.

Основные выводы

Результаты проведенных нами экспериментов убедительно свидетельствуют, что даже кратковременное (на время эксперимента) использование НОО оказывает существенное влияние на поведение младших школьников. И этот эффект будет только усиливаться, если использовать НОО в реальном учебном процессе систематически, на регулярной основе. Благодаря НОО учащиеся все чаще предпочитают браться за трудные, т.е. неизвестные для них задания или за те задания, которые они еще не научились выполнять, что говорит о реализации мотивации учения. Таким образом, экспериментально доказано, что использование в обучении НОО способно преодолеть один из выделенных нами недостатков традиционной отметочной системы – снять искусственно создаваемый ею конфликт между мотивацией достижений и мотивацией учения, зачастую ведущий к подавлению последней.

Кроме того, результаты эксперимента № 2 обнаруживают принципиальную возможность устранить другой существенный недостаток традиционной отметочной системы – ее недостаточно индивидуализированный характер. При использовании НОО школьная отметка начинает учитывать не только результат работы учащихся, который

может быть одинаковым у разных учеников, но и такие сугубо индивидуальные характеристики, как учебный эффект и объем учебной работы, зависящие от отношения конкретного ученика к конкретному учебному заданию. Иными словами, такая школьная отметка начинает фиксировать индивидуальную траекторию учения каждого ребенка, его поступательное движение от незнания и неумелости к новому знанию и умению. В этом случае «пятерка» – это всегда знак нового достижения именно этого ученика, новый этап в процессе его обучения.

Наконец, последний важный вывод, вытекающий из результатов наших экспериментов. Он особенно важен для личностно ориентированной системы образования, в которой ситуация выбора используется особенно часто. Анализ результатов показывает, что ситуация выбора может быть весьма эффективным инструментом управления учащимися в учебном процессе. Управлять ситуацией выбора (изменять и дополнять ее условия, подбирать и комбинировать альтернативы) можно и нужно. Управление учеником не непосредственно, а опосредованно, через создание соответствующей образовательной среды (в частности, требуемой ситуации выбора) есть основная задача личностно ориентированного учителя. По мысли Л.С.Выготского, «социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. <...> Элементы среды находятся между собой не в скованном и неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняющем свои формы и очертания. Комбинируя известным образом эти элементы, человек может создавать всякий раз новые и новые формы социальной среды. Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна» [1, с. 83, 89]. Именно поэтому полученные в нашем исследовании свидетельства того, что эффективно управлять ситуацией выбора в учебном процессе возможно, имеют для личностно ориентированного образования особую значимость.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1991.
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. №2.
3. *Зайцев С.В.* Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. № 5.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
5. *Липкина А.И.* Психологический анализ труда, вложенного в учение// Вопросы психологии. 1983. № 6.

6. *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.
7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. М., 1995.

Influence of marks on primary schoolchildren's behavior in the situation of choosing a learning task

S. V. Zaitsev,

Ph.D in Psychology, senior researcher at the Pedagogical psychology chair of the Educational psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education Loo-site@rambler.ru

The aim of the research presented in the article was to reveal the influence of school marks on primary schoolchildren's behavior in the situation of choosing a learning task, their learning self-appraisal and motivation. The sample included 20 pupils of the 4th grade of the educational center (school) # 975 in Moscow: 10 boys and 10 girls with different levels of academic achievements. The research was comprised of two experiments in which pupils chose on their own learning tasks on Math that were assessed with marks. The difference between the two experiments was in peculiarities of giving marks for the results of the children's work. The investigation displayed that, firstly, certain modifications of school assessment system may overcome its drawbacks and, secondly, situation of choice may become an effective instrument of indirect management of pupils' learning activity.

Keywords: personally oriented education, situation of choice, learning self-appraisal, aspirations level, motivation of learning, (non)traditional orientation towards a mark.

References

1. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. V.V.Davydova. M., 1991.*
2. Dubovickaya T.D. *Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoi motivacii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. №2.*
3. Zaicev S.V. *Situaciya vybora kak sredstvo diagnostiki uchebnoi motivacii i samoocenki u mladshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 2009. № 5.*
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.*
5. Lipkina A.I. *Psihologicheskii analiz truda, vlozhennogo v uchenie // Voprosy psihologii. 1983. № 6.*
6. Mil'man V. E. *Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya uchebnoi deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 1987. № 5.*
7. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa v obrazovanii: Ucheb. posobie. M., 1995.*