

© 2006 г.

В.С. СОБКИН

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И МОТИВАЦИЙ УЧЕБЫ ШКОЛЬНИКОВ

СОБКИН Владимир Самуилович - доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО.

Исследование на названную тему проводилось в 2002 г. в рамках комплексной программы РАО "Социология образования". Статья базируется на материалах социологического опроса 2983 учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ. В каждой из возрастных групп было опрошено 1065, 1120 и 798 человек. Разработанная анкета включала 144 закрытых, шкальных и открытых вопросов. Одна из ключевых задач исследовательской программы состояла в изучении особенностей отношения школьников к учебной деятельности *на этапе перехода от подросткового к юношескому возрасту*. В статье рассматриваются факторы, влияющие на изменения мотивации и ценностно-целевых ориентации учебной деятельности учащихся, а также динамика трансформации ее ключевых компонентов за последние 15 лет.

Мотивация учебной деятельности и факторы ее изменений. Для выявления содержательных особенностей мотивации учебы в ходе опроса респондентам задавался вопрос о причинах, *побуждающих их учиться*. При этом варианты предложенных ответов были структурированы относительно разных содержательных модальностей: получение образования как возможность социального продвижения; учеба как ценность, связанная с получением новых знаний; учеба как средство саморазвития ("научиться учиться"); учеба как средство самоопределения ("желание определиться в том, какие знания пригодятся в будущем"); учеба как средство повышения собственного статуса в микро-социальном окружении (среди сверстников, родителей, учителей); занятие учебной деятельностью в силу необходимости поддержания социальных норм, моральная регуляция ("каждый человек должен учиться"). Полученные данные о значимости среди подростков тех или иных мотивов учения приведены в табл. 1.

Как видно из таблицы, наиболее часто занятие учебной деятельностью мотивируется прагматической ориентацией: "получение в будущем интересной, престижной,

Таблица 1

Мнения учащихся о мотивах учебной деятельности (%)

Мотивация	Все учащиеся	Юноши	Девушки	P=
Для получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы	62,5	57,6	66,8	.0001
Желание получить новые знания	48,6	50,8	46,9	.03
Желание определиться в том, какие знания мне пригодятся в будущем	33,8	35,8	32,0	-
Долг и ответственность ("я считаю, что каждый человек должен учиться")	30,0	28,9	31,0	-
Совместная деятельность и общение в процессе учебы	18,0	15,2	20,4	.0004
Желание научиться получать знания самостоятельно	15,5	17,8	13,5	-
Стремление получить уважение сверстников, занять определенное положение в их глазах	9,6	10,5	8,7	-
Стремление получить одобрение окружающих (родителей, учителей)	8,4	9,9	7,1	-
Меня ничто особенно не побуждает к учебе	3,3	4,0	2,7	-

высокооплачиваемой работы". На наш взгляд, это весьма показательно и свидетельствует о том, что само получение образования рассматривается подростками как "лифт", обеспечивающий возможность социального продвижения, возможность "восходящей мобильности" [1].

В то же время достаточно высокая значимость мотивации учебы для "будущей жизни", реализации намеченных жизненных перспектив не соответствуют месту, которое отводится учению в "реальном" микросоциальном окружении подростка. Действительно, на учебу с позиций стремления "получить уважение сверстников", занять определенное положение в их глазах указывают лишь 9,6% респондентов. Практически столь же малоощутима для подростка как мотивирующий фактор и положительная оценка со стороны взрослых — на "одобрение окружающих, родителей и учителей" указывает 8,4%. Иными словами, здесь мы фиксируем достаточно своеобразный конфликт между *будущим и настоящим*: учебная деятельность весьма значима для "будущего", но мало значима для реального микросоциального контекста отношений.

При рассмотрении данных таблицы важно обратить внимание на то, что значимость *внутренней мотивации* (например, "интерес к получению новых знаний") отмечает практически каждый второй из опрошенных (48,6%), фиксирует учебную деятельность как средство личного самоопределения ("желание определиться в том, какие знания пригодятся в будущем") — каждый третий (33,8%). На роль морально-регулятивных факторов ("долг, ответственность") в качестве мотивирующих учебную деятельность указывает также большое число респондентов (30%). Принципиальное значение при обсуждении аспектов, связанных с внутренней мотивацией учебной деятельности, имеет вариант ответа, который можно рассматривать как своеобразный критерий, определяющий уровень мотивации, соответствующий *сформированной* учебной деятельности. Напомним, что в психологической теории учебной деятельности В.В. Давыдова целевой педагогической ориентир задается формулировкой "научить ребенка учиться". С позиции же ученика подобной педагогической цели соответствует мотив "желание научиться получать знания самостоятельно". На этот мотив, фиксирующий принципиально важную смысловую доминанту относительно именно сформированной учебной деятельности, указывает лишь каждый шестой из опрошенных (15,5%).

Особый интерес представляют *возрастные изменения мотивации учебы*. Исследование позволило выделить две тенденции, связанные с психологическими особенностями учебной деятельности. Одна из них касается изменений, которые отчетливо проявляются на рубеже 9-го класса. На этом возрастном этапе существенно *снижается* по сравнению с 7-м классом значимость такого мотива, как "желание получить новые знания" (у юношей - с 63,1% до 44,9%, $p = .00001$; у девушек - с 63,3% до 38,3%, $p = .00001$). И параллельно заметно *повышается* значимость мотивации, связанной с "получением в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы" (у юношей - с 47,6% до 61,8%; у девушек с 59,9% до 69,9%, $p = .0005$). Подобные струк-

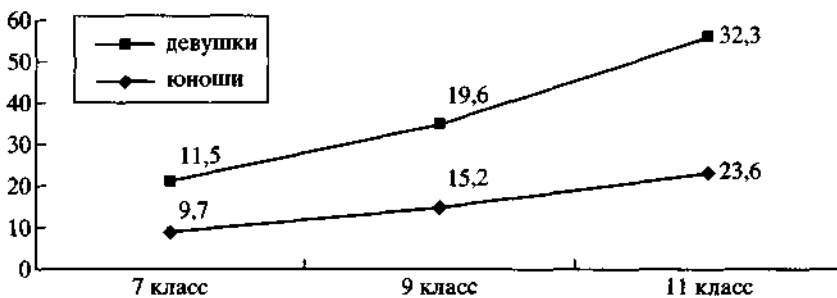


Рис. 1. Возрастная динамика изменения значимости мотивации учебной деятельности: "совместная деятельность и общение в процессе учебы" (%)

турные сдвиги, когда внутренняя стимуляция учебной деятельности ("получение новых знаний") явно теряет доминирующую роль и возрастает (актуализируется) прагматическая мотивация, можно интерпретировать в логике динамики целей и средств. Учеба становится не целью, а средством для реализации будущих планов: дальнейшей успешной профессиональной деятельности и карьеры. В этой связи можно сделать вывод о том, что актуализация на данном возрастном этапе проблематики социального и профессионального самоопределения явно проецируется на учебную деятельность, трансформируя ее мотивационную структуру. А трансформация мотивов учебы логично проявляется в изменении требований подростка к содержанию получаемого образования. Поэтому переход к профильному обучению в старшем звене школы является не только оправданным с точки зрения социально-экономических задач реформирования образования, но и соответствует тем внутренним изменениям мотивации учебной деятельности, которые происходят на этапе окончания основной школы. В то же время важно иметь в виду, что сами особенности институциональной организации школьного образования, связанные с этапом окончания основной школы, актуализируют у школьника содержательные мотивы, предполагающие продолжение образования.

Вторая тенденция связана с последовательным увеличением от 7-го к 11-му классу значимости такого мотива, как "совместная деятельность и общение в процессе учебы" (см. рис. 1).

Как явствует из рисунка, и у юношей, и у девушек по мере взросления увеличивается значимость коммуникативного аспекта как мотивирующего учебную деятельность. Подобные изменения этого типа мотивации, на наш взгляд, соответствуют и общепсихологическим представлениям о возрастных особенностях, которые связаны со статусом общения в старшем школьном возрасте (вплоть до того, что оно выступает как ведущая деятельность в данный возрастной период: [2, 3, 4, 5]). В целом приведенные выше данные достаточно ясно показывают влияние тех изменений, которые определяют своеобразие динамики развития в подростковом возрасте и их проекцию на содержание мотивов учебной деятельности.

На мотивацию учебной деятельности подростка оказывают влияние и *социально-стратификационные факторы*. Так, сравнение учащихся из высоко- и низкообеспеченных семей показывает, что дети из первых семей заметно чаще указывают на такие мотивы, как "одобрение окружающих" (соответственно: 11,2% и 3,2%, $p = .007$) и на "уважение сверстников" (соответственно: 13,2% и 4,8%, $p = .01$). Иными словами, здесь мы сталкиваемся с достаточно любопытной тенденцией, когда учебные успехи у подростков из высокообеспеченных семей "капитализируются", превращаясь в социальный капитал. При этом важно подчеркнуть, что подобный капитал в данном случае имеет лишь ситуативную ценность, используется в ситуациях взаимодействия в конкретном микросоциальном окружении. Он не ориентирован относительно других контекстов, в частности, будущих жизненных планов. Для детей из высокообеспеченных семей тот капитал, который обеспечивает их будущую жизненную успешность, по-видимому, связан не столько с учебой, сколько с реальным материальным статусом семьи. Но, повторимся, в ситуации микросоциальных взаимодействий ориентация



Рис. 2. Различия в мотивации учебной деятельности учащихся с разной академической успеваемостью (%)

на учебные успехи мотивирована получением "одобрений", что и выступает как приобретение социального капитала.

Любопытна тенденция, выявленная при сравнении детей из семей с высоким и низким уровнем образования родителей. Так, подростки, оба родителя которых имеют высшее образование, несколько чаще указывают на мотив "желание научиться получать знания самостоятельно", по сравнению с теми, у кого оба родителя имеют лишь среднее образование (соответственно: 17,1% и 12,6%, $p = .03$). Выше мы отмечали значение этого варианта ответа в контексте представлений о сформированности учебной деятельности. Можно сделать вывод о том, что у детей из высокообразованных страт более выражена тенденция проявления мотивации, которая соответствует сформированной учебной деятельности.

Наряду с перечисленными факторами особый интерес представляет выявление различий в мотивации учебной деятельности у учащихся с разной академической успеваемостью. Анализ полученных материалов показывает, что здесь статистически значимые различия (на уровне .007 и ниже) получены относительно следующих трех мотивов: "желание получить новые знания"; "совместная деятельность и общение в процессе учебы"; "получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы" (см. рис. 2).

Относительно приведенных на рисунке данных напрашиваются два соображения. Во-первых, учащиеся с высокой академической успеваемостью ("отличники") гораздо чаще по сравнению с низкоуспевающими ("троечники") фиксируют значимость для них таких мотивов, как "совместная деятельность" и "возможность получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы". Напомним: именно оба этих мотива в существенной степени определяют и общую возрастную динамику изменения мотивации учебной деятельности, их существенно чаще фиксируют учащиеся более старших возрастов. Очевидно, что подростки с более высокой академической успеваемостью менее инфантильны в своем отношении к учебе, чем школьники с низкой успеваемостью. Во-вторых, мотивация, связанная с желанием получения новых знаний, оказывается у "отличников" также явно выше. На первый взгляд, это противоречит возрастной динамике изменения значимости этой мотивации, поскольку с возрастом она отмечается все реже. Однако подчеркнем, что данная мотивация является собственно внутренней мотивацией учения. Интерес к новым знаниям является крайне значимым мотивом на том возрастном этапе, когда учебная деятельность является ведущей. И именно этот мотив оказывается явно более значим у отличников, что, в свою очередь и свидетельствует о том, что учебная деятельность остается для них ведущей.

Внутренняя мотивация, связанная с "желанием получения новых знаний", оказывается дифференцирующей при сравнении подростков, склонных к разного рода девиациям, с теми, кто не проявляет подобной склонности. Например, среди употребляющих алкоголь на эту мотивацию указывают 26,5%, среди употребляющих наркотики - 30%, а среди не склонных к девиациям - 56,8% ($p = .003$). Это позволяет заключить, что склонность подростка к девиантным формам поведения деформирует в первую очередь внутреннюю мотивацию учебной деятельности - стремление к получению

**Динамика изменения требований учащихся к школьному образованию
("Что должна давать школа?") по результатам исследований 1991 и 2002 гг. (%)**

Результат обучения	1991 (N = 1162)	2002 (N = 2983)	P=
Прочные знания	78,8	62,5	.0001
Достаточный культурный уровень	36,5	35,5	-
Возможность развития своих способностей	38,1	31,2	.0001
Необходимая подготовка для поступления в вуз	59,4	50,3	.0001
Опыт социального общения и взаимодействия	17,4	15,1	-
Хорошая предпрофессиональная подготовка	31,2	23,8	.0001
Опыт участия в общественной жизни и деятельности	3,8	26,3	.0001

новых знаний не выступает у него как доминирующий мотив и, как следствие этого, проявляется снижение академической успеваемости.

Целевые ориентации подростков при получении школьного образования. Наряду с мотивацией, побуждающей подростков к учебной деятельности, не меньший интерес представляет анализ значимости тех целей, которые ставят перед собой школьники в процессе получения образования. *Цели* в наиболее отчетливой форме проявляются в "требованиях", которые учащиеся предъявляют к результатам своего обучения в школе. В этой связи в ходе исследования подростков просили высказать свои "требования" к школьному образованию. Первый вопрос в большей степени затрагивал *прагматические* требования к результатам школьного обучения и формулировался следующим образом: "Как Вы считаете, что в первую очередь должна дать вам школа?". Второй вопрос касался представлений учащихся о *ценностных ориентациях* общего среднего образования, где основным индикатором являлись различные *личностные модели* выпускника школы, т.е. "личностные образцы", которые с точки зрения респондентов и должны быть результатом школьного обучения и воспитания. Он формулировался следующим образом: "Кого, с вашей точки зрения, в первую очередь должна готовить школа?" В качестве вариантов ответов предлагались различные социальные стереотипы: "надежный защитник своей страны", "добросовестный дисциплинированный работник", "романтик и энтузиаст", "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность", и др.

Следует отметить, что оба эти вопроса задавались нами и в ряде предыдущих исследований [6, 7, 8]. Поэтому, наряду с анализом влияния тендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов, мы имеем возможность оценить и динамику изменений "требований" к образованию среди подростков на протяжении 1990-х годов.

Обратимся к ответам на первый из указанных вопросов. В табл. 2 приведены данные по результатам исследований 1991 и 2002 гг.

Как следует из таблицы, на протяжении десяти лет практически не изменилось мнение подростков лишь относительно двух позиций: "школа в первую очередь должна дать достаточный культурный уровень" и "школа должна дать опыт социального общения и взаимодействия". В отношении же частоты выбора других вариантов ответов различия весьма заметны. При этом относительно выбора большинства из них фиксируется явное снижение. Так, по сравнению с началом 1990-х годов, современные подростки реже указывают, что школа должна "давать им прочные знания", "обеспечивать необходимую подготовку для поступления в вуз", "хорошую предпрофессиональную подготовку". Подобные изменения, по всей видимости, отражают те реальные тенденции, которые обнаружили за прошедший период. Например, в настоящее время поступление в вуз в большей степени обеспечивается "репетиторством", подготовительными курсами, чем школой. Реальная же предпрофессиональная подготовка сегодня вообще не ставится как значимая цель школьного обучения (курсы УПК мало эффективны для обеспечения трудоустройства на рынке труда). Исследования показывают: на протяжении 1990-х годов явно снижается значимость для учащихся такого приоритетного целевого ориентира школьного образования, как "приобретение прочных знаний". Это, на наш взгляд, косвенно свидетельствует о снижении статуса ("полезности", "нужности") и самих школьных знаний, что, в частности, отчетливо проявилось при

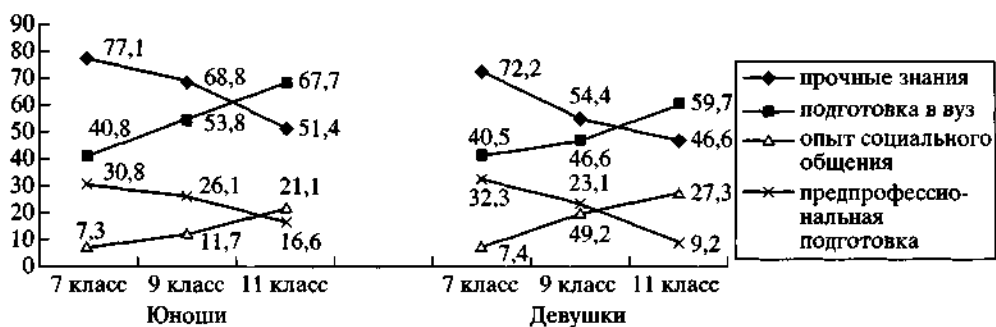


Рис. 3. Возрастная динамика изменения целевых ориентаций получения школьного образования у юношей и девушек (%)

обсуждении государственного стандарта школьного образования. Возможно, общественные дискуссии по поводу образования, которые ведутся продолжительное время, меняют ценностное отношение к школьным знаниям как в семье, так и среди самих школьников. Именно в этом контексте особый интерес представляет резкое увеличение значимости варианта ответа: "школа должна обеспечить опыт участия в общественной жизни и деятельности". Если в 1991 г. его выбирали 3,8%, то в 2002 г. - 26,3% ($p = .0001$). Видимо, сфера общественной жизни и деятельности фиксируется современным школьником не только как важный и значимый аспект социальной реальности, но и как особая сфера профессиональной самореализации и социального успеха. Общественная деятельность рассматривается как "профессия", что явно отличает старшеклассника начала 1990-х годов от современного школьника.

Проведенное выше сравнение позволяет оценить влияние трансформаций, которые связаны с общими социально-экономическими изменениями, на отношение подростка к целям школьного образования. Вместе с тем крайне важно охарактеризовать и то влияние, которое оказывают демографические и социально-стратификационные факторы на требования учащихся к школьному образованию. На рис. 3 приведены данные, фиксирующие динамику изменения выбора вариантов ответов, в которых проявились возрастные различия у юношей и девушек.

Как видно из рисунка, от 7-го к 11-му классу и у мальчиков, и у девочек последовательно снижается значимость целей "прочные знания" и "хорошая предпрофессиональная подготовка". Параллельно с возрастом явно увеличивается число школьников, указывающих на важность "подготовки в вуз" и приобретения "опыта социального общения и взаимодействия". В принципе подобная возрастная динамика изменений в ответах вполне объяснима с точки зрения психологических представлений о возрастном развитии при переходе от подросткового возраста к ранней юности. Напомним, что на этапе подросткового кризиса (9-й класс) все более значимой становится проблематика личностного самоопределения. Подчеркнем, что оно предполагает осмысленное отношение к содержанию образования, когда явно проявляется связь с дальнейшими образовательными планами, интересами и самооценкой. При этом кардинально изменяется и само отношение к социальной реальности, опыт общения с другими актуализирует проблематику и "отраженного Я" (Я глазами других людей), и поиск "значимого другого".

Помимо тендерных и возрастных факторов, заметное влияние на мнения подростков относительно целей школы оказывает образовательный статус их родителей (см. табл. 3).

Как следует из таблицы, подростки с высшим образованием обоих родителей гораздо реже по сравнению с теми, у кого родители имеют среднее образование, склонны отмечать значимость для себя всех предложенных в вопросе вариантов ответов о целях школьного образования. На первый взгляд, результат парадоксальный, поскольку фиксирует явную заниженность требований к школьному образованию у детей из семей с высоким образовательным статусом. Парадоксальность этого результата еще более увеличивается, если мы сопоставим его с результатами предыдущих

Распределение ответов учащихся с разным образовательным статусом родителей на вопрос о том, что в первую очередь должна давать им школа (%)

Результат обучения	Среднее образование обоих родителей	Высшее образование обоих родителей	P=
Прочные знания	63,8	42,3	.0001
Достаточный культурный уровень	35,4	23,5	.0001
Возможность развития своих способностей	32,6	21,6	.0001
Необходимая подготовка для поступления в вуз	46,4	30,8	.0001
Опыт социального общения и взаимодействия	13,6	9,0	.002
Хорошая предпрофессиональная подготовка	23,8	15,8	.0001
Опыт участия в общественной жизни и деятельности	26,9	17,8	.0001

Таблица 4

Значимость различных личностных моделей выпускника школы ("Кого в первую очередь должна готовить школа?") по данным опросов 1991 и 2002 гг. (%)

Личностные качества	1988 (N = 1764)	1991 (N=1162)	2002 (N=2983)	P= (1991-2002)
Надежных защитников своей страны	21,7	13,8	15,9	-
Добросовестных дисциплинированных работников	15,5	15,9	27,4	.0001
Романтиков и энтузиастов	9,5	9,6	5,4	.0001
Критически мыслящих людей, берущих на себя ответственность	12,1	20,2	13,6	.0001
Культурных, образованных людей	62,7	70,1	58,4	.0001
Людей, способных создать крепкую семью	47,1	26,6	14,7	.0001
Принципиальных людей, не идущих на компромиссы	11,0	5,2	5,2	-
Людей, способных обеспечить свое благосостояние	37,0	25,3	29,6	.001
Людей, тонко чувствующих прекрасное	12,2	11,7	4,5	.0001
Людей, добывающихся в жизни своего*	46,3	33,7	40,1	.0004
Творческих высококвалифицированных специалистов	38,9	43,0	23,4	.0001

* Примечание. В опросе 1988 г. была формулировка: "людей, трезво глядящих на вещи".

исследований [7, 9], где фиксировалась повышенная *критичность* (а следовательно, "требовательность") в отношении к школьному образованию у подростков из семей с высоким образовательным статусом. И вместе с тем представленный в табл. 3 результат, на наш взгляд, вполне объясним. Дело в том, что подростки из высокообразованных семей в ответах о *прагматических* целях и требованиях к школьному образованию, фиксируя "заниженную требовательность", выражают свое отстраненное отношение к школе (это и есть своеобразное проявление ими уже отмеченной нами повышенной критичности). Иными словами, в получении образования они склонны полагаться на другие ресурсы семьи и собственные возможности. Уместно напомнить, что при ответах о мотивации учения школьники с высшим образованием родителей гораздо чаще указывали на такую мотивацию, как "желание научиться получать новые знания самостоятельно".

Помимо рассмотренных выше социально-стратификационных факторов, на особенностях целевой структуры учебной деятельности оказывает влияние и *академическая успеваемость*. Так, учащиеся с высоким уровнем академической успеваемости значительно чаще, чем их сверстники с низкой успеваемостью, указывают на то, что "школа в первую очередь должна дать опыт социального общения и взаимодействия": у "отличников" доля таких ответов составляет 30,1%; у "троечников" - 11,9% ($p = .00001$). Подобные различия коррелируют с ответами о мотивации. Напомним, что "отличники" гораздо чаще указывают на мотив "совместной деятельности и общения в процессе учебы" как на причину, побуждающую их к учебе.

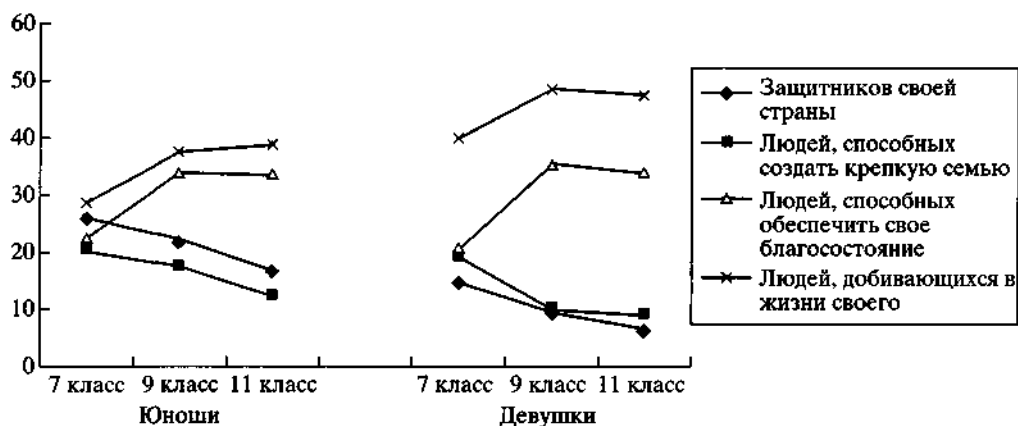


Рис. 4. Возрастная динамика изменения значимости личностных образов выпускника школы у юношей и девушек (%)

Особый интерес представляет выяснение мнений подростков о *ценностно-целевых* ориентациях образования. В связи с этим обратимся к анализу их ответов на вопрос относительно значимости для них тех или иных *личностных моделей* выпускника школы. Данный вопрос, как и предыдущий, задавался в других наших исследованиях, проводившихся в 1990-х гг. Для того чтобы раскрыть динамику изменения значимости различных личностных моделей выпускника школы, приведем результаты опросов 1988, 1991 и 2002 гг. (см. табл. 4).

Приведенные в таблице данные показывают влияние изменений общего социокультурного контекста на представления учащихся о значимости тех или иных социальных стереотипов как своеобразных личностных образов, определяющих желательную модель выпускника школы. Примечательно, например, что на этапе 1988—1991 гг. (в "период перестройки") происходит резкое изменение значимости таких социальных стереотипов, как "надежный защитник своей страны" и "принципиальный человек, не идущий на компромиссы". По сути дела, это личностные модели, которые достаточно активно поддерживались и культивировались официальной советской идеологией. Можно было бы привести многочисленные примеры из художественной литературы, кинематографа, театра, где в главном герое акцентировались именно эти личностные качества. Но в период 1990-х годов из отечественного искусства практически исчез такой тип героя, который сочетает в себе патриотизм, принципиальность и отказ от поиска компромиссов, динамика вытеснения из подростковой субкультуры произведений советского искусства проанализирована в работе о художественных предпочтениях подростков [9]). В качестве другого характерного момента можно привести явное последовательное вытеснение из подростковой культуры такого социального стереотипа, как "человек, способный создать крепкую семью". Если во второй половине 1980-х годов его отмечали 47,1% подростков, то в 2002 году 14,7%. Подобное снижение значимости этого социального стереотипа в подростковой среде свидетельствует о чувствительности подростковой субкультуры к социокультурным трансформациям, которые претерпевает институт семьи в современном обществе.

Из приведенных в таблице данных видно, что в период 1990-х годов явно снижается значимость таких личностных образов, как: "культурный и образованный человек", "творческий высококвалифицированный специалист", "человек, тонко чувствующий прекрасное", "романтик и энтузиаст". Одновременно в ответах подростков повышается значимость "человека, добивающегося в жизни своего", "человека, способного обеспечить свое благосостояние", "добросовестного, дисциплинированного работника". Не вдаваясь в детали, огрубляя, можно сделать вывод, что ценностная значимость "интеллекта" как значимого личностного образца (с набором характеристик: образованность, склонность к творчеству, тонкость переживаний, романтизм) на протяжении 1990-х годов сменяется предпочтением "прагматически ориентированной личности",

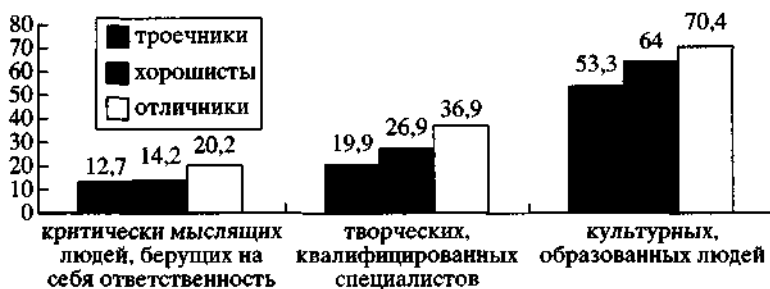


Рис. 5. Значимость личностных образцов выпускника школы для учащихся с разной академической успеваемостью (%)

строящей свое поведение в целях достижения личного успеха. Таким образом, фиксируется характерная смена ценностных ориентаций в значимых личностных образцах, которая произошла в период 1990-х годов в подростковой субкультуре под влиянием социокультурных изменений в стране.

Интерес представляет также анализ влияния возрастных, тендерных и социально-стратификационных факторов на предпочтение подростками тех или иных личностных образцов выпускника школы. На рис. 4 приведены данные о значимости личностных образцов, относительно которых проявились достаточно явные *возрастные различия* юношей и девушек.

Судя по рисунку, у юношей и девушек возрастная динамика изменений схожа. От 7-го к 11-му классу последовательно снижается значимость личностных образцов: "защитник своей страны" и "человек, способный создать крепкую семью". Вместе с тем, с 9-го класса заметно увеличивается (и у юношей и у девушек) число ориентированных на предпочтение "человека, добывающего в жизни своего" и "человека, способного обеспечить свое благосостояние". Таким образом, именно на рубеже 9-го класса, при переживании подросткового кризиса, связанного с самоидентификацией, явно повышается значимость личностных моделей, которые фиксируют стремление к достижению, самореализации. Зафиксированная нами возрастная тенденция содержательно коррелирует с динамикой изменений значимости личностных образцов, которую мы выявили при сопоставлении ответов подростков в 1991 и 2002 годах.

Исследование показало, что при ориентации на личностные образцы роль социально-стратификационных факторов оказалась незначимой. В то же время влияние *академической успеваемости* проявилось весьма отчетливо (см. рис. 5).

Как видим, три личностные модели достаточно четко дифференцируют ценностно-целевые ориентации учащихся с разной академической успеваемостью. Напрашивается вывод о том, что культурность и образованность, творческий потенциал и квалифицированность, критичность и ответственность являются теми целевыми позитивными личностными доминантами, относительно которых и сориентирован учебно-воспитательный процесс современной российской школы. Этот момент нам представляется крайне важным, поскольку показывает, что, несмотря на кардинальные социокультурные трансформации в стране, сама школа *"удерживает"* ценностно-целевые компоненты, которые определяют гуманистическую направленность образовательного процесса.

В заключение выделим два момента.

1. Сопоставление результатов настоящего исследования с данными социологических опросов предыдущих лет показывает, что по сравнению с началом 1990-х годов у учащихся произошли весьма существенные трансформации различных компонентов учебной деятельности. В первую очередь это касается падения значимости как знаевых аспектов ("приобретение прочных знаний"), так и целого ряда личностных образцов, которые задают ценностно-целевые ориентиры образовательного процесса ("хороший семьянин", "защитник своей страны" и др.). Произошла переориентация на другие личностно значимые модели: "человек, способный обеспечить свое благосостояние", "человек, добывающийся в жизни своего". Подобным содержательным изменениям целевых компонентов учебной деятельности соответствуют и корректиров-

ки в образовательных планах школьников. Суть их в том, что завершающий этап школьного образования становится все более жестко ориентирован на продолжение обучения в связи с получением высшего образования. Таким образом, материалы опроса показывают, что за прошедшее десятилетие достаточно кардинально меняется позиция учащегося в отношении к учебной деятельности.

2. Полученные результаты отчетливо фиксируют характер трансформации учебной деятельности в логике возрастных закономерностей развития подростка. Особое значение, на наш взгляд, имеют данные о возрастной динамике отношения к учебной деятельности. Кардинальные сдвиги происходят на рубеже 9-го класса, который выступает как бы точкой фуркации, связанной с выбором подростками дальнейших образовательных траекторий. По сути дела, на этом рубеже существенно меняется смысловая позиция учащихся как к качеству обучения (возрастает роль специализации обучения и профессионализма педагогов), так и к мотивационным и целевым аспектам учебной деятельности, которые все более связываются с ориентациями их на достижение социального успеха, самоопределение и самореализацию. В этот период подростковая субкультура оказывается особенно чувствительной к общим социокультурным трансформациям, которые происходят в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. *А.Ю. Согомонов* / Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992.
2. *Выготский Л.С.* Педология подростка // *Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6-ти т. М.: МГУ, 1984.
3. *Леонтьев А.Н.* Формирование личности // Психология личности. Тексты. М., 1982.
4. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
5. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
6. *Собкин В.С., Левинсон А.Г., Гражданкин А.И. и др.* Школа - 1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы. М.: Школа, 1988.
7. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Жизненные ценности и отношение к образованию: кросс-культурный анализ Москва-Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. М.: Центр социологии образования РАО, 1994.
8. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Мин-во образования РФ, 1992.
9. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований. М.: Мин-во образования РФ, 1992.