

Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей

*И.А. Мещерякова,
Л.Н. Федорова*

Рассматривается концепция профессионального развития учителя в процессе освоения педагогической деятельности в системе развивающего образования. Выдвигается гипотеза об изменении психологического статуса педагогической деятельности учителя, встроенной в общую учебную деятельность учителя и ученика.

Ключевые слова: развивающее обучение, субъект деятельности, культурное пространство, сотрудничество, педагогическая деятельность, самосознание, метод учебно-профессионального экспериментирования.

Любая деятельность может быть успешной или неуспешной. Вопрос об успешности обучения (вне зависимости от того, какими терминами обозначаются разные меры успешности) в школе всегда актуален. Проблема школьной неуспеваемости сложна, многообразна и многофакторна. Не исключено, что она принципиально допускает лишь частичные, ситуативные решения, что, безусловно, не снимает необходимости искать их.

В настоящее время нет единой терминологии в обозначении ребенка с трудностями в обучении, его школьных проблем, почти нет пособий, помогающих учителю осуществлять индивидуальную коррекционную работу. Исключение представляет система помощи Н.П. Локаловой, однако ее применение ограничено определенными причинами неуспешности ученика в первые годы обучения. Учителю и школь-

ному психологу сложно ориентироваться в имеющейся литературе: ведь для обозначения одного и того же понятия используются разные названия – дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, с задержкой психического развития, «группы риска», педагогически запущенные, соматически ослабленные, нервные и т.д. К этому следует добавить терминологию относительно индивидуально-типологических особенностей детей, основанную на их обучении в различных классах – адаптации, здоровья, педагогической поддержки, углубленного выравнивания и т. д. В англоязычной литературе применяются термины «трудности в обучении» и «специфические трудности в обучении». Первый обозначает затруднения в обучении, не связанные ни с умственной отсталостью, ни с задержкой психического развития, ни с нарушениями восприятия. При отставании в обуче-

нии, сочетаемом с такого рода явлениями (а также минимальными дисфункциями мозга, афазиями, алексией и т.п.), используют второй термин, однако оба они недостаточно определены.

Проблема неуспеваемости не только отечественная. Во многих странах ей уделяют серьезное внимание, о чем свидетельствует большое число публикаций теоретического, эмпирического и практического характера. По авторитетному свидетельству А. Анастаси, в 70-е гг. прошедшего столетия «педагогов все больше волновало слишком большое число школьников, испытывающих трудности в обучении», и их озабоченность привела к тому, что эти годы «ознаменовались интенсивной разработкой программ по диагностике трудностей в обучении и методик по корректирующему обучению» [1, с. 109]. А. МакКлеланд на основе анализа современных исследований по проблеме школьной неуспеваемости приходит к выводу о необходимости комплексного анализа причин неуспеваемости с учетом социальных, психологических и биологических моментов. В работе подчеркивается важность дифференциации неуспевающих (в частности, детей с трудностями обучения и детей с задержкой развития) и отмечается необходимость организации специальной коррекционной помощи, поскольку прогноз развития детей плохой [27].

Традиционно различают две группы неуспевающих детей: испытывающих трудности при обучении (для них характерны высокие показатели интеллекта и низкая успеваемость) и с небольшой задержкой умственного развития (для них характерны низкие показатели интеллекта и низкая успеваемость). Выдвигалась гипотеза (Ван дер Виссел) о том, что между этими группами нет качественных различий, а имеет место влияние лишь общего фактора успеваемости, отражающего уровень вербального интеллекта, тогда как различия показателей невербального интеллекта объясняются особенностями статистического распределения однородной выборки. Однако результаты, полученные К. Эллиотом, позволяют ему утверждать, что с гипо-

тезой Ван дер Виссела согласуются только результаты подгруппы здоровых детей с общей задержкой формирования навыка чтения, в то время как данные других групп неуспевающих свидетельствуют против указанной гипотезы и требуют признать, что существует несколько причин неуспеваемости [26].

Итак, анализ имеющейся психологической и педагогической литературы по интересующей нас проблеме приводит к выводу об отсутствии содержательного единства в понимании того, кто же такой неуспевающий. В нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости). До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковским, и не утратил своего значения психологический анализ причин неуспеваемости в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной, Н.П. Локаловой и др. Причины искать всегда важно и почти всегда сложно. Неуспеваемость редко обусловлена только одной причиной, чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов. В этом конгломерате причин иногда удается выделить одну наиболее существенную, устранение которой может позволить преодолеть неуспеваемость в целом, примеры чему можно найти в очень интересной и своеобразной работе Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой [23]. Тем не менее педагоги довольно часто не знают истинных причин неуспеваемости и довольствуются типичными, мало что объясняющими фразами: «Он не хочет учиться», «Она большая» и «У него родители – придурки» (нам встречалось и такое!!!). Чаще всего подобные «объяснения» далеки от истины и создают только иллюзию понимания ученика. В определенной мере этому способствует уровень рассмотрения про-

блемы в литературе, тяготение авторов к одному из двух полюсов: или предельно абстрактное описание неуспевающего (с точки зрения «типа» или «причины»), или рассмотрение особенностей конкретного неуспевающего в конкретной ситуации. Оба подхода не удовлетворяют всех информационных потребностей практика. Вместе с тем учителю и школьному психологу что-то и как-то приходится делать с не- и слабоуспевающими, и от этого «чего-то» во многом будет зависеть дальнейший жизненный путь детей.

Многие исследователи отмечали условность, относительность понятия «неуспеваемость» (см., например [8].) А.А. Бударный и У.Д. Розенталь правы в том, что содержание понятия «неуспеваемость» во многом зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс [6]. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один» и может определяться как несоответствие минимальным требованиям. Не секрет, что правила корректируются реальной практикой: выставленные удовлетворительные оценки не мешают учителям, родителям, нередко и ученику знать, что он «не успевает». Иногда эти полишинельные хитрости представляются единственным реальным выходом, однако их следствием является размывание, девальвация не только понятия неуспеваемости, но и понятия успеваемости.

Проблемы успеваемости-неуспеваемости подобны неразделенным сиаемским близнецам, и само определение неуспеваемости традиционно вводится как антипод успеваемости. Согласимся с метким замечанием В.М. Лизинского: причины неуспеваемости – это перевернутые причины успешности [10]. Приводимый им список факторов, которые могут способствовать успешности учения, включает почти два десятка пунктов. Этот перечень несколько эклектичен (от необходимости награждать за успех до чистоты и порядка в школе) и далеко не полон, но его несомненным до-

стоинством является попытка связать успешность обучения ребенка с характером его взаимоотношений с учителем. При этом удельный вес соответствующих факторов значителен (6 из 18), так что, несколько упрощая, можно считать, что на 33% успешность обучения определяется именно оптимальностью педагогического общения. Задачу педагога В.М. Лизинский видит в создании уважительного, толерантного, одинаково доброго отношения ко всем детям и, соответственно, в недопустимости «срывания зла» на учащихся, приближения любимчиков, демонстрации неприязни или безразличия к кому-либо из учеников. Кроме того, ребенок должен быть абсолютно уверен, что педагоги и родители всегда придут к нему на помощь и никто и ни при каких обстоятельствах не предаст его и никогда учительская власть или учительское «самодурство» не коснется его негативным образом и что он может рассчитывать на щадящий режим и индивидуальный подход при оценке его деятельности.

Однако «правильные» идеи не всегда оживают, претворяясь в реальность, и во многих случаях мы оптимистично усматриваем причину в отсутствии скорее не доброй воли учителей, а внутренних и внешних условий для ее реализации, в частности в отсутствии удовлетворительных ответов на вопросы «Что делать?» и «Как делать?».

Ответы на эти вопросы находятся в двух плоскостях. Первую можно условно назвать «как учитель учит», вторую – «как школьник учится и что при этом с ним происходит, в частности как осуществляется его развитие». Нельзя сказать, что плоскости совсем параллельны, но «выпадает» некое центральное звено процесса обучения – момент встречи учителя и ученика, процесс их взаимодействия. Мы имеем в виду широкий контекст взаимодействия в процессе обучения, а не более частные, хотя и важные, аспекты, связанные, например, с недовольством неуспевающих учащихся полученными отметками. Анализируя факторы, препятствующие успешному обучению, английский исследователь

Х. Сингх пишет, что тремя основными «барьерами» являются, прежде всего, взаимоотношения между учителем и учениками, затем содержание образования, наконец аттитуды в отношении науки, которые, в свою очередь, оказывают влияние на процесс общения [28]. Вряд ли имеет смысл выяснять, действительно ли коммуникативные проблемы образуют главный барьерный риф, но бесспорно, что оказание психолого-педагогической поддержки неуспешным ученикам не может реализовываться иначе, чем посредством общения с ними. Это требует пристального внимания ко всем сторонам педагогического общения, в том числе к проблемам социальной перцепции.

В свое время Ф. Хайдеру удалось показать, что, несмотря на важность различий между восприятием физических и социальных объектов, восприятие последних все же является восприятием, подчиняясь тем же основным законам и выполняя те же функции, среди которых важнейшей можно считать функцию ориентирования. Но мы воспринимаем то, что отвечает нашим потребностям: «...для того чтобы выделить некоторый объект или событие в качестве значимого и осуществить в отношении него акт познания, необходимо наличие какого-то предзнания, в функцию которого входит выбор направления нашей познавательной деятельности: чтобы нечего узнать, нам надо заранее знать, что это знание будет нам полезно, другими словами, что оно имеет отношение, например, к удовлетворению наших потребностей» [19]. Уместно задать вопрос: если мы не «воспринимаем» некий объект (в частности, когда наш образ восприятия не адекватен, искажен, не полон), должно ли это свидетельствовать об отсутствии соответствующей потребности или наличии какой-то особой потребности – «не знать»? Заметим, что речь не идет о каких-то осложняющих внешних условиях – у каждого учителя достаточно возможностей, для того чтобы разглядеть двоичника. Более того, логика профессии как раз требует особой пристальности взгляда именно в направлении неуспешного ученика. Это

означает, что помехой являются скорее внутренние условия – наше предзнание докладывает нам о чем-то неприятном, и мы «произвольно-неосознанно» сворачиваем процесс, защищая себя.

В своей известной серии экспериментов Э. Рош предлагала испытуемым опознавать изображения различных предметов и фиксировала, как они их называли [20]. Оказалось, что при взгляде на розу быстрее и легче рождается ассоциация с понятием «цветок», при взгляде на красный дуб – с понятием «дуб». Рош (а вслед за нею и другие) объясняла этот феномен тем, что в памяти первичные понятия репрезентируются в форме одной когнитивной единицы, т. е. прототипа, выражаемого посредством понятия среднего уровня абстрактности (при этом фактически понятие сводится к одному указываемому признаку). По нашему предположению, аналогичная модель срабатывает у учителя при восприятии неуспевающего ученика, однако сам прототип двоичника в значительной степени стереотипизирован. Учитель, воспринимая конкретного ученика, категоризирует его до понятия среднего уровня («успевающий» или «неуспевающий»). Хочет того неуспевающий ученик или нет, но он являет собой вызов профессионализму учителя, который часто стремится его научить, но ему это не удается, что, естественно, с одной стороны, приводит к неприятным мыслям и переживаниям, а с другой – заставляет срабатывать многочисленные механизмы психической защиты.

Далеко не случайно всё чаще и чаще пишут о том, что каждый учитель должен правильно организовать педагогическое общение со своими учениками (см., например [6, 10, 13, 16, 21 и др.]). Остается, однако, открытым вопрос о том, как это сделать. Проблемы возрастают тогда, когда налаживать педагогическое общение необходимо с теми, с кем общаться не хочется (вследствие личной неприязни, понимания своей некомпетентности или по иным причинам), т. е., как правило, именно с теми, у кого есть проблемы в обучении и поведении. Социальные психологи отмечают,

что в затруднительных ситуациях общения всё большую роль в социальной перцепции начинают играть предубеждения, стереотипы и установки [3, 22]. Именно предубеждения, стереотипы и аттитюды незаметно для общающегося «подменяют» образ его партнера. Затруднительные ситуации в педагогическом общении – дело рядовое, и выходит, что именно тогда, когда стоило бы пристальнее и беспристрастнее взглянуть в ребенка и понять, что с ним и как ему помочь, учительница Мария Ивановна начинает общаться не с двоечницей Машей Ивановой, а со своим стереотипным представлением о двоечнике.

Еще в 20-е гг. XX в. П.П. Блонский [4, 5] пришел к ряду интересных заключений. Во-первых, «неуспевающий ученик большей частью является наименее известным учителю и школе». Во-вторых, «неуспевающий ребенок очень изменчивое существо». И наконец, понятие «не успевает» является для педагога довольно неопределенным понятием. К сожалению, с тех пор мало что изменилось, поэтому представляется не только интересным, но и полезным понять, как на самом деле в школе воспринимают неуспевающего ученика.

В данном исследовании нас интересовали не сами двоечники, а то, какими они предстают тем, кто непосредственно с ними взаимодействует. Мы ставили перед собой цель реконструировать образ неуспевающего в представлении учителей, соучеников и родителей. В данном контексте мы понимаем образ в достаточно широком смысле, скорее не как «образ восприятия», а как «образ представления», некий, по удачному выражению П.Н. Шихирева, «эйдотип». Так понимаемый социально-перцептивный образ функционально смыкается с аттитюдом и активно выполняет функцию регуляции поведения. Ведь и «саму социальную установку можно, видимо, определить как фиксированный психический образ, имеющий единый «личностный смысл» для членов данной социальной общности и выполняющий функцию психологического интегратора их поведения» [22, с. 289–290]. Намеченная образная ре-

конструкция предполагает выявление широкого исходного материала, ответов на вопросы – именно с позиции определенных партнеров по общению – о том, кто такой неуспевающий, каковы его типичный облик и типичное поведение (в школе, на уроке, среди одноклассников), о том, что довело его до жизни такой, и о том, наконец, чем (помимо отметок) он отличается от успевающего.

Особый интерес представлял для нас вопрос о каузальных атрибуциях успеха и неуспеха в школе. По данным Дж. Борковски, Р. Вейхинг и М. Карр [25], атрибуции успеха и неуспеха у плохо успевающих детей отличаются от атрибуций у нормально успевающих: первые с большей вероятностью успех относят за счет внешних источников, а неудачу – за счет внутренних, вторые же чаще объясняют успех собственными усилиями, а неудачу – внешними обстоятельствами. Более того, проведя экспериментальное обучение слабоуспевающих учащихся (10–14 лет), эти авторы пришли к заключению, что повышение успеваемости может быть достигнуто сочетанием обучения (в данном случае – технике чтения) и работой по реструктурированию атрибуций. И в отечественных, и в зарубежных школах в случае постоянной неуспеваемости ребенка (а затем подростка) школьная социальная среда чаще всего приписывает ему статус «дебила». Ж.-П. Обль и Р. Перрон предприняли попытку выявить, как при этом ощущает себя такой ребенок, каковы его межличностные отношения, образ Я, планы на будущее. С этой целью были обследованы 80 учеников секций специального образования и, для сравнения, 40 учеников обычных классов в возрасте от 11 до 17 лет [24]. «Печальной закономерностью» можно считать полученные результаты, свидетельствующие о том, что такие ученики испытывают чувство «неудачной школьной судьбы». Наряду с этим авторы выявили, что обследованные дети адекватно оценивали свои наличные трудности и перспективы, в частности в плане выбора профессии, а свои учебные неудачи в ряде случаев объясняли личными недостатками

и ошибками, но чаще тем, что они были помещены в систему специальных классов.

Полученные французскими авторами результаты свидетельствуют о том, что вопрос о различиях в локусе контроля и атрибуциях успеха и неуспеха у хорошо- и слабоуспевающих учеников далеко не закрыт. Еще одной темой для раздумий и исследований является процесс «навешивания ярлыка». Для того чтобы «навесить ярлык», нужно его иметь. В сознании должно существовать некое предзнание, социально-перцептивный образ, актуализирующийся при встрече с объектом, опознание которого репрезентируется достаточно стереотипной и примитивной когницией.

Наше первое предположение состояло в том, что у школьников, учителей и родителей выработались определенные образы как успевающего, так и неуспевающего ученика. Вторая гипотеза заключалась в том, что ни образ успевающего, ни образ неуспевающего у десятиклассников, учителей и родителей не совпадает.

Метод исследования

Сопоставление образов успевающего и неуспевающего учеников у родителей, учителей и школьников требует применения сопоставимых методов исследования. Нами была разработана серия из трех анкет, адресованных, соответственно, ученикам, учителям и родителям и сконструированных по одному концептуальному принципу. Анкеты включают 24 вопроса для школьников и 30 вопросов для учителей и родителей. Часть формулировок вопросов и вариантов ответов совпадала во всех трех опросниках. Ряд формулировок был адаптирован применительно к особенностям той или иной группы респондентов.

Вопросы каждой анкеты были сгруппированы в 6 основных блоков: «Определения успевающего и неуспевающего учеников», «Внешность успевающего и неуспевающего учеников», «Поведение неуспевающего», «Причины успешного обучения», «Причины неуспеваемости» и «Личностные особенности ученика». В опросниках для всех групп обязательно присутствовал дополнитель-

ный блок – «Социально-демографический портрет респондента». Кроме того, в анкеты для учителей и родителей был добавлен блок вопросов, касающихся ретроспекции себя в подростковом возрасте. При обработке результатов использовались контент-анализ ответов (на открытые и полуоткрытые вопросы анкеты) и завершенный предложений, анализ рисунков, перекрестная группировка и частотное распределение.

В исследовании приняли участие три группы респондентов: десятиклассники одной из московских среднеобразовательных школ (54 человека), учителя (20 человек), родители (20 человек). Были опрошены ученики двух десятых классов. Один из них (Х А) относится к тем, которые приняты называть продвинутыми, – в нем учатся дети, прошедшие специальный отбор, мотивированные к учебе и имеющие неплохие результаты; другой (Х Б) представляет собой самый обычный (если не «задвинутый») класс. Среди исследованных учителей было трое мужчин и 17 женщин, 50% из них преподают в средней и 40% в старшей школе. При этом 75% имеют педагогическое и 25% непедagogическое образование; 75% – высшее и 25% – среднее специальное образование; 10% учителей имеют стаж менее 1 года, 10% – 1–3 года, 40% – 3–7 лет и 40% – более 7 лет. Из опрошенных родителей (2 мужчины и 18 женщин) 25% имеют высшее, 65% – среднее специальное и 10% – неполное высшее образование. Профессии родителей: медицинские работники, работники образования, бухгалтеры, работники дошкольного образования, инженеры и работники строительных организаций, домохозяйки. Все родители имеют одного-двух детей, 25% которых обучаются в начальной, 55% в средней и 35% в старшей школе.

Основные результаты

1. *Академические успехи и удовлетворенность ими.*

Две трети (64%) учеников продвинутого класса считают, что закончили прошлый учебный год хорошо, и большинство довольны своими результатами. При этом позитивные чувства испытывает половина так

называемых хорошистов, небольшое число троечников (9%) и 14% отличников. Выявились и недовольные собой – их относительно немного, среди них три человека с тройками и два – с четверками. Еще несколько человек – два хорошиста и два троечника – не знают, довольны ли они своей успеваемостью. В обычном классе большинство учащихся недовольны собой и считают, что закончили прошлый учебный год удовлетворительно (69%). Только 7% хорошистов и 7% отличников довольны своей успеваемостью. 15% троечников и 7% учащихся, закончивших на «неудовлетворительно», не знают, удовлетворены ли они своей успеваемостью. Треть двоечников и троечников недовольны своей успеваемостью.

Взрослых респондентов, в том числе учителей, просили ретроспективно оценить свои успехи во время учебы в школе. Оказалось, что 60% учителей считают, что учились «хорошо»; 75% из них удовлетворены былыми успехами. Учителей также просили высказаться относительно прошлых успехов их учеников, и 30% учителей оценили их как «хорошие», а 70% – «удовлетворительные». Родители не скрывают, что во время учебы в школе среди них были троечники и хорошисты (в отличных успехах никто не сознался). Среди родителей-хорошистов примерно треть до-

вольны своими былыми успехами. Почти половина (45%) родителей-хорошистов не удовлетворены сегодняшними успехами своих детей, которые они оценивают как «удовлетворительные», а 25 % довольны тем, что их дети учатся «хорошо». Трое родителей признали, что их дети учатся лучше, чем удавалось им: у мамы-хорошистки ребенок отличник и у двух бывших троечников дети учатся на четверки; все трое удовлетворены успехами детей. Точность этих воспоминаний, мы, естественно, проверять не собирались, она для нас не столь важна. Зафиксируем, что в целом родители чаще, чем учителя, признают, что они были небезупречны как ученики, и в то же время демонстрируют большую удовлетворенность успехами детей.

2. Кто есть кто, или кого называют неуспевающим и успевающим.

Одно из обязательных правил логики – уточнение понятий, поэтому было принципиально важно выявить, кого участники учебно-воспитательного процесса называют (и считают) неуспевающим, а кого – успевающим учеником. Мы предполагали, что ответы на эти «банальные» вопросы окажутся неоднозначными, но не ожидали получить такое разнообразие мнений (см. табл. 1 и 2). Выявилось различие подходов десятиклассников и взрослых.

Таблица 1

Распределение мнений респондентов о категоризирующем признаке неуспевающего ученика (в % к численности каждой группы респондентов)

Признаки	Ученики			Родители	Учителя
	ХА	ХБ	ХА+ХБ		
Текущие двойки	39,3	7,7	24,1	5,0	25,0
Двойка в четверти по одному предмету	7,2	30,8	18,5	20,0	15,0
Двойки в четверти по нескольким предметам	21,4	42,3	31,5	25,0	25,0
Двойки в четверти почти по всем предметам	10,7	19,2	14,8	20,0	20,0
Двойка в году по одному предмету	0,0	3,8	1,9	0,0	15,0
Двойки в году по нескольким предметам	14,3	19,2	16,7	5,0	0,0
Двойки в году почти по всем предметам	10,7	15,4	13,0	25,0	10,0
Поверхностное, с пробелами, усвоение школьной программы	25,0	26,9	25,9	15,0	20,0
Практически неуспевание школьной программы	21,4	11,5	16,7	45,0	45,0

Примечания. 1. Можно было выбирать более одного ответа. 2. Полужирным шрифтом выделены наиболее распространенные мнения.

Таблица 2

Распределение мнений респондентов о категоризирующем признаке успевающего ученика (в % к численности каждой группы респондентов)

Признаки	Ученики		Родители	Учителя
	ХА	ХБ		
Отличник (учится преимущественно только на пятерки)	25,0	34,6	40,0	25,0
«Хорошист» (учится преимущественно только на четверки и пятерки)	57,1	73,1	65,0	30,0
Учится без двоек	21,4	23,1	25,0	40,0
Имеет текущие одну или несколько двоек	3,6	3,8	15,0	10,0
Учится преимущественно на тройки (на «3» и «4»)	7,2	26,9	5,0	15,0
Усваивает школьную программу	50,0	26,9	40,0	90,0

Примечания. 1. Можно было выбирать более одного ответа. 2. Полужирным шрифтом выделены наиболее распространенные мнения.

Итак, около 40% учащихся продвинутого класса считают, что неуспевающий – это учащийся, имеющий текущие двойки. В обычном классе это мнение не популярно (всего 7%). В то же время 42% из обычного класса полагают, что неуспевающий – это тот, у кого двойки в четверти по нескольким предметам, и с этим согласны 21,4% учеников продвинутого класса. Таким образом, для большинства опрошенных десятиклассников наиболее важны формальные характеристики неуспевающего, а именно неудовлетворительные текущие или итоговые оценки. Вместе с тем в среде учеников существует и другое, менее формальное, понимание неуспевающего. Так, около четверти опрошенных из обоих классов отмечают, что неуспевающий – это тот, кто усваивает программу с пробелами, и еще некоторая часть учеников (21,4% в продвинутом классе и 11,5% в обычном) полагает, что неуспевающий – это тот, кто практически не усваивает школьную программу. Мнения взрослых также группируются вокруг этих двух понятий неуспевающего. Однако они чаще придерживаются содержательного подхода: почти половина учителей и родителей (по 45%) считают, что неуспевающий ученик – это учащийся, практически не усваивающий учебную программу. Одинакова

доля родителей и учителей (20–25% ответов), которые ориентируются на неудовлетворительные оценки в четверти и году. Примечательно и то, что четверть опрошенных учителей и очень небольшое число родителей (5%) определяют неуспевающего как ученика с текущими двойками. Интересно, что наибольшими приверженцами такого строгого и формального критерия оказались даже не учителя, а ученики продвинутого класса, тогда как ученики обычного класса либеральны и солидаризируются с родителями.

Мнения о том, кого причислять к успевающим, обнаруживают меньший разброс, что свидетельствует о близости позиций как внутри каждой из опрошенных подгрупп, так и по всем подгруппам вместе. Для большинства учащихся десяти классов и родителей успевающим учеником является хорошист, который учится преимущественно на «4 и «5» (64,8 и 65% соответственно). Можно предположить, что отождествление или случайно, или порождено слабой ориентацией в целях и задачах, решаемых школой. Однако треть учительских ответов фиксирует отождествление успевающего и хорошиста, еще одна треть – отождествление успевающего и отличника. (Усилим абсурдность ситуации напоминанием, что 70% учителей оценили

прошлогодние успехи своих учеников на «троечку» и 30% – на «четверочку».) При этом, однако, в подавляющем большинстве учительских ответов (90%) отмечается, что успевающий – это тот, кто усваивает школьную программу, и в этом с наставниками согласны половина учеников продвинутого класса, меньше половины родителей (40%) и чуть больше четверти учеников обычного класса (26,9%). В последнем учеников, которым знания важнее отметки, в два раза меньше, чем в продвинутом. Возможно, двойственность ответов отражает переплетение в образе непосредственно воспринимаемого, переживаемого и знакомого: имея возможность выбрать сразу несколько репрезентирующих признаков, респондент отмечает и те, что в большей степени отвечают знакомому, и те, что корреспондируют с мечтой.

3. Внешний облик.

Одна из важнейших составляющих образа – то, что можно назвать представлением об облике, внешнем виде. Для выявления представлений о типичных особенностях внешности успевающего и неуспевающего мы использовали различные способы получения информации – ответы респондентов на полузакрытые вопросы анкеты; завершение предложений; рисование успевающего и неуспевающего учеников. Основные результаты приведены в табл. 3 и на рис. 1–4 (см. с. 30–33).

В глазах родителей внешность успевающего ученика практически ничем не отличается от внешности неуспевающего – некоторый перевес наблюдается лишь в пользу большей аккуратности первого и особенной прически второго. Для остальных подгрупп респондентов характерна тенденция описывать внешность успевающего и неуспевающего учеников посредством диаметрально противоположных признаков, гораздо чаще награждая успевающего положительными характеристиками, а неуспевающего – отрицательными. Около 60% школьников и родителей и около 40% учителей обращают внимание на ухоженность, чистоту, опрятность рук успевающего и, естественно, исписан-

ность, испачканность, немытость у неуспевающего. В категории «другое» выделены следующие приметы: у успевающего – «золотые руки», «хорошо пишет», маникюр, нежные руки, ногти пострижены, у неуспевающего – «плохо пишет», с кольцами. Одно из наиболее распространенных мнений во всех подгруппах – аккуратность успевающих и неаккуратность неуспевающих.

Между тем в группе школьников применительно к описанию внешности ответ «не имеет значения» также достаточно распространен. Например, для многих учащихся продвинутого класса ни прическа, ни одежда не являются различительным признаком успевающего и неуспевающего учеников. Эта подгруппа не была склонна выделять и какие-то особые внешние приметы, а ориентировалась в основном на различия в аккуратности-неаккуратности, опрятности одежды и (особенно) ухоженности-неухоженности рук. При этом в поле внимания не попали различия в обуви и прическе.

«Обычные» десятиклассники видят своих успевающих и неуспевающих собратьев несколько иначе. Многие также не придают особого значения прическам и не указывают особых примет неуспевающего (61,6%) и успевающего (42,2%), производя дифференцировку по ухоженности рук и аккуратности. Однако в этой подгруппе респонденты сравнительно чаще обращают внимание на различия в одежде (игнорируя ее опрятность), обуви (опять-таки без учета аккуратности), длине волос и прическе. Около трети ответов фиксируют оценочные характеристики в описании волос («нормальные», «хорошие», «обычные»). Для учителей голова (в смысле прически и волос) – очень важный признак, при этом у успевающего волосы «причесанные» (30%), «ухоженные» и «постриженные», «относительно в порядке» (30%), а у неуспевающего – «лохматые», «взлохмаченные» (35%), «грязные» (25%).

При описании одежды родители и учителя сошлись во мнении, что опрятность и ухоженность одежды – это общий признак успевающего и неуспевающего учеников,

Таблица 3

Основные категории, используемые респондентами для описания внешнего вида успевающего и неуспевающего (в % к численности каждой группы респондентов)

Категории		Ученики				Родители		Учителя	
		ХА		ХБ		У	НУ	У	НУ
		У	НУ	У	НУ				
Волосы	Длина волос	14,3	3,6	6,9	11,5	10,0	0	15,0	10,0
	Прическа	10,7	28,6	3,8	6,9	35,0	50,0	30,0	35,0
	Ухоженность	17,9	14,3	26,9	23,1	25,0	20,0	30,0	25,0
	Не имеет значения	32,1	35,7	11,6	30,8	30,0	30,0	15,0	20,0
Одежда	Вид одежды	10,7	10,7	30,8	30,8	0	0	20,0	35,0
	Стиль одежды	7,1	10,7	15,2	15,4	0	0	10,0	5,0
	Опрятность	42,9	39,3	19,2	11,5	75,0	75,0	45,0	35,0
	Не имеет значения	21,4	21,4	11,5	30,8	20,0	20,0	20,0	20,0
Обувь	Вид обуви	28,6	32,1	37,7	46,1	0	0	15,0	10,0
	Ухоженность	32,1	28,6	15,4	15,4	65,0	65,0	70,0	50,0
	Не имеет значения	21,4	21,4	19,2	30,8	30,0	30,0	15,0	40,0
Руки	Ухоженность	71,4	64,3	50,0	61,6	60,0	65,0	45,0	35,0
	Не имеет значения	25,0	28,6	15,4	19,2	10,0	5,0	20,0	20,0
	Другое (особые признаки)	3,6	7,1	15,4	3,8	0	0	5,0	15,0
Аккуратность	Аккуратный / неаккуратный	64,3	67,9	65,4	69,2	50,0	35,0	35,0	40,0
	Степень аккуратности	14,3	10,7	23,1	15,4	10,0	25,0	40,0	40,0
	Не имеет значения	21,4	21,4	11,5	15,4	40,0	40,0	25,0	20,0
Особые приметы	Особенности внешнего вида	14,3	10,7	38,6	19,2	15,0	15,0	15,0	5,0
	Особенности поведения	39,3	39,3	3,8	11,5	20,0	25,0	25,0	25,0
	Не выделили	46,4	50,0	42,2	61,6	65,0	60,0	60,0	70,0

Примечания. 1. В таблице представлены результаты контент-анализа. 2. Полужирным шрифтом выделены наиболее распространенные мнения. 3. У – успевающий, НУ – неуспевающий.

что совпало с мнением десятиклассников, в частности с мнением продвинутого класса. Описывая обувь, родители совсем не обращают внимания на вид обуви, а учителя изредка делают это, почти не используя оценочные характеристики, но все они обращают внимание на уход за обувью: у успевающего – чистая, начищенная, у неуспевающего – грязная (соответствующие частоты ответов родителей – 65 и 65%, учителей – 70 и 50%). У трети ребят продвинуто-

го класса описание обуви и ухода за ней совпадает с родительским, остальные обращают внимание на вид обуви: успевающий обут в туфли, ботинки, а неуспевающий – в кроссовки, кеды, гриндеры. Треть учащихся умеет распознавать уровень академической успеваемости по одежде: если человек одет в костюм или свитер с брюками, то он хорошо учится, если же на нем – майка или балахон, «трубы» или джинсы, то плохо. Этим даром (даже в большей степе-

ни) обладают и учителя, проявившие эрудицию и расширившие гардероб двоечника за счет широких брюк и толстовки. Интересно, что родители, приобретая для своих чад одежду, или легкомысленно не обращают внимания на различия в виде и стиле одежды, или даже не подозревают о ее экзистенциальной связи с успешностью в школе.

При описании особых примет внешнего вида успевающего и неуспевающего учеников десятиклассники используют категории, отражающие характерные особенности внешнего вида, а также и прямо не связанные с внешностью, а фиксирующие особенности поведения. Для успевающего характерны костюм и очки, а для неуспевающего – пирсинг (соответственно 30 и 15% ответов). Успевающий «вооружен» всем комплектом учебников, а рюкзак неуспевающего пуст, зато он имеет при себе плеер.

Весьма показательно то, как респонденты изображают успевающего и неуспевающего учеников. По рисункам десятиклассников почти всегда можно определить, кто именно изображен. У успевающего ученика вид более взрослый, чему способствуют, во-первых, серьезное или даже слегка утомленное выражение лица (уголки рта или опущены, или ровны), во-вторых, аккуратная одежда, в-третьих, более собранная, спокойная поза и, наконец, особые атрибуты (очки, костюм, галстук, книга, портфель, иногда письменный стол). Аксессуары неуспевающего – плеер, сигарета, пирсинг, цепочки, свободная молодежно-спортивная одежда с акцентом на рисунки и наклейки. Часто он взъерошен, дурашлив, нередко слегка побит, но почти неизменно находится в хорошем расположении духа. По рисункам родителей нельзя без подписи понять, чей портрет представлен. Однако и здесь неуспевающий улыбается и веселится чаще, чем успевающий. В изобразительном творчестве учителей прослеживаются те же тенденции. В рисунках учителей, однако, выделяются два стиля. Наиболее часто учителя рисуют схематично (причем иногда настолько, что ученики предстают перед нами в виде типичных «головоногов»). Для многих рисунков учителей

характерно явное приукрашение, декорирование успевающего по сравнению с неуспевающим, что, очевидно, свидетельствует о большей симпатии к нему. Если сравнивать рисунки учеников и взрослых, то бросается в глаза различие в технике: рисунки первых, как правило, более натуралистичны и свободны. И родители, и учителя часто изображают одни головы; если наличествуют туловище и конечности, то последние, как правило, хилы и схематичны. В рисунках десятиклассников гораздо больше уверенности: почти все портреты смотрят на вас широко открытыми глазами (при этом уши присутствуют далеко не всегда!), фигуры динамичны, у многих ноги твердо стоят на земле (это касается и успевающих, и особенно неуспевающих). Интересно, что признаки, которые интерпретируются как проявление агрессии (например, раскинутые вверх и в стороны руки с растопыренными или заостренными пальцами), у десятиклассников присутствуют в изображениях и успешных, и неуспешных учеников. В целом можно сказать, что анализ сделанных рисунков подкрепляет и дополняет вербализованные образы успевающего и неуспевающего учеников.

4. Личностные особенности ученика.

Высказывания респондентов о характере неуспевающего ученика позволили сгруппировать их в четыре основные категории: 1) оценочная характеристика; 2) манера поведения; 3) манера общения; 4) «может быть любым» – и одну дополнительную категорию («другое»).

Десятиклассники, описывая характер неуспевающего ученика, часто оперировали оценочными характеристиками («сложный», «обычный», «как у всех», «ужасный» и т.п.). Оценочные категории составляют почти 40% ответов в продвинутом классе и более 60% в обычном. Среди них значительное место занимают негативные, однако нередко встречаются и нейтральные. Для достаточно внушительной части десятиклассников успевающий – это «ботаник», «зануда», тихий, умный, культурный. В определенной степени для учеников ХА образ успевающего – это образ

себя, поэтому подчеркиваются такие престижные для них характеристики, как «умный» и «культурный». У собратьев из Х Б популярен иной образ успевающего – заурядный тихоня, «ботаник». Для продвинутого класса характерно такое видение неуспевающего: «балбес», о нем «можно не писать, его и так видно», «без комплексов», хулиган.

На следующем месте по частотности – попытка описать личность неуспевающего и успевающего, акцентируя их манеру поведения. Успевающий всегда готов к уроку и ведет себя культурно. Неуспевающий хулиганит, ругается матом, курит и употребляет спиртные напитки. По манере общения неуспевающий видится очень противоречивым: с одной стороны, отмечается его общительность, с другой – нерешительность, вдобавок он вспыльчив и упрям. С успевающим гораздо проще – «тихий». При этом в продвинутом классе было самое большое число ответов, попавших в признак «другое», – непредсказуемый, невнимательный, скучный, забитый, малообразованный, интересный и др. К таким характеристикам прибегает четверть опрошенных, в то время как аналогичная доля в других группах чрезвычайно малочисленна: в обычном классе – 3,8%, у родителей – 0%, а у учителей – 5%.

В своих описаниях родители и учителя используют в три раза меньше оценочных характеристик, но гораздо чаще фиксируют поведенческие проявления личности (непослушный, нерешительный, упрямый, агрессивный и т.п.) Учителя, кроме того, часто отмечают манеру общения (вздорный, вспыльчивый, склочный). Только 15% учителей считают, что характер неуспевающего «может быть разным». И у учеников, и у учителей представления о личностных особенностях успешного и неуспешного учеников чрезвычайно стереотипизированы. Напомним, что учителя уже удивили нас своим повышенным вниманием к внешности учеников и стереотипным наполнением образов, но в понимании личностных особенностей ученики составляют им достойную пару. Родите-

ли – наиболее толерантная часть опрошенной выборки: около трети из них полагают, что «характер неуспевающего может быть любым».

5. Поведение неуспевающего.

Нас интересовало, какое поведение на уроке, среди одноклассников и в других школьных ситуациях ожидается от неуспевающего и успевающего учеников. С помощью контент-анализа были выделены четыре основные категории ответов респондентов: 1) оценочная характеристика; 2) коммуникативные навыки; 3) личностные качества; 4) «по-разному». Кроме того, пришлось ввести дополнительную категорию, в которую попали ответы «другое». Более половины школьников (34 человека) завершили предложение «Неуспевающий ученик обычно ведет себя...», прибегая к оценочным характеристикам «плохо», «обычно», «неподобающим образом», «как все» и т.п., причем ответ «плохо» выбрали 16 из 54 человек. Следующей по частотности оказалась категория «коммуникативные навыки». К описаниям типа «вызывающе», «вульгарно», «развязно» прибегли 27,8% учащихся. Десятиклассники в основном использовали только эти две категории описания поведения. Ответы учителей и родителей очень схожи между собой. Взрослые респонденты, в отличие от десятиклассников, активно и достаточно равномерно эксплуатировали все категории ответов. Типичными характеристиками были «некультурно», «обособленно», «нагло», «замкнуто», но доминировали ответы «плохо» и «вызывающе». Самый популярный ответ у взрослых – это второй по популярности ответ у учеников, и наоборот, что можно интерпретировать как достаточную близость их позиций.

Десятиклассники считают, что неуспевающий ученик следует тем правилам в школе, которые ему нравятся (33%), причем продвинутый класс выделяет, что неуспевающий ученик пытается жить по своим правилам (32,1%). Заметим, что это не совпадает со взглядом родителей, полагающих, что неуспевающий ученик нарушает принятые в школе нормы и правила, но совпадает с мнением части учителей.

Четверть опрошенных учителей и чуть меньше родителей указали, что для успевающего характерно то, что он «воспитанный», «не прогуливает уроки», «не опаздывает на уроки», «дисциплинирован», «книжка в руке», а для неуспевающего – то, что он «всегда прогуливает уроки», «постоянно опаздывает на урок», «рассеян», «несобран», «нет учебника на уроке». Меньшая доля взрослых (по 15% в каждой подгруппе), описывая поведение успевающего, отмечает «заинтересованный взгляд», «умные глаза». Столько же родителей и один учитель считают характерным для неуспевающего «ветер в голове» и «безразличия ко всему». При этом родители, учителя и ученики продвинутого класса не назвали ни одной приметы успевающего и неуспевающего учеников, относящейся к оценочным характеристикам, а ученики обычного класса отметили, что успевающий или неуспевающий ученик ничем не отличается от других. Более половины респондентов (60% родителей, 65% учителей и около 55% школьников) вообще не выделили особых примет. Среди одноклассников неуспевающий ученик выступает в роли клоуна, что ярко выражено в ответах учащихся: в продвинутом классе эту особенность его поведения зафиксировали 71,4%, в обычном классе – 57,7%. Среди учителей такого же мнения придерживается половина опрошенных, у родителей – треть. Часть школьников (11,5%) в обычном классе считают, что неуспевающий может пользоваться уважением одноклассников.

Все без исключения респонденты отмечали, что успевающий при получении хорошей отметки радуется, а плохой расстраивается; неуспевающий при получении хорошей отметки также радуется, а на плохую не реагирует никак. Интересно, что вариативность ответов учителей и родителей примерно одинакова. Десятиклассники в своих ответах предлагали гораздо большее число реакций, чем учителя и родители (и, в отличие от взрослых, даже называли свои варианты). Отдельные учащиеся отходили от стереотипа и отмечали, что ус-

певающий на хорошую отметку реагирует спокойно, а на плохую – недоумевая и «возникая». В то же время неуспевающий на хорошую отметку может отреагировать вскриками и «дикими воплями», а на плохую – равнодушием, «дикими воплями» или стараниями исправить ее. На вопрос о том, как неуспевающий ученик отвечает на уроке, мнения большинства учащихся, учителей и родителей совпали: «невнятно», «мало», «не по теме», «по вызову учителя», «молчит у доски», «ищет подсказки у класса» и «по наводящим вопросам учителя».

Перейдем к прогулам уроков в школе. Все опрашиваемые считают, что неуспевающий ученик и прогульщик – это не одно и то же (81,5, 90 и 95% соответственно). При этом говорят, что двоечник прогуливает очень часто, а недвоечник – изредка. По общему мнению, нельзя успешно учиться, прогуливая уроки (так ответили на данный вопрос более 90% родителей и учителей и 75,9% учащихся). «По умолчанию» считается, что прогулы – удел школьников. Мы включили в анкету для учителей вопрос: «Возникает ли у вас желание прогулять свой собственный урок?» Оказалось, что у половины учителей нет желания прогуливать свои уроки (ответ: «Нет, никогда»), но 45% признались, что иногда у них такое желание возникает, а один человек признался, что может «иногда» прогулять, имея уважительную причину. Ретроспективно оценивая свое поведение в школьные годы, 65% отвечающих учителей и 60% родителей заявили, что прогуливали занятия в школе «реже, чем другие»; 25% учителей и 40% родителей прогуливали «как все», и только два учителя из опрошенных были заядлыми прогульщиками (т.е. прогуливали «чаще, чем другие»). В те же годы 70% учителей и только 50% родителей стремились следовать молодежной моде.

На вопрос о том, как неуспевающий ученик отвечает на уроке, мнения большинства учащихся, учителей и родителей совпали: «невнятно», «мало», «не по теме», «по вызову учителя», «молчит у доски», «ищет

подсказки у класса», «по наводящим вопросам учителю».

6. *Каузальные атрибуции успеха и неуспеха в школе.*

Нас интересовало, чем участники учебно-воспитательного процесса объясняют то, что некоторые ученики учатся плохо. Всем респондентам было предложено рассмотреть причины неуспеваемости, разделенные на три группы (школьные причины, личностные особенности и особенности жизни ученика), и выбрать по две «самые важные» причины в каждой группе, а затем проранжировать группы причин.

При оценке «школьных» причин ученики продвинутого класса полагают, что к неуспеваемости приводит, во-первых, нежелание учиться и, во-вторых, недостойное, хулиганское поведение на уроках и вообще в школе. Следующие по частотности категории ответов (впрочем, весьма непредставительные) связаны с особенностями ученика (слабые знания, нелюбовь к предмету, желание привлечь к себе внимание одноклассников) и действиями учителя (неумение или нежелание понять ученика, неумение или нежелание подать материал). Интересно, что остальные предложенные в списке причины, в том числе «плохие отношения с учителем», просто игнорируются. Обычные десятиклассники в качестве основных причин неуспеваемости выделяют слабые знания и хулиганство. На втором по значимости месте у них три фактора – «нежелание учиться», «нелюбовь к предмету» и «плохие отношения с учителем».

Особого внимания заслуживает столь частый выбор ответа «слабое знание предмета» (38,5, 50,0, 45,0% соответственно у обычного класса, родителей и учителей). Явная тавтология свидетельствует о формальном и неотрефлексированном отношении к проблеме успеваемости-неуспеваемости, что в определенной степени объяснимо и допустимо для родителей и учеников, но весьма тревожно и симптоматично для учителей. В этом отношении 17,9% аналогичных выборов в элитном классе действительно свидетельствуют об очень адекватной расстановке приоритетов в учении.

В пользу учителей говорит некоторая самокритичность: в их ответах существенна доля ответов «неумение (нежелание) учителя понять ученика» (30%) и «неумение (нежелание) учителя подать материал» (25%), однако по частотности эти ответы значительно, практически вдвое, уступают «нежеланиям» учеников (45%). Вместе с тем учителя игнорируют такие факторы, как «желание привлечь внимание взрослых и одноклассников», «непонимание требований учителя», «нелюбовь к предмету», «недостаточный контроль со стороны учителя», и значительно ниже оценивают вклад «хулиганства на уроке».

Восприятие школьником успевающего и неуспевающего во многом зависит от его собственной неуспеваемости. Дети, которые учатся в элитном классе, проблемы неуспеваемости связали с нежеланием неуспевающего ученика учиться и получать новые задания наравне со всеми. По их мнению, неуспевающий ученик хочет выделиться за счет своего нестандартного поведения, а не стремлением к получению знаний и устранению пробелов. В обычном классе считается, что проблемы неуспеваемости связаны с тем, что учителя не помогают ученикам, хотя и много от них требуют. Проблемы самообучения и самообразования даже не рассматриваются. Среди всех выбранных причин уащимися десятых классов доминируют причины, связанные с поведением, а у взрослых – с взаимоотношениями между учителем и учеником.

Мнения школьников и взрослых относительно того, какие личностные факторы определяют неуспешность в школе, не обнаруживают явных расхождений. Продвинутый класс высоко оценивает значение «неспособности понять объяснения учителя» (67,9%) а обычный класс – «неуверенности в себе» (73,1%). При этом общий результат десятых классов (61,1%) совпал с мнением учителей (60%): «неуверенность в себе». Родители в качестве самых важных выделяют «плохую память» (55%), «неуверенность в себе» (50%) и «неспособность понять объяснения учителя»

(50%). Это свидетельствует о том, что родители связывают личностные и психические проблемы учеников с действиями учителя.

При анализе особенностей жизни ученика, влияющих на его успеваемость, было выявлено как сходство, так и различие в позициях групп респондентов. Общее мнение вполне традиционно объясняет успех неблагополучными семейными обстоятельствами, безразличием родителей и недостаточным контролем с их стороны. Взрослые (как родители, так и учителя) значительно чаще, чем школьники, указывают на невысокий культурный уровень родителей, но в целом ниже оценивают неблагоприятное влияние их загруженности на работе. Показательно, что и родители, и учителя игнорируют факторы, связанные с обеспеченностью семьи. В отличие от них дети обращают на это внимание. Примечательно, что в качестве причин неблагополучия в школе учащиеся указывают как высокий, так и низкий уровень материальной обеспеченности семьи, при этом в два раза большее число опрошенных полагают, что именно высокий достаток отрицательно влияет на успеваемость. Различие между классами проявилось в том, что обычные школьники чаще связывают успеваемость с недостаточным контролем со стороны родителей (76,7 против 32,1%) и их поглощенностью работой (46,2 против 7,1%). Вместе с тем самой распространенной причиной неуспеваемости, отмеченной подавляющим большинством учеников элитного класса (82,1%), является безразличие родителей, и в этом их мнение совпадает с мнением самих родителей и учителей (соответственно 80 и 70% ответов).

Предложенное задание проранжировать группы причин школьной неуспеваемости позволяет определить мнения об удельном весе каждого фактора. Более половины школьников полагают, что личностные особенности в наибольшей степени определяют успешность – неуспешность в школе. При этом 28,4% учащихся в X А и 19,2% в X Б на второе место ставят школьные причины и 25% в X А и 19,25% в X Б – особенности жизни. Значительна доля тех

школьников, кто на первое место выдвигает условия жизни: паттерн «Особенности жизни – школьные причины – личностные особенности» выбрали 26,9% учеников обычного класса и 17,9% продвинутого, а паттерн «Особенности жизни – личностные особенности – школьные причины» – соответственно 23,4% в обычном классе и 17,9% в продвинутом. На последнее место в ряду факторов неуспеваемости «личностные особенности» поместили не более пятой части учеников X А и не более трети учеников X Б. По нашему мнению, полученный факт интересен тем, что может расцениваться как свидетельство распространности зрелой позиции школьника, характеризующейся интернальным locusом контроля в области неудач. Только по 15 % учителей и родителей ставят на первое место школьные факторы. Парадоксально, но, по общему мнению, вклад школы в порождение феномена неуспеваемости поразительно мал и требует осмысления. При этом 35% учителей (большинство) ставят особенности жизни на первое место, личностные особенности – на второе и школьные причины – на третье место, а 35% родителей (большинство) распределяют так: личностные особенности, школьные причины, особенности жизни. В определенной степени родители перекладывают проблемы неуспеваемости на школу, школа – на родителей, а дети усматривают причину в себе.

7. Отношение учителя к неуспевающему.

Предпримем попытку выяснить, как воспринимается опрошенными типичное отношение учителя к неуспевающему. Большинство (70%) учителей считают, что учитель относится к неуспевающему ученику «как и ко всем». Мнения родителей и детей разделились: половина из них солидарна с учителями, но другая половина считает, что учитель вообще не обращает внимания на неуспевающего ученика. Детализируя свое отношение, учителя выбрали следующие варианты: учитель неуспевающего ученика ободряет, поддерживает (60%), старается помочь (70%), любит (70%) неуспевающего ученика и относится снисходи-

тельно (60%). Родители воспринимают действия учителя иначе: учитель иронизирует (65%), упрекает, читает ему нотации (55%), относится с повышенной требовательностью (55%), но все же любит (70%). Для нас ответы десятиклассников были неожиданными: учитель ободряет, поддерживает (51,9%), старается помочь (63%), но при этом предъявляет повышенные требования к неуспевающему (55,6%) и любит его (59,3%). Вновь мы должны отметить поляризацию мнений: половина учащихся продвинутого класса считает, что учителя любят неуспевающего ученика, а другая половина – что ненавидят его. И здесь прослеживаются общие тенденции. Родители склонны атрибутировать вину за неуспеваемость учителю (не помогает, а только требует). Учителя уверены, что помогают ученику, а ученик сам не желает учиться. Ученики демонстрируют понимание того, что учителя не только требуют, но и помогают неуспевающим. Более того, часть вины за неуспеваемость детей школьники возлагают на родителей, поскольку, по их мнению, к неуспеваемости приводит дефицит контроля со стороны родителей.

Заключение

В ходе работы были выявлены основные составляющие черты образов успевающего и неуспевающего учеников «в глазах и в умах» десятиклассников, учителей и родителей – внешний вид, личностные особенности, некоторые характерные черты поведения в различных ситуациях, атрибуции причин успеваемости и неуспеваемости. Полученные результаты позволяют в целом подтвердить выдвинутые гипотезы. Действительно, можно говорить о том, что у всех участников учебно-воспитательного процесса в школе сложились определенные, достаточно устойчивые образы-представления о неуспевающем и успевающем учениках.

Представления о неуспевающем сильно разнятся, так что можно говорить о том, что десятиклассники, родители и учителя имеют свои образы неуспевающего. Различия проявляются по следующим вопро-

сам: кого из учеников следует относить к категории неуспешных в учебной деятельности, каковы основные причины этой неуспешности, в чем состоят особенности личности, поведения и внешности. Полученные данные свидетельствуют о том, что и в среде учащихся нет единства в видении неуспевающего. Десятиклассники, демонстрирующие лучшие достижения в учебе, взируют на двоечника хотя и с большим человеческим пониманием, чем учителя, но не менее строго. В отличие от взрослых (и особенно учителей) ученики проявляют склонность к нестереотипному восприятию неуспевающего и тем самым к дифференциации сложного явления школьной неуспеваемости. В родительском образе неуспешного ученика сочетаются терпимое, человеческое отношение и определенные стереотипы, отражающие привычные ассоциации плохой учебы с нежелательными формами поведения. Наиболее «нетерпимым» был учительский образ неуспевающего. Неожиданными для нас оказались центрирование педагогов на внешности (в частности, жесткая ассоциация с аксессуарами молодежной моды, неопрятностью), выраженная негативная окрашенность образа и специфические каузальные атрибуции.

Необходимым (но недостаточным) условием эффективного педагогического общения является адекватная социальная перцепция учителем ученика. Справедливость этого требования многократно возрастает в отношении ученика, испытывающего затруднения в учебе. Психологи и педагоги очень мало знают о том, как ученики воспринимают учителя, но знают, что люди чрезвычайно чувствительны к тому, как другие к ним относятся, и очень тонко умеют это отношение чувствовать. Э. Бабад, Ф. Берниери и Р. Розенталь установили, что стороннему наблюдателю достаточно в течение 10 секунд просмотреть видеозапись, на которой преподаватель что-то говорит невидимому студенту, чтобы безошибочно определить, как этот студент учится и нравится ли он преподавателю [12]. Как же должен чувствовать себя

школьник, если он не только постоянно не успешен в учебе, но и улавливает, насколько непривлекательным его видит учитель? А факт огромного влияния ожиданий учителя на академическую успеваемость школьника известен (так называемый эффект Пигмалиона). В то же время образы успевающего ученика в глазах десятиклассников, учителей и родителей обнаруживают так много общего, что можно говорить об их «едином видении» успешного учащегося. Образы неуспевающего и успевающего чрезвычайно нагружены оценочно, и можно сказать, что они и здесь получают привычные для себя оценки.

Степень общности полученных результатов и сделанных выводов желательно было бы проверить на других выборках респондентов (других школ, классов, возрастов и т. д.), но не вызывает сомнений сам факт существования значительных различий в образах успевающих и неуспевающих школьников у всех лиц, непосредственно причастных к учебному процессу, что, помимо прочего, должно учитываться при организации психологической поддержки слабоуспевающих учеников.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Кн. 2. М., 1982.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
3. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. М., 2001.
4. Блонский П.П. Школьная успеваемость // Избранные педагогические произведения. М., 1961.
5. Блонский П.П. Неуспевающий школьник 1 ступени // На путях к новой школе. 1928. № 1.
6. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Советская педагогика. 1966. №7.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Ростов н/Д, 1972.
8. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления М., 1954.
9. Занков Л.В., Певзнер М.С., Шмидт В.Ф. Трудные дети в школьной работе: Методическое пособие для педагогов и учителей. М.; Л., 1933.
10. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. М., 2000.
11. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему ученику // Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, математике и чтению. М., 1993.
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
13. Майорова Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины: Пособие для школьного психолога. СПб., 1988.
14. Менчинская Н.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников // Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.
15. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников // Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.
16. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 2000.
17. Прохоров Н.О. Психологическое состояние школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990. №5.
18. Славина Л.С. Трудные дети. М.; Воронеж, 1998.
19. Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева / Под ред. А.В. Запорожца и др. М., 1983.
20. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти. М., 1986.
21. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.
22. Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
23. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Исследование возрастных и индивидуальных особенностей младших подростков методом наблюдения // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967.
24. Auble J.-P., Perron R. Quand les «debiles» ont la parole... Que disent-ils? // Enfance. 1989. № 3.
25. Borkowski J. G., Weyhing R. S., Carr M. Effects of attributional retraining on strategy-

based reading comprehension in learning-disabled students // J. Educ. Psychol. 1988. V. 80, № 1.

26 *Elliott C. D.* Cognitive profiles of learning disabled children // Brit. J. Dev. Psychol., 1989. V. 7. № 2.

27. *McClelland A.* Psychological and psychiatric aspects of learning difficulties // Brit. J. Hosp. Med. 1986. V. 36. № 1.

28. *Singh H.* // Barriers to communication in science education// Education Today. 1995. V. 45, № 3.

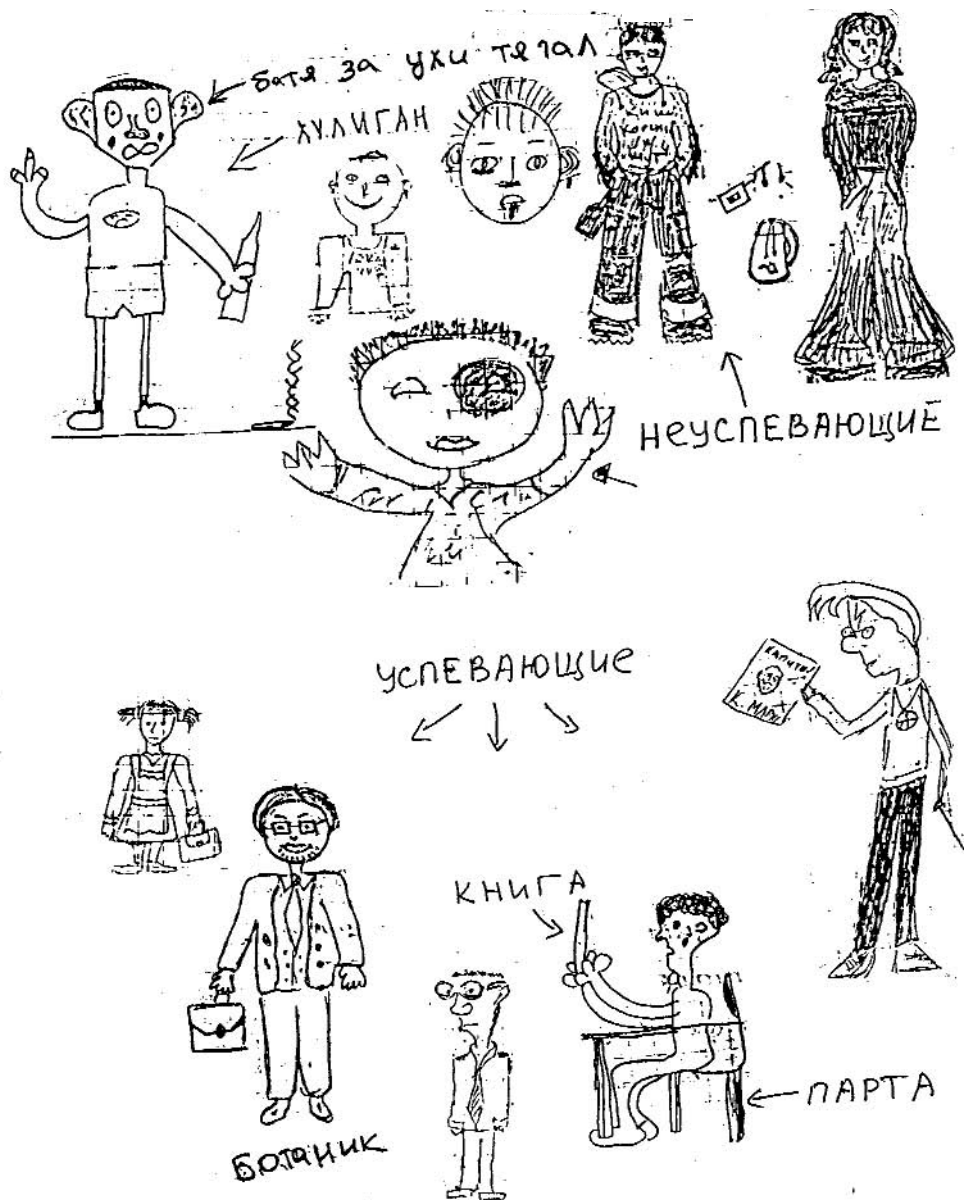


Рис. 1. Учащиеся продвинутого класса изображают успевающего и неуспевающего собратьев

Рис.2



Рис. 2. Учащиеся обычного класса изображают успевающего и неуспевающего собратьев

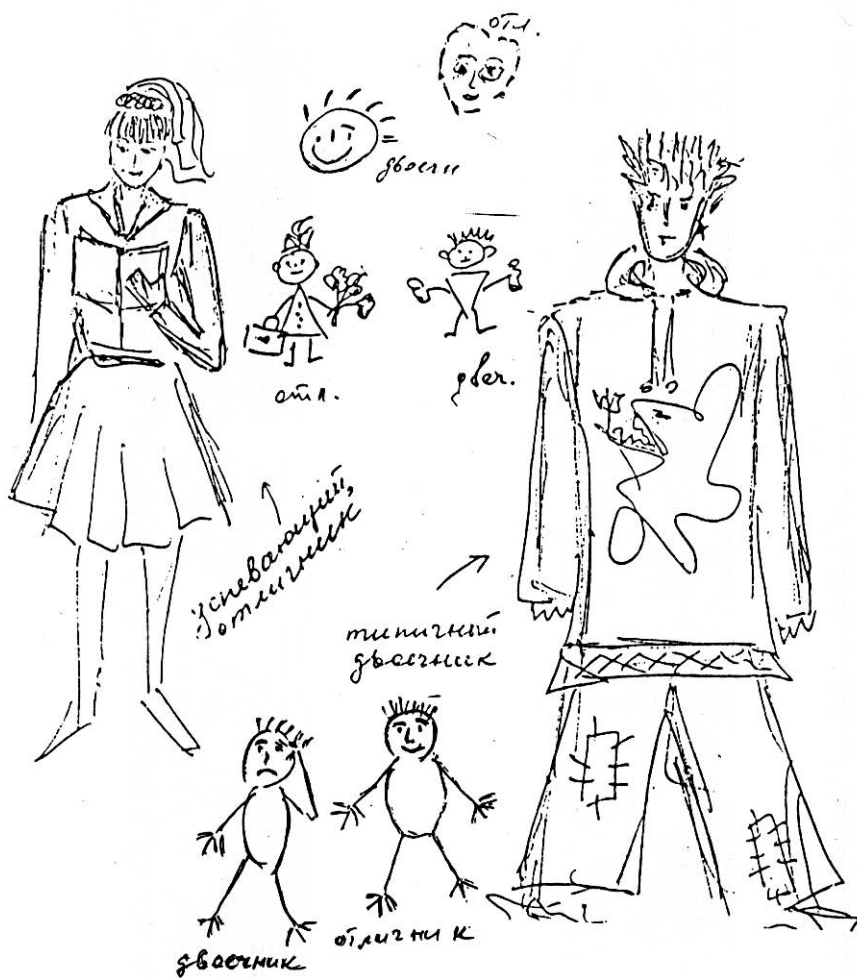
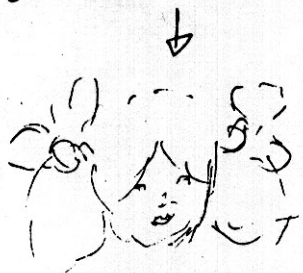


Рис. 3. Успевающий и неуспевающий ученики в изображении учителей

УСПЕВАЮЩИЕ



НЕУСПЕВАЮЩИЕ

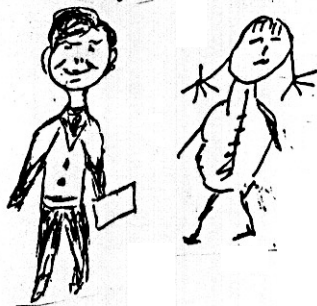
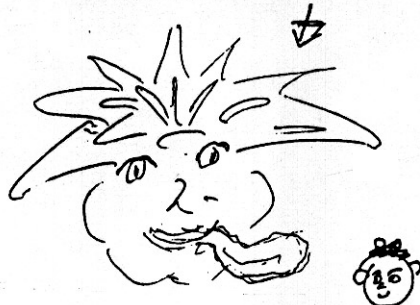


Рис. 4. Успевающий и неуспевающий ученики в изображении родителей