

А. П. Чернявская

Условия успешного процесса обучения

В статье рассматриваются условия, определяющие успешность процесса обучения в общеобразовательной школе: материальные, социально-экономические, дидактические, психологические, зависящие как от педагогов, так и от самих учащихся и их семей. Условия выделены по материалам зарубежных исследований, проводившихся в США и Западной Европе и объединены в 13 групп.

Ключевые слова: процесс обучения, успешность, условия обучения, обучающий климат, профессионализм педагога, методы и средства обучения.

A. P. Chernyavskaya

Conditions of the Successful Education Process

In the article are considered the conditions defining success of the education process in comprehensive school: material, social-economic, didactic, psychological, which depend on teachers and pupils and their families. Conditions are allocated due to materials of the foreign researches conducted in the USA and Western Europe and which are united in 13 groups.

Keywords: education process, success, conditions of education, training climate, professionalism of the teacher, methods and ways of training.

В настоящее время много говорится как об изменении подходов к обучению, о новом понимании результата обучения, так и о том, что для достижения этих результатов надо создавать условия – экономические, технические, кадровые, методические и пр. Тем не менее, нам пока не встретилось серьезных отечественных исследований, доказывающих уровень эффективности тех или иных условий обучения. Обратимся, прежде всего, к опыту стран Запада, уже прошедших переход к педагогике, ориентированной на успешность процесса обучения и накопивших большой опыт в этом направлении. Разумеется, этот опыт не может быть транслирован напрямую, но на его основе возможно выделение наиболее важных условий. Для облегчения анализа объединим все упоминающиеся в исследованиях условия в несколько групп:

а. Материальные условия

К ним мы отнесем материальную базу школ, доходы педагогов, социальное положение и уровень дохода в семьях. В шестидесятые годы XX века и в Европе, и в США ученые и практики пришли к выводу о том, что проблемы образования не могут быть решены простым предоставлением равных образовательных прав и услуг всем слоям населения и улучшением материальной базы школ [9, 11, 12, 21].

И в России, и за рубежом широко распространено мнение о том, что социоэкономический статус семьи является одним из главных факторов, влияющих на успешность детей. Доказывая этот тезис, А. Милне писал, что наиболее важна в обучении способность семьи предоставлять ребенку материальные, финансовые, практические и эмоциональные ресурсы в обучении [17]. Но еще в 1984 году Н. Валберг доказал, что социальный статус и состав семьи предсказывают успешность ребенка в школе на 25%, в то время как поддержка, оказываемая ребенку в обучении в семье, и стиль взаимоотношений в ней являются предсказателями на 60% [26].

За несколько лет до него К. Уайт проанализировал результаты 101 исследования по проблеме влияния семьи на обучение ребенка и пришел к заключению, что обстановка дома имеет гораздо большее значение, чем социоэкономический статус семьи. Направленность родителей, их ожидания, помощь и руководство в обучении, вербальное взаимодействие, участие в совместной развивающей и обучающей деятельности, внутренняя стабильность в доме – вот залог успешного обучения и развития детей [27].

Мнение родителей об уровне достижения ребенка не зависит от их социальной принадлежности. К. Мэджорбанкс [15] и Д. Коэн [8], исследовавшие семьи с различным социальным и ма-

териальным статусом, пришли к выводу, что в семьях с низким статусом ожидания родителей играют более важную роль, чем в иных семьях. Важны не только ожидания родителей, связанные с образованием ребенка, но и поведение самих родителей. Восприятие детьми своих целей и предполагаемого уровня достижений почти полностью соответствует тому, как воспринимают свои цели и уровень достижений их родители.

б. Социальные и политические условия

До 60-70-х годов XX века ни историки образования, ни социологи не рассматривали программы обучения как нечто большее, чем способ организации школьных знаний. Только начиная с работ М. Young (Knowledge and Control, 1971) и В. Bernstein [3], социологи в Англии и в США начали систематическое изучение школьных программ как специально организованного и кодифицированного отражения социальных и идеологических интересов общества. Еще в 70-е годы В. Bernstein пришел к выводу, что политические различия между государствами мало влияют на структуру и систему образования.

в. Психологический и дидактический климат в школе

Н. Marks и ее коллеги [19] провели исследование 5943 учащихся средних школ США с целью выяснить их точку зрения на то, какими бывают школы, стимулирующие и поддерживающие обучение. В числе наиболее важных ученики выделили:

- умение учителя выслушать ученика, поддержание учителем атмосферы равенства среди школьников;
- высокие ожидания со стороны учителя;
- умение учащихся заводить друзей среди одноклассников с целью взаимопомощи в обучении;
- возможность для ученика получить помощь в обучении и от учителя, и от сверстников, рефлексивное и полезное общение с учителем и одноклассниками, взаимное уважение учителя и учеников, стимулирование участия ученика в работе со стороны учителя;
- развитие учителем общеучебных умений у учащихся.

В результате исследований было выявлено еще несколько особенностей взаимодействия, создающих образовательную среду в классе. Первой особенностью стали виды заданий, выполняемых учениками. Комплексные задания, требующие самостоятельной активности и использования самых разнообразных знаний, не

только развивают интеллектуальные способности учащихся, но и формируют само- и взаимоуважение. Использование анализа, алгоритмов принятия решения, моделирования, графического отображения и реальной деятельности развивают взаимопомощь и сотрудничество в классе.

Вторая особенность – требовательность учителей и их высокие ожидания по поводу успешности учащихся. Тем самым в классе создается соответствующая атмосфера, способствующая развитию культуры учения. Для повышения успеваемости требовательность обязательно должна сочетаться с уважением к мнению учеников и быть направлена на развитие их умения самостоятельно мыслить и получать знания. С этой целью педагоги используют методы активного слушания, разделения ответственности в обучении, уделяют внимание каждому в классе, развивают работу в малых группах. Третья особенность – организация работы в классе, способствующая совместному решению проблем и развитию взаимопомощи. Совместное решение проблем развивает общеучебные навыки, умения по общению и организации сотрудничества среди учащихся.

г. Уровень квалификации учителей

Выравнивание уровня квалификации учителей всегда было важной задачей системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Возникновение технологического подхода в обучении связано, в том числе, и с решением этой задачи. Тем не менее, в исследованиях [9] было показано, что выравнивание уровня квалификации учителей влияет на повышение качества образования и успеваемость учеников незначительно. С другой стороны, неоднократно доказывалось, что ограниченность предметных и общих знаний учителя, как правило, становится тормозом в его профессиональном развитии и в его стремлении к инновациям (чем меньше знает педагог, тем меньше он стремится к развитию). Знание учителем своего предмета оказывает больше влияние на то, как учатся у него ученики. Оно обеспечивает педагогу свободу владения учебным материалом, дает возможность «увидеть» его глазами ребенка и, зная индивидуальные особенности детей, выбрать способ изложения, организации межпредметных связей, опоры на личный опыт, подобрать задания, формы и методы контроля. В 1988 году Goldhaber and Brewer (цит. по [2]) в США доказали (на примере математики и естественных наук), что чем лучше учился учитель в вузе, тем более успешно впо-

следствии учатся у него ученики. Они же попросили учителей истории описать различные исторические эпохи. Уровень знаний учащихся полностью совпал с уровнем знаний учителей.

Если педагог глубоко и широко осознает круг проблем, лежащих в основе изучаемого материала, он создает для учащихся возможность глубокого и полного его постижения. Учителя должны понимать не только свой предмет, но и то, как его воспринимают учащиеся определенного возраста и уровня развития. От этого будет зависеть способность педагога связать новые знания с имеющимися у ребенка и удовлетворять его потребности в общем развитии.

д. Методы и средства обучения

Большую роль в обучении имеет точный выбор типа взаимодействия с учащимися на уроке, который предопределяет целый набор правил, процедур и способов, при помощи которых педагог осуществляет свои цели и задачи.

J. Lave & E. Wenger [13], представители ситуативного научения (Situating learning), в своей книге подчеркивают, что обучение должно относиться к человеку в целом, а не только, к примеру, к его когнитивным способностям, и рассматривают ученика, различные виды его деятельности и мир в целом в их неразрывной связи.

P. Love & A. Love [14] провели исследование, в результате которого доказали важность интеграции в процессе обучения интеллектуальных, социальных и эмоциональных аспектов. Они отмечают, что данная проблема ставится разными исследователями уже на протяжении полувека. С их точки зрения обучение в старших классах и особенно в колледже страдает от фрагментарности (преподаваемые дисциплины разрозненны; знания даются иногда вне связи с уже имеющимися у учащихся; у учеников нет ощущения сообщества и т.д.). Возникает противоречие: ученики больше центрированы на социальном и эмоциональном развитии (в силу возрастных особенностей), а учителя и преподаватели – на интеллектуальном. Объединение этих ветвей развития возможно при сочетании классной и внеклассной форм обучения и при развитии отношений сообщества.

е. Восприятие учителем учащихся

S. Seyfried (цит. по [25]) в ходе исследований выяснила, что на успехи детей в школе больше влияют не сами по себе способности детей, а их оценка учителями. Sweet et al [25] на основании исследований 68 учителей и 374 учащихся начальной школы также пришли к выводу, что, по-

мимо собственно факторов мотивации, на успеваемость учеников влияет то, как учителя воспринимают уровень мотивации учеников. Если учитель уверен в том, что у ученика развивается «внутренняя» мотивация учения, то она действительно развивается и приводит к повышению успеваемости. Ученики начинают использовать продуктивные стратегии учения. Если же такой уверенности педагог не высказывает, то мотивация остается внешней и успеваемость не повышается. Результаты их исследований статистически показывают, что учителя напрямую связывают хорошие успехи только с развитием «внутренней», а низкие – с наличием «внешней» мотивации.

В начале 70-х годов XX века Дж. Броуфи и Т. Гуд провели эксперимент, подтверждающий факт влияния восприятия учителем учащегося на успеваемость последнего [1]. Они проанализировали видеозаписи уроков. Их интересовало, как действует учитель, когда ученик, отвечающий у доски, дает правильный или неправильный ответ. Отдельно анализировалось поведение учителя по отношению к ученикам, от которых он ждет высоких результатов, и тем, от которых ждет низких. Они выяснили весьма примечательные различия в поведении учителя. При низком общем количестве вербальных оценочных реакций учителя (максимум 20%) плохо успевающие ученики получали похвалу за правильный ответ в два с половиной раза реже, чем хорошие. Зато стоило им ошибиться - и эта ошибка была замечена в три с половиной раза чаще, чем ошибка хороших учеников. Тем самым учитель формирует ориентацию на успех и хорошее отношение к предмету у хорошо успевающих учеников и ориентацию на неудачу и отрицательное отношение к предмету у плохо успевающих учеников. У большинства учителей существует субъективизм по отношению к хорошо и плохо успевающим ученикам.

Деятельность педагога должна быть ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование отношения ребенка к обучению. Natriello & McDill [18] обнаружили, что уверенность учеников в важности школы и их успех оказывают влияние на усилия, которые они прикладывают к учебе. Стандарты успеха, установленные учителями, родителями и одноклассниками, оказывают влияние на количество времени, затрачиваемое учениками на выполнение до-

машних заданий. В то же время на уровень достижения учеников положительно влияют стандарты, установленные учителями и сверстниками и негативно – установленные родителями. Негативное влияние стандартов, установленных родителями, исследователи связали с уровнем саморегуляции учеников (если все регулируется родителями, то дети таким путем выражают свой протест против высокой регуляции их поведения в семье).

ж. Оценивание учителем успехов учащихся

Профессионализм педагога находит свое выражение не только в организации взаимодействия в классе, но и в оценивании достижений детей. Обычно исследователи говорят об объективности и своевременности оценки. Не менее важной характеристикой, оказывающей влияние на мотивацию ребенка, уровень его достижений и отношение к учебе, является форма оценки, ее соответствие особенностям ребенка и ситуации, в которой проводится оценивание. В основе процесса оценивания учителем успехов учеников лежат намерения, ориентация, представления учителя об учениках, подготовка, опыт и умения учителя по оцениванию, учебный климат в классе, общая политика образовательного учреждения [24].

Умение педагога адекватно оценить ученика и обосновать оценку так, чтобы она действовала эффективно, – верный показатель профессионализма. А что же влияет на «правильность» оценки? Прежде всего – это знания учителя, его уровень подготовленности в разных сферах: преподаваемого предмета, педагогики, методики, психологии. Другой немаловажный фактор – критерии, на которых он основывает свою оценку, общая практика поведения учителя и его взаимоотношения с учениками. Выделяются восемь основных переменных, связанных с оцениванием в классе: цели оценивания, методы оценки достижений, критерии, используемые для отбора методов оценки, качество оценивания, обоснование оценки, особенности личности и поведения учителя, восприятие учителем учеников, общая политика оценивания, принятая в школе и у конкретного учителя. Кроме объективных свидетельств, следует учитывать ситуацию, в которой проводится оценка, и возможность использования ее воспитательного потенциала.

Исследования показывают, что мнения учеников и учителей относительно того, что должно оцениваться, совпадают. Gipps & Tunstall [10] исследовали этот феномен на примере учащихся

начальной школы. С точки зрения детей, на первом месте по важности влияния на успеваемость стоят усилия, которые они прилагают для учебы, на втором – компетентность в какой-либо области, на третьем – то, как учитель относится к ребенку и как он воспринимает ученика. Всего же в исследовании было выделено девять категорий, которые, по мнению учеников, влияют на их успешность: компетентность, общие способности, прикладываемые усилия, скорость выполнения заданий и работы в классе, уровень сложности заданий, объяснения учителя и его роль в классе, интересы и мотивация, выполнение или невыполнение дополнительных заданий дома, время, проводимое в школе.

Оценивание играет значительную роль в том, чтобы убедить учащихся в необходимости получения знаний. При этом важна цель оценивания. Как правило, оценивание преследует одну из двух целей: 1) дать ребенку информацию о том, что сделано, как сделано и что должно быть сделано для улучшения результата (информационная цель); или 2) проконтролировать результат, часто без качественного анализа выполнения задания и его эффективности (контрольная цель). Интересно, что одни и те же слова, сказанные учителем, могут восприниматься детьми в одних случаях как информационная оценка, а в других – как контрольная. Все будет зависеть от того, какой опыт приобрел ученик при совершении тех или иных действий и как он этот опыт воспринял. Каждое событие в учебе может изменять свое функциональное значение (одинаковые достижения в один день могут быть восприняты как большой успех, в другой – как провал).

Исследования показывают [22], что для повышения стремления учащихся получать знания более важно оценивание с информационной целью. В этом случае учащиеся увеличивают усилия по получению знаний и выказывают желание сделать задание в следующий раз лучше. У них выше самооценка, а цели обучения, которые они перед собой ставят, более конкретны, понятны им самим и окружающим. Информационные оценки имеют своим результатом повышение автономности и внутреннего локус-контроля. Они ведут к развитию внутренней мотивации учения у детей. Учащиеся, получающие контрольное оценивание, воспринимают оценку вне связи со своим реальным отношением к учебе и успехами. Она кажется детям чем-то внешним по отношению к обучению, не имеющим реальной причины.

Какую именно роль играет оценивание в формировании мотивации достижений учащихся и повышении усилий, которые они прикладывают к учебе? На этот вопрос попыталась ответить S.M. Brookhart [3]. Она подчеркивает тот факт, что стиль оценивания учителя и совокупность реакций на учеников создает в классе своеобразный «оценивающий климат». На основе собственных исследований она предложила схему формирования подобного климата в классе. Наиболее важными факторами являются особенности и степень функциональности объяснений учителя, стандарты и критерии оценивания, характеристики учебных заданий, которые выполняют ученики, и самооценка детей. Результатом взаимного действия данных факторов становятся усилия, которые учащиеся готовы прикладывать к обучению, и их достижения.

3. Самооценка учащегося

Самооценка является важным регулятором поведения, она выражается в оценке личностью самой себя, своих возможностей и качеств, места среди других людей. Она влияет на то, как много ученик уделяет сил и времени учебе, и в целом на успешность учеников. Происходит это вследствие того, что самооценка лежит в основе системы ценностей и направленности учеников. Объективно высокая самооценка рождает веру ребенка в то, что он может добиться успехов, полностью выполнить задание, развить необходимые умения и добиться мастерства в определенной сфере.

Zimmerman и его коллеги [16] пришли к выводу о том, что общая самооценка значительно влияет на саморегуляцию учеников в обучении, а саморегуляция, в свою очередь, влияет на самооценку учебных достижений. Другими словами, чем объективно выше ученик себя оценивает, тем лучше он направляет и контролирует себя в учебе и тем выше его успехи в учебе. У детей с объективно высокой самооценкой меньше возникает конфликтов с родителями по поводу учебы, поскольку происходит взаимовлияние ожиданий родителей и целей, поставленных самими учащимися.

Такие же результаты получили в 1998 году McInerney и его коллеги [28], которые провели исследование с помощью опросника школьной мотивации, в котором приняли участие более 2 тысяч учащихся 7-11 классов из Австралии, США и Канады. Они подтвердили, что наиболее важным предсказателем мотивации учебных достижений учащихся является их самооценка. Чем

выше самооценка, тем выше учебные достижения. Кроме того, они доказали тот факт, что чем выше самооценка, тем более высокого профессионального развития ожидают учащиеся после школы.

Самооценка тесно связана с атрибуцией (атрибуция – интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей). Атрибутивные теории мотивации связывают успех и неуспех с тремя переменными: локус-контролем (внешним и внутренним), стабильностью - нестабильностью, уровнем контроля (контролируемый - неконтролируемый). Для развития внутренней мотивации и адекватной самооценки у учеников должны быть сформированы внутренний локус-контроль, стабильность и контролируемость. Перечисленные выше особенности атрибуции возникают у детей, если при обучении соблюдаются два условия: учебные задания, которые получают учащиеся, обладают для них субъективной важностью и ученик обладает правом выбора заданий или вариантов их выполнения. При этом у тех, кто более настойчив, данные особенности возникают быстрее.

Ученики сами могут определить уровень своей самооценки и ее связь с учебными достижениями. Как правило, для этого они сравнивают свои достижения с общими стандартами, то есть определяют, насколько выше или ниже их собственные достижения по сравнению с успехами других детей в классе, требованиями учителя и т.д. Это сравнение является информативным и мотивирующим [23]. В своих суждениях о самооценке учащиеся принимают в расчет характеристики задания (трудность и необходимое количество усилий), объем помощи, в которой они нуждаются для выполнения задания, и др. Вынесенные суждения влияют на то, что, в каком объеме и с какими усилиями будут делать учащиеся.

и. Усилия учеников

Учителя много делают для развития усилий учеников: ставят перед ними цели, развивают энтузиазм, собирают дополнительный материал, мотивируют и организуют деятельность учеников, отслеживают их прогресс и т.д. Тем не менее, свои усилия определяет только сам ученик и никто другой. От прикладываемых усилий зависит то, в какой степени ученики будут внимательными, будут пытаться выполнять задания учителя, отвечать на вопросы, искать помощь при неудачах и т.д. На количество усилий, прикладываемых учениками для выполнения зада-

ний, влияют психомоторные, когнитивные и аффективные компоненты. Но есть еще один, не менее важный компонент, - ментальная или поведенческая тенденция индивида действовать или избегать действия. Эта характеристика является результатом мотивационных и волевых особенностей человека. Анализируя усилия, прикладываемые учащимися к обучению, хотелось бы особо остановиться на двух аспектах – выполнении учениками домашних заданий и количестве времени, которое он тратит на обучение.

к. Влияние выполнения домашних заданий на успешность в учебе

Natriello & McDill [18] пришли к выводу, что в условиях американской школы выполнение домашних заданий совсем не влияет на успешность в начальной школе, наполовину – в средней школе и очень значительно - в старших классах средней школы. К сожалению, подобных исследований для отечественной школы нет, но можно предположить, что роль выполнения домашних заданий в старших классах неизмеримо выше, чем в средних. Вероятность того, выполнит ли домашние задания ученик, значительно повышается, если они связаны с жизненными явлениями или местным территориальным окружением. От этого же зависит и заинтересованность учеников в их выполнении. Время, потраченное на выполнение домашнего задания, не является точным показателем ни интереса ребенка, ни его успешности. Кроме времени необходимо учитывать мотивацию, глубину усвоения информации, связь задания с имеющимися знаниями, отвлекаемость учеников и др.

л. Время, которое ученик тратит на обучение

Ряд исследователей доказали, что само по себе время, затрачиваемое учениками на обучение, не является показателем их уровня достижений в обучении, так как оно не учитывает внутренних факторов, таких как мотивация, глубина усвоения информации учениками, организация информации, ее связи с предыдущими знаниями.

м. Ожидания родителей

Большинство исследователей склоняются к выводу о том, что процессы, происходящие в семье и определяющие успешность ребенка в школе, до сих пор не выяснены. Тем не менее, ряд ученых выделяют наиболее важные факторы успешности ребенка в школе, на которые родители оказывают наибольшее влияние. Так, в исследовании, проводившемся в 37 штатах США, были выделены три основных фактора: посеще-

ние ребенком школы, выполнение домашних заданий и дополнительное образование дома, количество и «качество» просматриваемых телевизионных программ. Данные факторы на 90% объясняют успехи или неудачи ребенка в школе. Peng & Lee [20] наиболее важными считают ожидания родителей в области образования ребенка; разговоры родителей и детей о школе; обеспечение детей материалами, необходимыми для учебы; обеспечение детям возможности учиться за пределами школы. Они доказали зависимость успешности ребенка от этих переменных. S. Christenson [5;6;7] называет ожидания родителей и объяснение ими причин успехов и неудач ребенка; создание дома обстановки, способствующей обучению; эмоциональную обстановку дома; методы дисциплинирования детей; участие родителей в обучении ребенка.

Таким образом, из тринадцати групп условий успешного обучения пять напрямую зависят от позиции и особенностей деятельности педагога, еще четыре – косвенно. Тем самым еще раз подтверждается положение о необходимости систематической работы по формированию позиции педагога в процессе его обучения в вузе и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения [Текст] / пер. с нем.; под ред. И. В. Раввич-Щербо. М.: Педагогика, 1987.
2. Arbuckle, Barry S. & MacKinnon, Carol E. (1988). A conceptual model of the determinants of children's academic achievement / *Child Study Journal*, 18, 121-147.
3. Bernstein B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. In: B. Bernstein. Class, codes and control; Vol. 3 pp. 116-145. - London: Routledge and Kegan Paul.
4. Brookhart, S.M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement / *Applied Measurement in Education*, 70(2), 161-180.
5. Christenson, S. L. (1998). Critical issues for families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships. University of Minnesota.
6. Christenson, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* 111 (pp. 253-267). - Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
7. Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success / *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.

8. Cohen, D. L. (1994). Parent involvement drops off after early grades/ *Education week*, September, 7.
9. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1996). Equality of educational opportunity. - Washington, DC: US Department of Health, Education, & Welfare.
10. Gipps, C., Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure/ *Oxford Review of Education*, 24 (2), 149-163.
11. Jencks, C., & Mayer, S. (1988). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood: A review. - Evanston, Ill.: Northwestern University Center for Urban Affairs and Policy Research.
12. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gints, H., Heyns, B., & Mishelson, S. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. - New York: Basic.
13. Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. - Cambridge: Cambridge University Press.
14. Love, P.G., Love A.G. (1996). Enhancing student learning: Intellectual, social, and emotional integration/ *ERIC Digest*. ED 400741 96.
15. Majoribanks, K. (1988). Perceptions of Family Environments, Educational and Occupational Outcomes: Social-Status Differences/ *Perceptual and Motor Skills*, 66, 3-9.
16. McInerney, D.M., Roche, L.A., McInerney, V., & March, H.M. (1998). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory/ *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
17. Milne, A. M. (1989). Family structure and the achievement of children. In: W. J. Weston (Ed.), *Education and the American family* (pp. 32-65). - New York: New York University Press.
18. Natriello, G., & McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement/ *Sociology of Education*, 59, 18-31.
19. Newmann, F., et al. (1996). Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality. - San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
20. Peng, S. S., & Lee, R. M. (1992). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: A study of 1988 eight graders. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (April).
21. Phillips, M. (1997). What makes school effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate/ *American Educational Research Journal*. Vol.34(4): 633-663.
22. Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 13-51).- Orlando, FL: Academic.
23. Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
24. Stiggins, R.J., Conklin, N.F. (1992). In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment. - Albany, NY: SUNY Press.
25. Sweet, A.P., Guthrie, J.T., Ng, M.M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation/ *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 210-223.
26. Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity/ *Phi Delta Kappan*, 2, 397-400.
27. White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement/ *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
28. Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M.M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting/ *American Educational Research Journal*, 29, pp. 663-676.

Bibliograficheskiy spisok

1. Klaus G. Vvedenie v differentsial'nyuyu psikhologiyu ucheniya [Tekst] / per. s nem.; pod red. I. V. Ravvich-SHHerbo. M.: Pedagogika, 1987.
2. Arbuckle, Barry S. & MacKinnon, Carol E. (1988). A conceptual model of the determinants of children's academic achievement / *Child Study Journal*, 18, 121-147.
3. Bernstein B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. In: B. Bernstein. *Class, codes and control*; Vol. 3 pp. 116-145. - London: Routledge and Kegan Paul.
4. Brookhart, S.M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement/ *Applied Measurement in Education*, 70(2), 161-180.
5. Christenson, S. L. (1998). Critical issues for families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships. University of Minnesota.
6. Christenson, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* 111 (pp. 253-267). - Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
7. Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success/ *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
8. Cohen, D. L. (1994). Parent involvement drops off after early grades/ *Education week*, September, 7.
9. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1996). Equality of educational opportunity. - Washington, DC: US Department of Health, Education, & Welfare.
10. Gipps, C., Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure/ *Oxford Review of Education*, 24 (2), 149-163.

11. Jencks, C., & Mayer, S. (1988). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood: A review. - Evanston, Ill.: Northwestern University Center for Urban Affairs and Policy Research.
12. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gints, H., Heyns, B., & Mishelson, S. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. - New York: Basic.
13. Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. - Cambridge: Cambridge University Press.
14. Love, P.G., Love A.G. (1996). Enhancing student learning: Intellectual, social, and emotional integration/ ERIC Digest. ED 400741 96.
15. Majoribanks, K. (1988). Perceptions of Family Environments, Educational and Occupational Outcomes: Social-Status Differences/ Perceptual and Motor Skills, 66, 3-9.
16. McInerney, D.M., Roche, L.A., McInerney, V., & March, H.M. (1998). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory/ American Educational Research Journal, 34(1), 207-236.
17. Milne, A. M. (1989). Family structure and the achievement of children. In: W. J. Weston (Ed.), Education and the American family (pp. 32-65). - New York: New York University Press.
18. Natriello, G., & McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement/ Sociology of Education, 59, 18-31.
19. Newmann, F., et al. (1996). Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality. - San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
20. Peng, S. S., & Lee, R. M. (1992). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: A study of 1988 eight graders. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (April).
21. Phillips, M. (1997). What makes school effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate/ American Educational Research Journal. Vol.34(4): 633-663.
22. Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 13-51).- Orlando, FL: Academic.
23. Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
24. Stiggins, R.J., Conklin, N.F. (1992). In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment. - Albany, NY: SUNY Press.
25. Sweet, A.P., Guthrie, J.T., Ng, M.M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation/ Journal of Educational Psychology, 90 (2), 210-223.
26. Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity/ Phi Delta Kappan, 2, 397-400.
27. White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement/ Psychological Bulletin, 91, 461-481.
28. Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M.M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting/ American Educational Research Journal, 29, pp. 663-676