

Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения:

психолого-педагогический анализ

Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, А. Н. Сиднева

Статья поступила в редакцию в октябре 2020 г.

Гордеева Тамара Олеговна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: tamgordeeva@gmail.com (контактное лицо для переписки)

Сычев Олег Анатольевич — кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина. Адрес: 659333, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53. E-mail: osn1@mail.ru

Сиднева Анастасия Николаевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: asidneva@gmail.com

Аннотация

Представлен теоретический анализ двух наиболее распространенных в отечественных школах систем оценивания знаний и умений — традиционных отметок и оценивания в рамках развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, предполагающего введение системы критериев разного типа, процедур самооценивания, взаимного оценивания, неакцентирование результатов оценивания и сравнения детей.

Проведены два эмпирических исследования на выборке учащихся начальных классов. С помощью проективной методики («Три желания волшебнику» и «Три вопроса мудрецу») оценивалась степень обеспокоенности оценками у школьников 3–4-х классов, обучающихся по традиционной системе (ТО) и по развивающей (РО). Результаты контент-анализа спонтанных желаний детей и их вопросов мудрецу ($N(ТО) = 327$, $N(РО) = 153$) показывают, что дети из традиционных классов сильнее озабочены школьными оценками, чем дети из классов развивающего обучения, и только в традиционных классах были ответы, акцентировавшие формальные оценки и достижения в ущерб содержательным результатам.

Во втором исследовании анализировалась связь школьных оценок с показателями учебной настойчивости, мотивации и самооценки ($N(ТО) = 309$, $N(РО) = 78$). Установлено, что оценки могут иметь разный смысл и занимать разное место в структуре внутренней и внешней учебной мотивации, обладая разной мотивирующей функцией у детей, которые обучаются с использованием разных систем оценивания знаний.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу построения школьного оценивания в логике системы развивающего обучения, более дифференцированной, содержательной и объективной, изначально осуществляемой совместно с ребенком, поддерживающей ценности поиска, инициативности, самостоятельного

мышления и коллективных дискуссий, в меньшей степени акцентирующей внешний контроль и старательность.

Ключевые слова школьное обучение, система оценивания, традиционное обучение, развивающее обучение, учебная мотивация, настойчивость, отметки.

Для цитирования Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н. (2021) Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 213–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>

Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis

T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, A. N. Sidneva

Tamara Gordeeva, Doctor of Sciences in Pedagogical Psychology, Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Address: Bld. 9, 11 Mokhovaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: tamgordeeva@gmail.com (Corresponding author)

Oleg Sychev, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Research Fellow, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University. Address: 53 Vladimira Kolenko Str., 659333 Biysk, Russian Federation. E-mail: osn1@mail.ru

Anastasia Sidneva, Candidate of Sciences in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Address: Bld. 9, 11 Mokhovaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: asidneva@gmail.com

Abstract This study is a theoretical analysis of two student assessment systems that are most common in Russian schools: traditional performance grading and evaluation within the developmental education paradigm proposed by Daniil Elkonin and Vasily Davydov, which implies a set of assessment criteria for different types of achievement, self-assessment, peer assessment, and no focus on assessment results or comparisons.

Elementary school students enrolled in traditional and developmental education systems became participants in two empirical studies. Projective techniques (Three Wishes and Three Questions to a Wise Man) were used to measure grades' related anxiety among third- to fourth-graders in traditional (TE) and developmental classes (DE). Content analysis of children's spontaneous wishes and questions to a wise man ($N(TE)=327$, $N(DE)=153$) shows that students in traditional classes are more anxious about their grades than those in developmental classes. In addition, only children in the traditional education system focus on formal assessment at the expense of mastery-based learning outcomes.

The second study measured the relationship between grades and academic perseverance, motivation, and self-concept ($N(TE)=309$, $N(DE)=78$). The value and role of grades may vary in the structure of intrinsic and extrinsic academic motivation and perseverance, as their motivational function differs between the two systems of student assessment. Findings support the idea of organizing school assessments in the logic of developmental education, which is more differentiated, mastery-oriented, and objective. Furthermore, it is originally implemented in cooperation with children, supports the values of enquiry, initiative, independent thinking, and collective discussion, and is less focused on external control and diligence.

Keywords school education, assessment system, traditional education, developmental education, academic motivation, academic perseverance, grades.

For citing Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N. (2021) Otsenivanie dostizheniy shkolnikov v traditsionnoy i razvivayushchey sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 213–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>

1. Традиционная система оценивания и ее недостатки

Оценка — необходимая составляющая учебного процесса, с помощью которой осуществляется измерение знаний, умений и компетенций учащихся, корректируется образовательный процесс и определяется степень достижения поставленных целей. Учащийся же (и его родители) получает необходимую ему обратную связь. Цифровая система оценки знаний была введена Министерством просвещения Российской империи в 1834 г.: 1 балл означал слабые успехи учащегося в познании, 2 — посредственные знания, 3 — достаточные, 4 — хорошие, 5 — отличные.

К началу XX в. все громче звучали голоса сторонников отмены отметок, и после революции в 1918 г. постановлением Наркомпроса, подписанным А. В. Луначарским, балльная оценка знаний была отменена. Постановление также запрещало проведение вступительных, переводных и выпускных экзаменов, были отменены все наказания за плохую успеваемость. Оценки попали под запрет, но поскольку учебный процесс остался прежним, как учить без отметок, было непонятно. Многие учителя продолжали выставлять отметки тайком, во многих школах ухудшилась успеваемость и упала дисциплина. Таким образом, обучение без отметок потерпело неудачу. В 1932 г. балльная система была возвращена: сначала 4-балльная, в 1935 г. — 5-ступенчатая словесная («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»), а в 1944 г. — цифровая 5-балльная.

Учебник педагогики указывает: «Оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность» [Подласый, 2000. С. 548]. Психолого-педагогические данные подтверждают, что в современных массовых школах оценки являются основным стимулом к учению [Гордеева, 2010; Умняшова, 2006]. При этом мотивация получения хороших оценок не связана с успешностью учебной деятельности, таким образом, надежды, возлагаемые на отметки, не оправдываются [Гордеева, 2010]. Почему это так? Многие отечественные педагоги и психологи (Б. Г. Ананьев, С. Т. Шацкий и др.) уже в первой половине XX в. обращали внимание на неоднозначность их использования, критическое отношение к отметкам как средству контроля и стимулирования учебной мотивации получило широкое распространение во второй половине XX в. (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, А. А. Гин, У. Глассер,

Л. В. Занков, Ф. В. Костылев, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.). В частности, исследователи отмечают, что «количественная оценка — отметка — часто становится средством принуждения, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на ученика. Отметка как результат познавательной деятельности часто отождествляется с личностью в целом, сортирует учащихся на "хороших" и "плохих"» [Селевко, 1998. С. 37]. При этом очевидно, что полный отказ от оценивания невозможен и нежелателен, поскольку оно выполняет функцию обратной связи, без которой продуктивная деятельность неосуществима.

Отметки используются сегодня для оценивания школьных достижений детей во всем мире. Однако в разных образовательных системах различаются: 1) предмет оценивания (только результат или также процесс, к нему ведущий, а также задействованные способы его достижения, например старательность, исполнительность или умение мыслить критически); 2) функции оценивания (дать обратную связь или стимулировать к дальнейшим достижениям); 3) критерии оценок (критериально ориентированное оценивание, нормоориентированное, гибкое субъективное оценивание); 4) дифференцированность оценок (5-, 7-, 10- и даже 100-балльные системы); 5) включенность учащегося в процесс оценивания; 6) время начала выставления оценок (в некоторых странах, например в Швеции и Финляндии, оценки в начальной школе не выставляются); 7) публичность/приватность их объявления. Различаются также правила выведения итоговых оценок и значение, которое придается школьным оценкам при поступлении в вуз.

Традиционную отметочную систему, практикуемую в российских школах (о ее специфике см. [Elliott et al., 2005]), целесообразно оценить с позиций современных теоретических подходов к учебной мотивации, поскольку одна из основных функций оценивания в школе — мотивирование учащихся к учебной работе. Одной из наиболее разработанных в психологии мотивации является теория самодетерминации, в рамках которой рассматриваются также условия и механизмы формирования психологического благополучия. В теории самодетерминации выделяются внутренняя и разные типы внешней мотивации, различающиеся по своему месту в континууме автономии. Источниками внутренней мотивации являются потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми [Ryan, Deci, 2017]. Значимость базовых психологических потребностей как источников внутренней мотивации, а также психологического благополучия была многократно подтверждена на самых разных выборках учащихся [Гордеева, 2015]. С точки зрения данной теории основные недостатки традиционной системы оценивания состоят в неочевидности и неясности для ребенка критериев оценивания, в слабой дифференцированности оценок, публичности оценивания и сравнении

детей между собой, односторонности процесса оценивания. Рассмотрим эти недостатки подробнее.

Критерии оценивания неочевидны и непонятны ребенку, нередко оценки носят противоречивый и непоследовательный характер: «четверка» у разных учителей и для разных учеников может быть совершенно разной по своему смыслу оценкой. Учитель может выставлять отметки интуитивно, на основании сравнения достижений конкретного ребенка с другими, исходя из меняющихся требований или ожиданий от ребенка. Критерии оценивания субъективны и множественны: один учитель оценивает старания, другой — достижения, третий — отношение к учебе и хорошее поведение в классе, четвертый ставит оценку «авансом», стремясь таким образом мотивировать ребенка. Результаты такого оценивания могут фрустрировать потребности в принятии и компетентности, переживаться как несправедливые, приводить к снижению внутренней мотивации и демотивации, порождать обиду и гнев. Субъективизм традиционной системы оценивания и невозможность сопоставить результаты, полученные в разных школах, послужили стимулом к использованию ЕГЭ как основного критерия успешности школьников и образовательного учреждения в целом.

Слабая дифференцированность оценок (зачастую фактически 3-балльная система оценивания) обуславливает их низкую информативность: ребенок и родители не понимают, что значит полученная оценка, или сразу приходят к неверным выводам. В результате также фрустрируется потребность в компетентности, снижается внутренняя мотивация, возникает общая демотивация, так как ребенку неясно, куда двигаться дальше, что делать. Учителю слабая дифференцированность оценок не позволяет эффективно отслеживать рост знаний и компетенций учащихся.

Публичность и сравнительный характер оценивания, акцентирование отметок начиная с 1-го класса, объявление их в классе, выделение успешных детей формируют у школьников склонность к социальному сравнению и противостоянию. Те же последствия имеют практики обсуждения оценок на родительских собраниях, моментальный доступ родителей к оценкам ребенка через эсэмэски. Внимание ребенка и сам смысл обучения смещается с процесса на результат, запускается непродуктивная конкуренция. Такие условия обучения могут приводить к снижению уровня автономии у ребенка: он видит, что его обучением управляют учителя и родители, они контролируют поведение школьника и его достижения, наказывают и награждают, он же лишь «пешка» в этом процессе. У неотличников снижается воспринимаемая компетентность, у отличников формируется условное принятие, падает самоуважение, растет тревожность, возникают негативные эффекты в социально-психологическом климате в классе и дома.

Процесс оценивания в традиционной отметочной системе односторонний: всегда со стороны взрослого, с позиции сверху. Он

фрустрирует переживание автономии, свободы в оценке собственных результатов деятельности, что ведет к демотивации, пассивности и/или негативизму [Гордеева, 2019].

С позиций теории самодетерминации вклад оценок в мотивацию зависит прежде всего от того, как учащиеся их воспринимают — как сообщение об их достижениях и личности, имеющее контролирующие-манипулятивный характер, или как информацию о степени успешности освоения предмета, мере достигнутой на данный момент компетентности. Эта зависимость подтверждена, в частности, в исследовании на выборке российских школьников: в нем было показано, что стремление получать хорошие оценки не является однозначно внешним мотивом, смысл этого мотива может различаться у разных школьников [Гордеева, Шепелева, 2011]. Если ученик воспринимает отметку как свидетельство своей компетентности, мотив получения хороших оценок будет внутренним, а если ситуация оценивания для него — это проявление контроля со стороны учителей и родителей, стремление получить хорошие оценки будет внешним мотивом.

Результаты эксперимента Э.Деси [Deci, 1971], в котором участники решали головоломки с денежным вознаграждением и без него, а также множества последовавших за ним репликаций [Гордеева, 2015], доказывают негативное влияние материальных наград на внутреннюю мотивацию. Однако, поскольку смысл наград не полностью соответствует смыслу оценок (хотя родители часто утверждают, что дети ходят в школу за оценками как взрослые за зарплатой), наибольший интерес представляют исследования, в которых отслеживается влияние введения оценок на целеполагание и мотивацию учащихся. К.Пулфри с коллегами в трех последовательных экспериментах со школьниками старших классов показала, что ожидание оценки за решение задачи (в отличие от ситуации с отсутствием оценок) способствует выбору цели избегания плохих результатов вместо позитивных целей достижения [Pulfrey et al., 2011]. В свою очередь, результативные цели избегания проявления собственной некомпетентности (например, «стремлюсь не быть хуже других в классе») связаны с чувствами тревоги, беспомощности, стыда, с низкой оценкой своих способностей и переживанием неподконтрольности происходящего.

В целом проведенные исследования показывают, что оценивание с помощью отметок приводит к снижению переживаемой автономии, росту воспринимаемого контроля и следующему за ними снижению внутренней мотивации [Butler, Nisan, 1986; Grolnick, Ryan, 1987; Pulfrey et al., 2011] и идентифицированной регуляции (автономных форм мотивации), а также к росту экстернальной регуляции и амотивации — так называемых контролируемых форм мотивации [Johnson, Prusak, Pennington, 2011]. На бельгийских школьниках-подростках (409 учащихся, 31 класс, в рамках уроков физкультуры), было показано, что уроки с оценочной систе-

мой и без нее по-разному сказываются на разных типах учебной мотивации и страхе у детей [Krijgsman, Vansteenkiste, van Tartwijk, 2017]. Использование оценок приводило, с одной стороны, к подавлению внутренней и идентифицированной мотивации, а с другой — к росту интроецированной и экстерналиной мотивации, т. е. мотивации чувством вины, долженствования и контроля, и особенно к нарастанию амотивации и переживания страха. Причем эта связь была опосредована фрустрацией у школьников базовых психологических потребностей, дети как субъекты учебной деятельности чувствовали себя менее компетентными, менее автономными и в меньшей степени принятыми. В лонгитюдном исследовании было показано, что российские дети, обучавшиеся по безотметочной системе, чувствовали меньше давления, контроля и принуждения («училась для себя»), в классе было больше доверия, возникало меньше проблем с родителями, ругающими за плохие отметки и награждающими за хорошие [Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009].

Традиционная отметочная система оценивания знаний может приводить к снижению психологического благополучия учащихся. Уже Б. Г. Ананьев [1935] отмечал, что выставление отметок — стрессовая ситуация для учеников. У учащихся начальных классов, обучающихся по системе традиционного оценивания знаний, самооценка постепенно снижается, причем не только учебная. Дети, получающие тройки, начинают думать о себе хуже в отношении и внешности, и личностных характеристик, в то время как дети, получающие пятерки, полагают, что они по многим характеристикам лучше всех остальных [Цукерман, Гинзбург, 1999]. У студентов отметки тоже сказываются на настроении и самооценке: хорошие повышают, а плохие понижают настроение, причем модератором этого процесса выступает воспринимаемая компетентность [Crocker et al., 2003].

Отметки влияют не только на эмоциональное благополучие ребенка в школе, но и на его отношения с родителями, одноклассниками и учителями [Умняшова, 2006]. Хорошие оценки воспринимаются школьниками как мерило их успешности, ума, ценности как личности, обеспечивающее одобрение учителей и родителей, и в ряде учебных сред — статус среди сверстников. Столь высокая значимость оценок приводит к тому, что 75% младших школьников и 86% старшеклассников стараются не сообщать о плохих оценках родителям [Курдюкова, 1997]. Оценки стимулируют социальные сравнения [Elliot, Moller, 2003] — тем более активные и азартные, чем больше внимания привлекается в процессе обучения к оценкам [Johnson, Prusak, Pennington, 2011]. Таким образом, отметки могут оказывать негативное влияние на детско-родительские отношения и психологическое благополучие ребенка.

Инновации в отношении оценивания имеют место во многих альтернативных системах обучения, например в вальдорфских

школах, в классах, обучающихся по системе Амонашвили [1980], в ряде школ для одаренных детей. Недавно школы Липецкой области приняли решение начать обучение без отметок¹. Наиболее систематически разработанными являются принципы оценивания знаний и компетенций, используемые в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова.

2. Оценивание в системе развивающего обучения

Система развивающего обучения (РО) Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова возникла в конце 1950-х годов и опиралась на идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, Д. Б. Эльконина и ряда других отечественных ученых. Спустя несколько десятилетий она стала одной из самых влиятельных альтернативных образовательных систем, получила широкое социальное признание и в 1990-е годы была внедрена в практику массовых школ. Не став нормой, РО тем не менее стало фактом современного российского школьного образования.

В основе системы РО лежит идея существенной перестройки содержания обучения, тех понятий, которые должны быть усвоены, — они должны носить теоретический характер [Давыдов, 1996]. Это новое содержание означает необходимость отказа от традиционного объяснительно-иллюстративного метода передачи знаний в готовом виде и переход к проблемному и исследовательскому обучению, коллективным дискуссиям, а также новым типам оценивания и контроля.

Принципы безотметочного оценивания компетенций и умений, используемые в системе РО, на протяжении нескольких десятилетий разрабатывали Г. А. Цукерман с коллегами [Цукерман, 1999; 2005; Цукерман, Венгер, 2010; Цукерман, Шияновская, 1997; Цукерман и др., 1999; Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009] и А. Б. Воронцов [2018]. В их исследованиях не только показаны этапы обучения по системе безотметочного оценивания, постепенного выстраивания ее в совместной работе учителя и учеников начальной школы, но и выявлены эффекты такого способа оценивания для личностного развития детей [Цукерман, Гинзбург, 1999]. В системе РО принципиально не используются отметки или их эрзацы в виде звездочек, рожиц, зайчиков и т. д. Сторонники этого подхода считают, что обучение должно строиться прежде всего на мотивах самоизменения и познания, и отдают приоритет ценностям поиска, учебной самостоятельности, инициативности и права на свободное принятие решений перед послушанием, исполнительностью и аккуратностью. В интересах развития ребенка оценивание должно строиться так, чтобы поддерживать у ребенка уверенность в себе, позитивное самовосприятие и переживание

¹ <https://vesti-lipetsk.ru/novosti/obshchestvo/v-lipeckih-shkolah-otmenyayut-ocenki-i-domashnie-zadaniya/>

компетентности. Изначально предполагалось, что выставление отметок может негативно влиять на учебную мотивацию и познавательную активность учащихся, поэтому было решено отказаться от выставления отметок и способствовать развитию у школьников навыков самооценивания и рефлексии [Цукерман, Венгер, 2010].

Особенности данной системы, существенным образом отличающие ее от традиционного оценивания, состоят в следующем: 1) наличие четких и дифференцированных критериев оценки работы, заранее известных ребенку; 2) совместное обсуждение этих критериев, целенаправленное привлечение к этой процедуре всего класса; 3) первоначально самостоятельное применение критериев оценивания ребенком; 4) неконтролирующие процедуры оценивания. В классе целенаправленно создается атмосфера безопасности контрольно-оценочных взаимоотношений. В результате у детей формируются навыки самостоятельного контроля и оценивания своей работы и восприятие себя как эффективного субъекта учебного процесса, важные для оптимальной мотивации и саморегуляции. Рассмотрим эти принципы более подробно.

В РО используются специально разработанные технологии оценивания. Отсутствуют такие понятия, как отметка за контрольную работу, диктант, активность на уроке или домашнее задание, в качестве объекта оценивания выступают конкретные действия, которые осваиваются ребенком. В частности, используются вертикальные линейки, с помощью которых дети учатся оценивать разные действия, необходимые для решения задач. Написав диктант, дети в 1–2-м классе ставят себе три оценки: «Пропуски букв», «Заглавные буквы», «Мягкий знак» [Воронцов, Цукерман, 2003]. Причем сначала содержательная оценка работы предельно дифференцируется, чтобы каждое усилие ученика могло быть оценено отдельно. Постепенно количество критериев растет, линейки становятся больше, дети учатся делать выводы о ценности отдельных заданий и умений, договариваются с учителем о правилах «ценообразования», наконец, учатся конвертировать оценочные шкалы, например в проценты. При этом система оценок обладает гибкостью, оценочные шкалы учитывают как поисковую, так и исполнительскую активность ребенка на уроке: они оцениваются по-разному, но обе считаются важными. Также по-разному оцениваются рутинные задания (задания на списывание, диктант) и творческие (сочинение). Постепенно вводятся средства, позволяющие самому ребенку и его родителям проследить динамику учебной успешности, давать относительные, а не только абсолютные оценки.

Таким образом ребенок учится видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Наличие четко определенных критериев позволяет преодолеть субъективизм в оценивании и делает его более справедливым, с одной стороны, а с другой, что не менее важно, — дает ребенку понятные ориентиры в отношении дальнейшей рабо-

ты и новых целей. Зная критерии оценивания, ребенок чувствует себя субъектом, а не объектом воздействия, т. е. осознает собственную автономию.

Совместная выработка критериев — вторая важная характеристика оценивания в РО. Ученики с помощью учителя активно ищут однозначные и предельно четкие показатели качества работы, а затем участвуют в разработке оценочных шкал — таким образом им открывают «внутреннюю кухню» оценивания. В результате решаются две задачи: мотивационная и содержательная. Ребенку транслируется установка на то, что он отныне полноправный и уважаемый участник учебного процесса, а не «винтик», мнение которого никого не интересует. С содержательной точки зрения начинается важный процесс дифференциации результатов учебной деятельности, по-разному пока достигнутых, вместо нерасчлененного «У меня все плохо по математике» или «У меня все хорошо по математике». Вместо однозначных «Правильно!» и «Нет, неправильно!» учитель обращается к детям, чтобы выяснить, что думают другие ученики в классе, все ли согласны с таким решением. В результате складывается принципиально отличная от традиционной системы обучения структура учебных диалогов [Цукерман, Венгер, 2010]. Такой подход не только позволяет делать процесс оценивания совместным, но и учит детей слушать и слышать друг друга, приучает их учитывать не только то, что говорит учитель, но и мнения, которые высказывают одноклассники.

В системе РО самооценка ученика предшествует учительской оценке, именно с нее начинается работа по оцениванию учебного продукта. Затем наступает этап сравнения своей оценки с учительской, и несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Таким образом снова решаются две задачи: мотивационная и содержательная (операциональная). В плане мотивации ребенку снова транслируется установка на то, что он отныне полноправный участник учебной деятельности, а не просто исполнитель требований и указаний учителя. При этом начинается важный с содержательной точки зрения процесс объективации критериев оценивания [Воронцов, Цукерман, 2003].

Самооценивание, начинающееся с первых месяцев школьной жизни, наряду с оценкой детьми работ друг друга способствует тому, что в фокусе внимания детей не находится оценивающий и контролирующий взрослый, единолично управляющий процессом. Осознание ребенком себя субъектом учебного процесса ведет к принятию им ответственности за оценивание своей работы и саму работу. По сути, тем самым ребенку транслируются доверие, уважение и вера в его способности.

В РО ребенок имеет возможность самостоятельно решать, что будет оцениваться из его работы, а что — пока нет. (К. Дуэк рекомендует формулу «Пока нет» (*Not yet*) для формирования веры ребенка в себя и свой потенциал [Дуэк, 2017].) Ребенку предо-

ставляется право выбрать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки, учитель же следует правилу не высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки. Школьник чувствует свою защищенность и приучается к ответственности за свою работу, к необходимости ее (дополнительной) проверки. Также оценки не объявляются классу, и достижения детей не сравниваются публично друг с другом. В результате такой системы взаимодействия учителя с ребенком ученик получает шанс меньше испытывать тревожность и невротический страх перед ошибками, поскольку его учат рассматривать ошибки как повод для рефлексии и как потенциальные точки роста.

В той же логике детям предоставляется право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий, заданий разного уровня [Воронцов, 2018]. Тем самым решается задача поддержки у ребенка воспринимаемой автономии и компетентности, он учится выбирать задачи оптимального уровня сложности, соответствующие его возможностям и текущим умениям. В РО не используется относительное оценивание, практикуемое при традиционном оценивании.

Таким образом, в РО оценки не просто отменены, а заменены системой совместного оценивания и самооценивания ребенком результатов своей учебной деятельности с использованием дифференцированной системы критериев. Учитель практикует не столько выставление баллов по результату, сколько оценивание способа действия, при котором внимание фокусируется не на том, что получилось, а на том, что и как делалось. Такое построение учебного процесса поддерживает в школьниках восприятие собственной автономии и компетентности, внутреннюю учебную мотивацию и не акцентирует внешнюю контролируемую, учение не переходит в разряд обременительной повинности [Гордеева и др., 2019; Gordeeva et al., 2018].

В школе принципы РО не всегда реализуются в полной мере: учителям и учащимся непросто усвоить лежащую в их основе принципиально иную философию оценивания, новые непривычные технологии, возможно и непонимание со стороны родителей, желающих, чтобы ребенок приносил из школы «обычные» оценки. По итогам широкомасштабного внедрения системы РО в начальные школы в начале 1990-х годов уровень сформированности развивающей учебной деятельности, сопоставимый с тем, который был зафиксирован в школах-лабораториях, был достигнут примерно в 20% классов РО, 60% классов показывали существенно более низкий уровень ее сформированности, а в 20% классов из числа тех, в которых внедрялось РО, результаты оказались близки к результатам детей из классов ТО — очевидно, потому, что учителя не смогли в полной мере реализовать систему РО, следуя ей лишь формально [Репкина, 1997].

Для проверки гипотезы о разной субъективной значимости отметок для детей, обучающихся по системе РО и ТО, проведено пилотажное исследование с использованием проективной методики, оценивающей желания и свободную познавательную активность. Поскольку в системе РО оценки не акцентируются и имеют иные функции, чем в ТО, мы ожидали, что в спонтанно высказанных желаниях и вопросах школьников, обучающихся по системе РО, стремление получать высокие оценки будет выражено в меньшей степени, чем у школьников из классов с традиционной отметочной системой оценивания.

3. Исследования 1: значимость оценки

3.1. Выборка

В исследовании приняли участие 480 учащихся 3–4-х классов четырех школ г. Москвы, средний возраст $M=9,65$ года, $SD=0,69$, мальчики составили 53% выборки. 153 ребенка (32% выборки) обучаются по системе развивающего обучения и 327 (68%) — по программам традиционного обучения. Среди обучающихся по развивающей системе третьеклассники составили 52%, среди учеников традиционных классов — 61%.

3.2. Методы и методики

Для сбора данных о мотивации и ценностях детей использовались две полупроективные методики: «Три желания волшебнику» и «Три вопроса мудрецу» (автор — В. С. Юркевич) [Цукерман, 1999]. Для обработки полученных данных использовался метод контент-анализа. Кодирование ответов проводили два психолога, имеющие опыт использования контент-анализа. Кодировались и подсчитывались фрагменты, соответствующие категории «оценка», проявляющиеся в тексте упоминанием собственно понятий «оценка», «отметка», их различных видов: «двойки», «пятерки» и т. п., уровня успеваемости, характеризуемого отметками, например «отличник», «двоечник», а также итоговых оценок школьной успеваемости, например «пятерки за год», «золотая медаль». В эту категорию не входили качественные характеристики учебы, например «хорошо учиться», «учиться лучше». Предварительный анализ показал, что категория «оценка» встречается в текстах в основном в виде желаемых высоких оценок, в то время как низкие оценки упоминались в единичных случаях. Дифференциация данной категории на высокие и низкие оценки нецелесообразна, так как статистически корректное сравнение редких категорий (с единичной частотой) невозможно.

Результаты кодирования показывают, что категория «оценка» встречается в ответах одного испытуемого в подавляющем большинстве случаев однократно (за единичными исключениями, когда она встречается дважды), поэтому в целях упрощения анализа и более наглядного представления результатов далее рассматривается число и доля участников исследования, упоминающих эту

категорию хотя бы один раз. Эту величину можно интерпретировать как показатель числа детей, озабоченных школьными отметками. Для проверки гипотезы о равенстве относительной частоты таких детей в разных системах обучения использовался критерий χ^2 Пирсона с поправкой на непрерывность (с двусторонней альтернативной гипотезой), вычисления производились в программе R.

3.3. Результаты Общий объем ответов, полученных от учащихся классов РО, составил 4069 слов, в среднем 26,59 слова на участника. Объем ответов учащихся традиционных классов составил 8240 слов, 25,19 слова на каждого участника. Различия в среднем объеме ответов участников по критерию Манна — Уитни не достигают статистической значимости ($U = 22\ 624$; $Z = 1,69$; p — незначим). Из 480 опрошенных 86 (17,9%) упоминают категорию «оценка» в своих ответах. Примеры желаний: «Учиться на пять, ну и на четыре», «Закончить школу на красный диплом», «Я хочу учиться на отлично», «Закончить учебу с дипломом и золотой медалью». Примеры «вопросов мудрецу»: «Какие у меня будут оценки?», «Буду я хорошисткой?», «Буду ли я отличницей в этом году?».

В репликах детей, обучающихся по традиционным программам, категория «оценка» встречается чаще, чем в высказываниях детей из классов РО (20,8 и 11,8% соответственно). Результаты статистического анализа дают основания отвергнуть гипотезу о равенстве относительных частот детей, озабоченных оценками ($\chi^2(1) = 5,18$; $p \leq 0,05$). Озабоченность оценками в целом проявляется сходным образом, однако только у детей, обучающихся по традиционной системе, встречаются реплики, акцентирующие формальную оценку в ущерб содержательным результатам (например, «Чтобы, когда у тебя два, учитель ставил пять», «Не делать домашних заданий, но получать пять»), и только они задавали вопросы, связанные с обеспокоенностью плохими оценками («Почему я двоечник?»), а также с сомнениями в стабильности своих высоких достижений («Я буду всегда отличником?»).

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу, что у детей, обучающихся по традиционным программам, субъективная значимость оценок значимо выше, чем у детей, обучающихся в развивающей системе.

4. Исследование 2: связь оценки с мотивацией, настойчивостью и самооценкой

Основная гипотеза второго исследования состояла в том, что оценки учащихся начальной школы в классах РО и ТО по-разному связаны с показателями учебной настойчивости, мотивации и самооценки. В основании такого предположения лежат данные о большей значимости отметок и их выраженной контролирующей функции в традиционной системе обучения по сравнению с РО. В частности, мы предполагали, что школьная успеваемость будет позитив-

но связана с настойчивостью и самооценкой у детей в классах ТО при отсутствии таких связей в классах РО. Также мы ожидали, что самоотчетная настойчивость будет несколько более выражена в классах ТО, поскольку в этой системе обучения ценятся старательность и упорство. Мы рассчитывали также подтвердить ранее полученные данные о менее выраженной экстернальной мотивации у учащихся классов РО [Гордеева и др.; 2019, Gordeeva et al., 2018].

4.1. Выборка В выборку вошли 387 учащихся 3–5-х классов из двух московских школ, средний возраст $M = 10,06$ года, $SD = 0,89$, доля мальчиков — 53%. 20% детей обучаются (либо обучались ранее, если речь идет о пятиклассниках) в классах РО, 80% учатся по традиционным программам. Учащиеся 3-х классов составляют 38% выборки, четвероклассники — 45%, пятиклассники — 17%.

4.2. Методы и методики Мотивация учебной деятельности оценивалась с помощью опросника академической саморегуляции [Gordeeva et al., 2020], разработанного на основе SRQ-A (Academic Self-Regulation questionnaire, [Ryan, Connell, 1989]) и включающего мотивы участия в четырех характерных типах учебной активности. Методика предназначена для диагностики учебной мотивации школьников младших и средних классов, включает 26 пунктов, образующих семь шкал, и измеряет два типа внутренней мотивации (познавательную и мотивацию саморазвития) и пять типов внешней мотивации: идентифицированную мотивацию, основанную на понимании ценности учебы, два типа интроецированной мотивации — позитивную, связанную со стремлением гордиться успехами в учебе, и негативную, основанную на избегании стыда и чувстве долга, и два типа экстернальной мотивации: общую, отражающую переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям, и задаваемую учителем, основанную на стремлении соответствовать требованиям учителя, избегать его неодобрения. Показатели надежности шкал опросника (здесь и далее α Кронбаха) находились в пределах 0,70–0,79, за исключением шкалы негативной интроецированной мотивации, надежность которой составила 0,66.

Настойчивость в учебной деятельности измерялась с помощью опросника учебной настойчивости и самодисциплины батареи Multi-CAM [Little, Wanner, 1997], который состоит из 12 пунктов. Коэффициент надежности этой шкалы составил 0,79.

Для диагностики самооценки использовался модифицированный вариант методики Дембо — Рубинштейн: 8 графических шкал, по которым дети давали оценку своим интеллектуальным и личностным качествам (см. список качеств в табл. 3). Для общего показателя самооценки, представляющего собой среднее значение по всем шкалам, коэффициент надежности составил 0,84.

Таблица 1. Сравнение показателей настойчивости, академической мотивации и самооценки в традиционной и развивающей системах обучения (*t*-критерий Стьюдента)

Показатели мотивации, настойчивости и самооценки	Средние значения		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>	<i>d</i> Коэна
	ТО	РО				
Настойчивость	3,13	2,98	2,23	$p < 0,05$	385	0,28
Внутренняя: мотивация познания	2,75	2,61	1,18	Незначим	385	0,15
Внутренняя: мотивация саморазвития	3,15	2,98	1,63	Незначим	385	0,21
Внешняя идентифицированная мотивация	3,20	3,14	0,63	Незначим	385	0,08
Интроецированная позитивная мотивация	2,88	2,67	2,05	$p < 0,05$	385	0,26
Интроецированная негативная мотивация	3,05	2,98	0,76	Незначим	385	0,10
Экстернальная мотивация (общая)	2,79	2,58	2,00	$p < 0,05$	385	0,25
Экстернальная мотивация (учитель)	2,79	2,68	1,01	Незначим	385	0,13
Индекс автономии (RAI)	0,24	0,28	-0,27	Незначим	385	0,03
Самооценка						
Способности к учебе	66,40	63,33	0,92	Незначим	374	0,12
Ум	68,02	65,80	0,67	Незначим	374	0,09
Старательность	69,91	70,41	-0,15	Незначим	374	0,02
Общительность	78,51	72,67	1,68	Незначим	374	0,22
Честность	70,16	70,37	-0,07	Незначим	374	0,01
Доброта	73,71	74,97	-0,42	Незначим	374	0,05
Везение	62,41	54,51	1,96	Незначим	374	0,25
Красота	60,35	56,71	1,02	Незначим	374	0,13
Общая самооценка	68,68	66,10	1,10	Незначим	374	0,14

В качестве показателя успеваемости использовалось среднее значение итоговых за последний триместр или последнюю четверть оценок по трем основным учебным дисциплинам: математике, русскому языку и чтению.

В ходе обработки полученных результатов применялся коэффициент корреляции Пирсона для оценки связей между переменными, а также модерационный анализ [Hayes, 2018], позволяющий выявить взаимодействие независимых переменных при объяснении зависимой. В качестве предполагаемого модератора связей рассматривалась переменная «система обучения». Анализ проводился с помощью макроса *PROCESS* в *SPSS23*.

4.3. Результаты В табл. 1 приведены показатели академической мотивации, настойчивости и самооценки детей, обучающихся в классах ТО и РО.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции успеваемости с показателями академической мотивации и настойчивости в традиционной и развивающей системах обучения

Показатели мотивации и настойчивости	Успеваемость		
	ТО (N = 309)	РО (N = 78)	Все (N = 387)
Внутренняя: мотивация познания	0,09	0,12	0,11*
Внутренняя: мотивация саморазвития	0,14*	0,09	0,13**
Внешняя идентифицированная мотивация	0,29***	0,16	0,25***
Интроецированная позитивная мотивация	0,01	-0,19	-0,04
Интроецированная негативная мотивация	0,14*	0,00	0,09
Экстернальная мотивация (общая)	-0,21***	-0,17	-0,17***
Экстернальная мотивация (учитель)	-0,13*	-0,23*	-0,14**
Индекс автономии (RAI)	0,25***	0,22	0,23***
Настойчивость	0,31***	0,07	0,24***

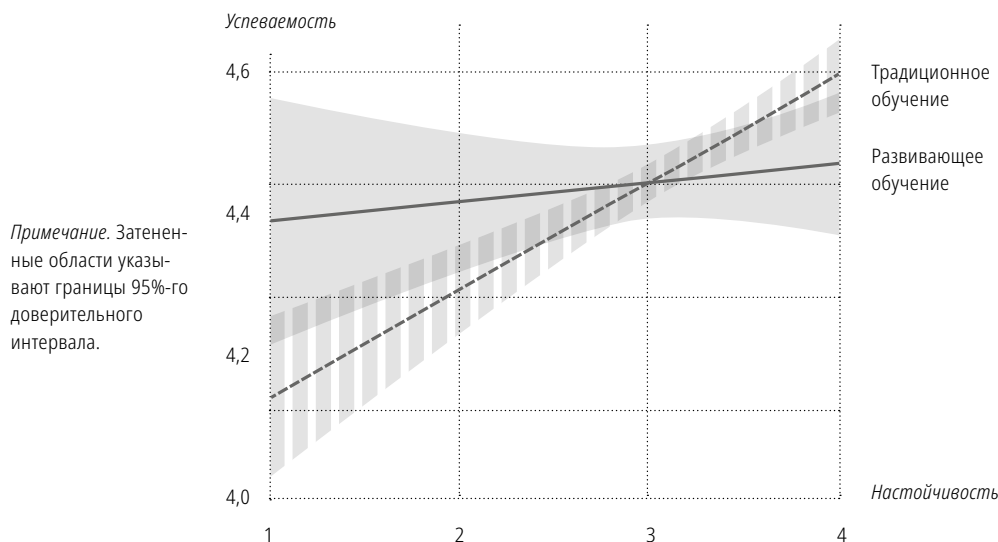
Примечание. Значимость коэффициентов: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ (здесь и далее).

Результаты свидетельствуют об отсутствии различий по показателям внутренней и идентифицированной мотивации и наличии слабых (d Коэна в пределах 0,25–0,28), но значимых различий по показателям контролируемой мотивации и настойчивости. В частности, у детей, обучающихся в традиционной системе, более высокие показатели позитивной интроецированной мотивации и общей экстернальной мотивации, а также настойчивости. Статистически значимых различий в уровне самооценки не обнаружилось.

Коэффициенты корреляции академической мотивации и настойчивости с успеваемостью, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о том, что наиболее сильная прямая связь имеет место между успеваемостью и идентифицированной мотивацией (притом что в выборке РО эта связь незначима ввиду небольшого объема выборки). Экстернальная мотивация (общая и связанная с учителями) показала наиболее сильную обратную связь с успеваемостью. При этом настойчивость значимо коррелирует с успеваемостью только в традиционной системе обучения.

Результаты модерационного анализа свидетельствуют, что система обучения является модератором связи между настойчивостью и успеваемостью ($t(383) = 2,47$; $p \leq 0,05$) (рис. 1). В традиционной системе обучения эта корреляция статистически значима ($r = 0,31$; $p < 0,001$), а в развивающей — слаба и незначима ($r = 0,07$). Различий в связи показателей мотивации с успеваемостью в разных системах обучения не обнаружилось.

Рис. 1. Взаимодействие факторов настойчивости и системы обучения в линейной модели, объясняющей успеваемость



Корреляционный анализ связи успеваемости с показателями самооценки детей, результаты которого приведены в табл. 3, выявил наличие разных паттернов корреляций. Статистически значимые корреляции успеваемости с показателями самооценки обнаруживаются лишь в традиционной системе обучения. Наиболее тесные связи с успеваемостью в этой группе показывает самооценка способностей к учебе, ума и старательности, слабые, но статистически значимые связи обнаруживают также самооценка старательности и общительности.

Система обучения является статистически значимым модератором связи успеваемости и самооценки способностей к учебе ($t(372)=2,31; p \leq 0,05$). В традиционной системе обучения успеваемость напрямую связана с самооценкой способностей к учебе, в то время как в развивающей системе соответствующая корреляция оказалась незначимой.

5. Место оценки в структуре учебной мотивации при ТО и РО

Проведенное исследование подтверждает выдвинутые гипотезы и показывает, что школьные оценки по-разному встраиваются в структуру учебной мотивации учащихся в образовательных системах, использующих традиционное отметочное и безотметочное обучение. Первое исследование показало, что дети, обучающиеся по системе ТО, больше стремятся к получению хороших оценок, отметки более значимы для них и вызывают более

Таблица 3. Коэффициенты корреляции успеваемости с показателями самооценки в традиционной и развивающей системах обучения

Шкалы самооценки	Успеваемость		
	ТО (N = 300)	РО (N = 76)	Все (N = 376)
Способности к учебе	0,35***	0,08	0,29***
Ум	0,28***	0,14	0,25***
Старательность	0,23***	0,10	0,20***
Общительность	0,14*	0,00	0,11*
Честность	0,13*	0,16	0,13*
Доброта	0,06	0,07	0,06
Везение	0,04	-0,17	0
Красота	-0,03	0,18	0,02
Общая самооценка	0,21***	0,09	0,19***

сильную обеспокоенность, чем у детей в классах РО. Эти данные подтверждают результаты, полученные ранее в исследовании 6-классников, столкнувшихся с отметочной системой после 5 лет безотметочной учебы [Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009]. Вместе с тем озабоченность оценками встречается и у детей, обучающихся в классах РО, что может свидетельствовать о непоследовательности и недостаточности изменений в системе оценивания учебной деятельности в школах.

Наиболее существенными из результатов второго исследования представляются следующие: в отличие от классов ТО, у учащихся из классов РО настойчивость не связана с успеваемостью; самоотчетная настойчивость учащихся из классов РО ниже, так же как и контролируемые типы мотивации — интроецированная позитивная (стремление гордиться учебными достижениями) и экстернальная со стороны учителя (связанная с учительским контролем). Следовательно, в классах ТО более старательные дети выше оцениваются учителями, на старательности во многом строится мотивирование детей. Эти результаты согласуются с полученными ранее данными о крайне слабом вкладе интеллекта и аналитических способностей и отсутствии вклада творческих способностей российских младших школьников в их академическую успеваемость (в отличие от английских школьников) [Корнилов, 2012]). Напротив, учителя, работающие по системе РО, не склонны оценивать учеников по их старательности: в этой группе детей отсутствует связь между оценками и самоотчетной настойчивостью.

В традиционной системе обучения самооценка детей зависит от школьных отметок, в то время как в развивающей системе обучения такой связи не наблюдается. В традиционной системе между отметками и самооценкой способностей к учебе наблюдается умеренная прямая связь. Следовательно, вследствие большей значимости оценок слабо успевающие дети теряют веру в свои способности, в то время как хорошо успевающие оценивают свои способности значительно выше. В развивающей системе обучения подобной зависимости самооценки от успеваемости не наблюдается.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу системы оценивания, практикуемой в классах РО. Она в меньшей степени педалирует оценки как основной результат учебной деятельности и обеспечивает поддержку автономии и компетентности ребенка за счет снижения уровня контроля в процессе обучения, использования оценочных процедур, передающих право первоначальной оценки самому ребенку, введению совместно обсужденных критериев, неакцентированию оценок и публичного сравнения достижений детей. Напротив, система оценивания в ТО поддерживает у учащихся ориентацию на оценки, а также стимулирует демонстрацию старательности, задействуя при этом инструменты сравнения и контроля со стороны учителя и родителей.

Перспективы исследования мы видим в изучении связи типов учебной мотивации и самооценки с комплексными показателями сформированности учебной деятельности в разных образовательных системах и средах.

6. Выводы Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что оценки могут негативно воздействовать на ребенка, выступая фактором риска нарушений психического здоровья детей. Традиционная отметочная система обучения негативно влияет на процесс формирования самооценки и самоуважения у детей, фрустрирует восприятие собственной автономии и компетентности, приводит к снижению внутренней и росту внешней учебной мотивации. Сложившаяся оценочная система опирается на поддержку внешней мотивации школьников и во многом способствует ее усилению и доминированию, несмотря на ее негативные последствия для учебного процесса и психологического климата в классе.

Проведенные нами исследования младших школьников свидетельствуют, что субъективная ценность отметок и их место в структуре внутренней и внешней мотивации и настойчивости различаются у детей, обучающихся в классах с разными системами оценивания. Самооценка способностей к учебе определяется получаемыми оценками только в традиционной системе обучения.

Приведены эмпирически обоснованные свидетельства в пользу построения оценивания в логике системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова, отличающейся более дифференцированными, содержательными и объективными критериями. Такое оценивание осуществляется совместно с ребенком, в меньшей степени акцентирует контроль и старательность, поддерживает ценности поиска, инициативности, рассуждений и коллективных дискуссий. С нашей точки зрения, основные принципы оценивания, разработанные в системе развивающего обучения, могут быть внедрены в практику отечественного образования, что будет способствовать поддержке у учащихся воспринимаемой компетентности, автономности и внутренней мотивации учебной деятельности.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. (1980) Обучение, оценка, отметка. М.: Знание.
2. Ананьев Б. Г. (1935) Психология педагогической оценки. Л.: Институт мозга.
3. Воронцов А. Б. (2018) Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике: В 2 ч. М.: Авторский клуб.
4. Воронцов А. Б., Цукерман Г. А. (2003) Контроль и оценка в учебной деятельности. М.: Международная ассоциация «Развивающее обучение».
5. Гордеева Т. О. (2019) Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. Т. 79. № 3. С. 38–43.
6. Гордеева Т. О. (2015) Психология мотивации достижения. М.: Смысл.
7. Гордеева Т. О. (2010) Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. № 6. С. 17–32.
8. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н., Пшеничнюк Д. В. (2019) От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Т. 4. № 4 (104). С. 25–34.
9. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. (2011) Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 33–45.
10. Давыдов В. В. (1996) Теория развивающего обучения. М.: Интор.
11. Дуэк К. (2017) Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер.
12. Корнилов С. А. (2012) Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ.
13. Курдюкова Н. А. (1997) Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена.
14. Подласый И. П. (2000) Педагогика. Ч. 1. М.: Владос.
15. Репкина Н. В. (1997) Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. № 3. С. 40–51.
16. Селевко Г. К. (1998) Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование.
17. Умняшова И. Б. (2006) Психологическая сущность отметки в современном образовании // Вестник практической психологии образования. № 3. С. 61–67.

18. Цукерман Г. А. (2005) Система Эльконина — Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. № 4. С. 84–95.
19. Цукерман Г. А. (1999) Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. № 6. С. 3–18.
20. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. (2010) Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО.
21. Цукерман Г. А., Гинзбург Д. В. (1999) Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник международной ассоциации «Развивающее обучение». № 6. С. 5–22.
22. Цукерман Г. А., Шияновская С. И. (1997) Что оценивает объективная оценка? // Психологическая наука и образование. № 4. С. 65–70.
23. Цукерман Г. А., Шияновская С. И., Табачникова Н. Л. и др. (1999) Оценка без отметки. Рига: Эксперимент.
24. Цукерман Г. А., Штыкова Л. А., Беларева М. Н. (2009) Почему пятибалльная оценка учебных достижений не поддается перестройке? // Оценка качества образования. № 1. С. 44–54; № 2. С. 7–63.
25. Butler R., Nisan M. (1986) Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance // Journal of Educational Psychology. Vol. 78. No 3. P. 210–216.
26. Crocker J., Luhtanen R. K., Cooper M. L., Bouvrette A. (2003) Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 85. No 5. P. 894–908.
27. Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 18. No 1. P. 105–115.
28. Elliot A. J., Moller A. C. (2003) Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation? // International Journal of Educational Research. Vol. 39. No 4. P. 339–356.
29. Elliott J. G., Hufton N. R., Willis W., Illushin L. (2005) Motivation, Engagement and Educational Performance: International Perspectives on the Contexts for Learning. New York, NY: Palgrave, Macmillan.
30. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichniuk D. V. (2018) Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches — Innovative and Traditional // Psychology in Russia: State of the Art. Vol. 11. No 4. P. 22–39.
31. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lynch M. F. (2020) The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. Vol. 13. No 3. P. 16–34.
32. Grolnick W. S., Ryan R. M. (1987) Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 52. No 5. P. 890–898.
33. Hayes A. F. (2018) Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition: A Regression-Based Approach. New York; London: Guilford Publications.
34. Johnson T. G., Prusak K. A., Pennington T. (2011) The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students // Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 30. No 3. P. 281–295.
35. Krijgsman C., Vansteenkiste M., van Tartwijk J. et al. (2017) Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective // Learning and Individual Differences. Vol. 55. No C. P. 202–211.
36. Little T. D., Wanner B. (1997) The Multi-CAM: A Multidimensional Instrument to Assess Children's Action-Control Motives, Beliefs, and Behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
37. Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation // Journal of Educational Psychology. Vol. 103. No 3. P. 683–700.

38. Ryan R. M., Deci E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
39. Ryan R. M., Connell J. P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. No 5. P. 749–761.

References

- Amonashvili Sh.A. (1980) *Obuchenie, otsenka, otmetka* [Learning, Assessment, and Grading]. Moscow: Znanie.
- Ananyev B. G. (1935) *Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki* [Psychology of Assessment in Education]. Leningrad: Institute of the Human Brain.
- Butler R., Nisan M. (1986) Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 3, pp. 210–216.
- Crocker J., Luhtanen R. K., Cooper M. L., Bouvrette A. (2003) Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, no 5, pp. 894–908.
- Davydov V. V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Developmental Learning Theory]. Moscow: Intor.
- Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 105–115.
- Dweck C. (2017) *Gibkoe soznanie. Novy vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detey* [Mindset. The New Psychology of Success]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
- Elliot A. J., Moller A. C. (2003) Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation? *International Journal of Educational Research*, vol. 39, no 4, pp. 339–356.
- Elliott J. G., Hufton N. R., Willis W., Illushin L. (2005) Motivation, Engagement and Educational Performance: International Perspectives on the Contexts for Learning. New York, NY: Palgrave, Macmillan.
- Gordeeva T. O. (2019) Pochemu shkolniki ne khotyat uchitsya? [Why Students Don't Want to Learn?]. *Obrazovatel'naya politika*, vol. 79, no 3, pp. 38–43.
- Gordeeva T. O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. Moscow: Smysl.
- Gordeeva T. O. (2010) Motivy uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya srednikh i starshikh klassov sovremennoy massovoy shkoly [Motives of Educational Activity of Middle and High School Students of Modern Mass School]. *Psychology of Education*, no 6, pp. 17–32.
- Gordeeva T. O., Shepeleva E. A. (2011) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya akademicheskii uspekhnykh shkolnikov [Intrinsic and Extrinsic Learning Motivation of High Academic Achievers]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 3, pp. 33–45.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichniuk D. V. (2018) Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches—Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 11, no 4, pp. 22–39.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lynch M. F. (2020) The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 13, no 3, pp. 16–34.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichnyuk D. V. (2019) Ot chego zavisit zhelanie mladshikh shkolnikov uchitsya? Struktura predmetnoy motivatsii shkolnikov, obuchayushchikhsya v ramkakh raznykh obrazovatel'nykh sistem [What Determines the Elementary School Student's Desire to Learn? The Structure of the Subject Motivation of Students Studying Within Different Educational Systems]. *Vestnik Rossiyskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy*, vol. 4, no 4 (104), pp. 25–34.

- Grolnick W. S., Ryan R. M. (1987) Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, no 5, pp. 890–898.
- Hayes A. F. (2018) Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition: A Regression-Based Approach. New York; London: Guilford Publications.
- Johnson T. G., Prusak K. A., Pennington T. (2011) The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 30, no 3, pp. 281–295.
- Kornilov S. A. (2012) *Kross-kulturnaya invariantnost analiticheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostey rossiyskikh, angliyskikh i amerikanskikh uchashchikhsya* [Cross-Cultural Invariance of Analytical, Creative, and Practical Skills in Russian, English, and American Students] (PhD Thesis). Moscow: Moscow State University.
- Krijgsman C., Vansteenkiste M., van Tartwijk J. et al. (2017) Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Learning and Individual Differences*, vol. 55, no C, pp. 202–211.
- Kurdyukova N. A. (1997) *Otsenivanie uspehnosti uchebnoy deyatelnosti kak psikhologo-pedagogicheskaya problema* [Assessment of Academic Performance as a Psychological and Pedagogical Problem] (PhD Thesis). St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Little T. D., Wanner B. (1997) The Multi-CAM: A Multidimensional Instrument to Assess Children's Action-Control Motives, Beliefs, and Behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Podlasy I. P. (2000) *Pedagogika. Ch. 1* [Pedagogy. Part 1]. Moscow: Vlastos.
- Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, no 3, pp. 683–700.
- Repkina N. V. (1997) Sistema razvivayushchego obucheniya v shkolnoy praktike [The System of Developing Learning in School Practice]. *Voprosy psichologii*, no 3, pp. 40–51.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan R. M., Connell J. P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no 5, pp. 749–761.
- Selevko G. (1998) *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii. Uchebnoe posobie* [Modern Educational Technology. A Teaching Guide]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Umnyashova I. B. (2006) Psikhologicheskaya sushchnost otmetki v sovremennom obrazovanii [Psychological Essence of the Mark in Modern Education]. *Vestnik prakticheskoy psichologii obrazovaniya/Bulletin of Practical Psychology of Education*, no 3, pp. 61–67.
- Vorontsov A. B. (2018) *Formiruyushchee otsenivanie: podkhody, sodержание, evolyutsiya. Kratkoe posobie po deyatelnostnoy pedagogike: V 2 ch.* [Formative Assessment: Approaches, Procedures, and Evolution. A Brief Guide to Action-Based Learning: In 2 Parts]. Moscow: Author Club.
- Vorontsov A. B., Zuckerman G. A. (2003) *Kontrol i otsenka v uchebnoy deyatelnosti* [Control and Assessment in Learning]. Moscow: International Association of Developmental Education.
- Zuckerman G. A. (2005) Sistema Elkonina—Davydova kak resurs povysheniya kompetentnosti rossiyskikh shkolnikov [Elkonin-Davydov System as a Resource for Improving the Competence of Russian Schoolchildren]. *Voprosy psichologii*, no 4, pp. 84–95.
- Zuckerman G. A. (1999) Opyt tipologicheskogo analiza mladshikh shkolnikov kak subyektov uchebnoy deyatelnosti [Experience of Typological Analysis of Primary School Students as Subjects of Educational Activity]. *Voprosy psichologii*, no 6, pp. 3–18.

- Zuckerman G. A., Ginzburg G. V. (1999) Kak uchitelskaya otsenka vliyaet na detskuyu samoootsenku? [How Does Teacher Evaluation Affect Children's Self-Esteem?]. *Vestnik mezhdunarodnoy assotsiatsii "Razvivayushchee obuchenie"*, no 6, pp. 5–22.
- Zuckerman G. A., Shiyarovskaya S. I. (1997) Chto otsenivaet objektivnaya otsenka? [What Does an Objective Assessment Evaluate?]. *Psychological Science and Education*, no 4, pp. 65–70.
- Zuckerman G. A., Shiyarovskaya S. I., Tabachnikova N. L. et al. (1999) *Otsenka bez otm- etki* (Non-Graded Assessments). Riga: Experiment.
- Zuckerman G. A., Shtykova L. A., Belareva M. N. (2009) Pochemu pyatiballnaya otsenka uchebnykh dostizheniy ne poddaetsya perestrojke? [Why Is the Five-Point Assessment of Educational Achievements not Amenable to Restructuring?]. *Otsenka kachestva obrazovaniya*, no 1, pp. 44–54; no 2, pp. 7–63.
- Zuckerman G. A., Venger A. L. (2010) *Razvitie uchebnoy samostoyatel'nosti* [Development of Independent Learning Skills]. Moscow: Developmental Education Open Institute.