

Становление образовательных интересов в старшем школьном возрасте.

1. Ситуация развития в старшем школьном возрасте.

Ситуация развития в юношестве определяется противоречием биологической зрелости и социальной незрелости и отображается во внутреннем противоречии «чувства взрослости». Согласно И.С. Кону (1989), слово «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Малоисследованным еще остается вопрос о том, когда заканчивается юношеский возраст и благодаря каким механизмам осуществляется процесс взросления в нем. Разделяя точку зрения Л.С. Выготского (1924) мы придерживаемся мнения, что юность является переходным возрастом, в котором меняется сам тип развития с детского на взрослый.

Анализируя социальную ситуацию развития в старшем школьном возрасте, Л.И. Божович (1995) отмечает, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, переходя от подросткового к раннему юношескому возрасту. Этот возраст связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности.

По мнению Дубровиной И.В. (1989) важную роль в процессе самоопределения личности играет уровень притязаний школьников, характеризующий цели учащихся с точки зрения их достижений. «Принципиальным, в связи с этим, оказывается соотношение притязаний и актуальных возможностей молодого человека. Оптимальным можно считать такое соотношение, когда притязания, несколько опережая наличные возможности, создают как бы зону ближайшего развития и становятся побудительной силой для прогрессивного становления личности» (6, стр.67).

Так как юношеский возраст достаточно позднее «приобретение человечества» (Л.С. Выготский, 1924) до настоящего времени четкого представления о его границах и различении с подростковым еще нет. Не проясненным также остается отношение юношества к детскому или взрослому типам развития. Многие исследователи, описывая возрастные особенности старшеклассников, предпочитают не акцентировать внимание на границах этих возрастов и называют его общей формулировкой – «старший подростковый и юношеский возраст» (М.Р. Гинзбург, 1996).

Из зарубежных авторов, задачи развития в юношеском возрасте наиболее серьезно рассматривает Э. Эриксон (1950), который считает, что основным психосоциальным кризисом развития юношеского возраста – идентичность, т.е. некоторую самотождественность относительно будущей профессии, гендерной идентификации, социальной позиции.

В то же время М.Р. Гинзбург (1996) характеризует юношеский возраст в рамках двух измерений: пространственно-временного и ценностного. Он указывает на то, что юность характеризуется недостаточной степенью дифференцированности пространственно-временной перспективы при относительной структурированности ценностей. Фактически такое положение дел означает слабо структурированные перспективы, определяющиеся наличием жизненных притязаний при неразвернутости плана действий по их реализации.

«Временное будущее современных подростков и юношей (девушек) характеризуется умеренной структурированностью и небольшой глубиной. Это свидетельствует о том, что при наличии позитивного отношения к планированию своей жизни, практически она планируется в очень незначительной мере ... по всем показателям, характеризующим личностное самоопределение, наиболее существенными являются различия между разными типами учебных заведений» [3, стр.225]. Такой вывод подтверждают и наши наблюдения: внешние условия созданные в учебных заведениях (например, школах), по разному способствуют осознанию согласованности (рассогласованности) ресурсов и притязаний юношами и девушками, а так же влияют на прохождение процесса взросления.

2. Конфликт взросления в юношеском возрасте

В рамках культурно-исторической традиции выделяются два основных вида конфликтов взросления: конфликт, как мучительное внутреннее переживание в критическом периоде и конфликт, как представленное в конкретных жизненных ситуациях противоречие культурного и натурального способов действия в стабильный период. В первом случае – это субъективное переживание, рассматриваемое как фрустрация, требующая преодоления переживания, во втором случае – ключевым является представление о том, что сутью конфликта является само содержание задачи (согласование ресурсов и целей).

Конфликт в целом, это специфический вид взаимодействия, позволяющего сторонам обнаружить, идентифицировать его предмет, структуру и основания, и, исходя из этого, строить разрешение противоречия и конфликтной ситуации. К.Н. Поливановой [5] конфликт рассматривается как необходимое условие нормального развития в кризисе, «...конфликт позволяет ребенку и окружающим его взрослым предельно обнажить свои позиции...» [5; стр. 23]. Иначе говоря, конфликт способствует разрешению кризисов фактом собственного появления, когда «обнажаются позиции» столкнувшихся сторон (действий), когда и той и другой стороне становится понятно, с кем и с чем они имеют дело в этом противостоянии. Согласно этой идее, конфликтная фаза в кризисе знаменует выход из него и оформляет ситуацию.

Многие авторы, работающие в рамках культурно-исторических традиций в психологии, отмечают, что в новой социальной ситуации развития разворачивается конфликт стабильного возраста, в котором актуализируется противоречие культурного и натурального способов действия. Следовательно, конфликт и в стабильных возрастах выступает формой и средством развития. Одновременно с этим, важно обратить внимание на то, что конфликт с точки зрения его

экспансии на личность может переживаться *и* как мучительное внутреннее состояние (фрустрация), *и* как внутреннее переживание, не связанное с «мучениями». Противоречия, столкновения культурного и натурального способов действия в стабильный период (например, освоение арифметики) не являются субъективной драмой, экстраординарными экзистенциальными событиями в жизни ребенка. Напротив, внешне эти конфликты выглядят довольно мирно. Более того, их разрешение доставляет ученику радость учения и приобретения личностных ресурсов.

Кризис мы понимаем как такую характеристику взаимодействия, которая переструктурирует саму ситуацию (социальную ситуацию развития), само противоречие, придавая *и* ситуации *и* взаимодействию новую структуру и новый характер.

Достаточно оснований полагать, что в юношеском возрасте взросление происходит за счет развития способностей к целостному жизненному планированию и средств конструирования жизненного плана. Содержанием планирования является согласование личностных ресурсов и притязаний, а психологической формой - переживание жизненного плана и проб его реализации. С этой точки зрения именно жизненный план представляет собой средство согласования ресурсов и притязаний. Он (жизненный план) определяется сложной динамикой и структурой действий: выбор идеальной цели из достаточно большого временного поля заданных альтернатив; учет наличных ресурсов; учет возможности приобретения необходимых ресурсов; расстановку реальных целей в своеобразную иерархию достижений; включение в иерархию аспекта реалистичности достижений; постановку задач по приобретению необходимых, но отсутствующих пока ресурсов; оценку каждого достижения реальной цели на предмет приближения к идеальной цели; корректировку притязаний и иерархии реалистичных целей в соответствии с достижениями. Однако в целом, жизненный план юноши (девушки) представляет собой способ связи (согласования) притязаний и ресурсов.

По мнению В.В. Давыдова (1986) ведущей деятельностью юношеского возраста является учебно-профессиональная деятельность. После 11 класса старшеклассникам предстоит экзамен, завершающий их формальное детство и таким образом они поставлены в ситуацию выбора перспектив собственного образования, которое в этой ситуации связывается с профессией. Отсюда идея профессионального самоопределения вытекает как идея ведущей деятельности для юношества, а представления о профессиях являются одной из содержательных основ образа будущего у юноши или девушки.

В суждениях старшеклассников¹ содержатся только общие представления о целях-идеалах будущей жизни и перспективах профессии, причем испытуемые не используют в них фантазийных образов характерных для подросткового способа структурирования перспективы. При этом в их суждениях отсутствуют оценки внешних и внутренних ресурсов и указания на

¹ Более подробно этот материал описан в статье П.А. Сергоманова и Н.П. Васильевой «К вопросу о содержании и переживании конфликтов развития в юношеском возрасте», «Журнал практического психолога» №3, 2004, Москва, стр.45-57.

действия по достижению целей. Складывается впечатление, что накопленные ресурсы начинают выступать предметом оценки, но при этом, связаны ещё не с перспективой или представлением о цели, а с системой предыдущих достижений.

Ситуация выбора часто строится на представлении о том, что нравится. Иногда встречаются рассуждения, обосновывающие личные цели, причем представления об ограничениях ситуации не описываются. Старшеклассники указывают на нехватку ресурсов для достижения цели, но при этом, в описании планов и предполагаемых действий соотношение конкретной цели и необходимого ресурса отсутствует. Часто на вопрос, а что, по-твоему, необходимо сделать, отвечают: *«буду пробовать»*, *«сначала попробую, а потом пойму»*. Для представлений старшеклассников, в отличие от юношей и девушек более старшего возраста (студентов или работающих), характерна изменчивость, «кидание из стороны в сторону», подмена одной сложной задачи другой не менее сложной, а также надежда на то, что с пониманием цели полдела сделано, и теперь задуманное уже точно получится.

3. Структура образовательных интересов в старшем школьном возрасте.

По мнению Щукиной Г.И. (1971) интересы старшеклассников зависят от выбора ими профессии. Ее исследование интересов школьников носит по большей части социологический характер, так как выводы о них делаются на основании опроса большой выборки, без качественного описания. По нашему же мнению конкретные интересы можно увидеть при реальных возможностях выбора и в условиях ограничения ключевых ресурсов.

Нами проведено исследование динамики образовательных интересов при помощи методики «Виртуальная школа»². Вкратце, методика выглядит следующим образом. Сначала мы спрашивали у детей, какие учебные предметы они изучают в школе и чем занимаются в свободное время. Все, что называлось в свободной форме, выписывалось на доску, и каждому виду занятий экспертом присваивалась определенная «стоимость» в денежном и временном выражении. Учебные предметы в «Виртуальной школе» «преподавались» по трем уровням (стандартный, облегченный и усложненный), каждое развлечение и занятия в кружках, на курсах и секциях так же занимало определенное количество ресурсов. Затем участникам предлагалось отвлечься от ограничений их реальной жизненной ситуации и выбрать только то, что им действительно нужно. Выбор был ограничен только определенным количеством выделяемых каждому ребенку ресурсов (условных «денег» и «времени»), которые они должны были распределить на занятия. Ученик мог распоряжаться суммой условных денег, достаточной для расходов на стандартный уровень всех учебных предметов, и количеством времени равном неделе, за вычетом сна и еды. Временной период в игре условно равен одному году, и структурирован по школьным четвертям, где каждую четверть вводится определенное новое ограничение ресурсов. Первая четверть была пробной и ознакомительной, во второй четверти уменьшалось количество времени, в третьей денежного

² Методика создана для исследования динамики образовательных интересов в рамках подготовки конференции «Педагогика развития», 2004 год, авторский коллектив: Н.П.Васильева, М.М. Кужабекова, Е.В.Никитина, под руководством Б.И. Хасана.

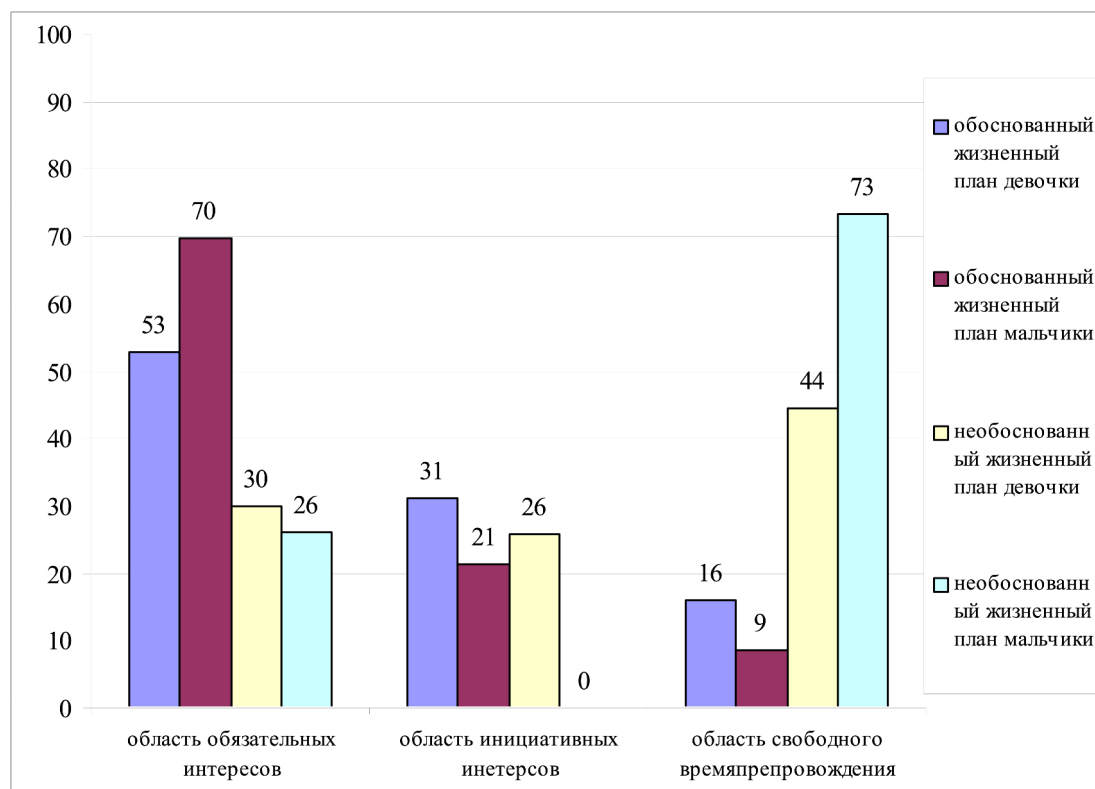
ресурса, а в четвертой ограничивался доступ в школу, и посещение школы становилось не обязательным.

Мы проанализировали результаты исходя из трех основных областей, в которые школьники вкладывают свои ресурсы: область обязательного образования, область инициативного образования и область свободного времяпрепровождения (развлечения). При распределении старшеклассниками ресурсов (условных «времени» и «денег»), на область обязательного образования приходится 48% условных «времени» и «денег». Из этих 48%, на учебные предметы, необходимые для поступления в ВУЗ, старшеклассниками «тратится» 43% всех ресурсов. На предметы, которые привлекают старшеклассников благодаря личности учителя, тратится 2% от всех ресурсов. Наконец, 3% ресурсов занимают предметы, интересные старшеклассникам с точки зрения их применимости в жизни.

На наш взгляд, появление ответственного, стабильного интереса в области подготовки к ВУЗу задается по большей части современной ситуацией профессионального выбора. *«Институт это шаг к работе, поэтому даже бы, если из школы переводили в институт, все равно нужно было бы учить предметы близкие к специальности, они потом в работе пригодятся».* Поэтому если выбор вуза является обоснованным, то предметы ими видятся как полезные для жизни и от них не отказываются ни при каких обстоятельствах. С другой стороны прослеживается некоторая предметная привязанность или «навязанность предметного языка», т.е. перспектива жизни почему-то обсуждается в языке учебного предмета. *«Основной стимул выбора предметов - это симпатия к предмету или поступление в ВУЗ (т.е. интерес во взаимоотношениях и в ответственности за свой выбор)».* Безусловно, школьные предметы имеют социальную ценность, выбирая их, старшеклассники следуют стереотипу важности этих предметов для жизни, для ЕГЭ и для общения. На вопрос – зачем вы учитесь, старшеклассники, не имеющие обоснованного выбора своей будущей профессии, говорят: *«Чтобы быть умным и образованным»* или *«школа нужна для поднятия имиджа государства, но жить без школы можно».* В основном такие учащиеся при снятии с них ответственности, т.е. при разрешении не посещать школу в игровой ситуации, полностью отказываются от учебы в пользу развлечений.

Большое значение для интереса старшеклассников к учебно-предметной или образовательной области имеет именно *обоснованность* их выбора будущего. Для нас обоснованный жизненный план старшеклассника представляет собой описание не только выбранного профессионального пути, но и оснований того, почему этот путь возможен. То есть юноша или девушка реально оценивают свои возможности, прописывают действия по достижению целей не только идеальных, но и реальных (промежуточных). Обоснованность жизненных планов оценивалась методом экспертных оценок видеоматериалов, интервью, которые проводились после игровой процедуры.

Рис. 1 «Зависимость образовательных интересов старшеклассников от обоснованности жизненного плана»



Из данных обозначенных на рис.1 видно, что девушки с обоснованными жизненными планами более 50 % ресурсов вкладывают в область обязательного образования, более 30% в область инициативных образовательных интересов, т.е. на такое образование которое не задается кем-то, а принимается самостоятельно. Юноши в этом немного отличаются. Они тратят больше ресурсов на обязательное образование (70%) и немного меньше на инициативное – 21 %. Таким образом, в среднем юноши и девушки, определившиеся с Вузом и своей социальной позицией, устойчиво вкладывают в образование от 84 до 91 процента ресурсов. Следовательно, на область развлечений у них остается не более 16 % ресурсов. Таким образом, старшеклассники, у которых есть четкое представление о будущей жизни, и обоснованный выбор профессии, имеют устойчивые интересы к учебе, т.е. имеют обоснованность притязаний, и потенциально могут планировать.

Юноши и девушки, имеющие необоснованный жизненный план «тратят» на область обязательного образования не более 30 % ресурсов, а область инициативного образования, занимающая у девочек 26 % ресурсов, у мальчиков вообще равна нулю. При этом на развлечения они в среднем оставляют 60 % ресурсов. Это на наш взгляд говорит о том, что в действительности интересов к учебе нет, даже если они могут назвать ВУЗ к поступлению, в который они готовятся. По мнению администраторов школ 95 % старшеклассников, точно знают и могут сказать в какой ВУЗ, на какую специальность, и с какими вступительными они будут поступать после школы. Но по данным нашего исследования только 40 %, принявших участие в исследовании, имеют обоснованные жизненные планы и вкладывают в игровой ситуации большое количество ресурсов

в учебу, особенно в инициативное образование. Эти старшеклассники указывают на наличие специальных мероприятий, проводящихся в их школах. Например, в одной из школ принимавших участие в исследовании проводятся регулярные проблемные семинары по обсуждению жизненных планов с возможностью сделать выбор своей индивидуальной программы в рамках старшей школы. При этом на инициативное образование старшеклассниками этой школы в условиях игры было затрачено 31,8 % ресурсов, что в среднем больше, чем в других двух школах, также принимавших участие в исследовании (25,8 %; 10,9 %).

Можно предположить, что мероприятия, инициирующие учащихся не только задуматься над тем, куда они хотят поступать, как это делается в традиционной школе, но и над тем, что у них для этого есть, что им для этого надо, и почему они хотят именно туда, «пробуждают» интересы к учебе у старшеклассников.

На рис. 1 кроме этого видны различия юношей и девушек, так в область обязательного образования девушки с обоснованными жизненными планами вкладывают почти на 20 % меньше ресурсов, чем юноши, тогда как в область развлечений почти в 2 раза больше. Девушки с необоснованными жизненными планами вкладывают в область свободного времяпрепровождения на 30 % ресурсов меньше, чем юноши, в области обязательного образования между ними различий почти нет, а в инициативное образование такие юноши в отличие от девушек вообще не вкладываются. Эти гендерные отличия в интересах к учебе можно предположительно объяснить тем, что в старшей школе остаются в основном юноши успешные и приспособленные к школьному обучению, построенному в рамках женских гендерных характеристик³.

5. Выводы:

1. Ситуация выбора жизненных перспектив в старшем школьном возрасте строится на представлении о том что нравится, иногда встречаются высказывания, обосновывающие личные цели, причем представления об ограничениях ситуации не описываются, в планах и предполагаемых действиях соотношение конкретной цели и необходимого ресурса отсутствует.
2. Большое значение для интереса старшеклассников к области обязательного образования имеет обоснованность их выбора будущего, то есть реальная оценка ими своих возможностей и прописывание действий по достижению целей не только идеальных и далеких, но так же реальных ведущих к достижению идеальных.
3. Исследование показывает, что реальные образовательные интересы в старшем школьном возрасте появляются только у учащихся с обоснованными жизненными планами и выбором профессии, старшеклассники же которые лишь формально называют вуз (когда их

³ Традиционная школа, по мнению некоторых исследователей (Б.И.Хасан, Г.М. Бреслав, 1996), представляет собой институт женской ментальности. Поэтому мальчики часто бывают неуспешны в учебе, в школах мало учителей мужского пола, и отцы не любят ходить на родительские собрания в школу и избегают непосредственного участия в образовании своих детей.

спрашивают - «чтобы отстали»), отказываются от обязательного образования при появившейся возможности.

4. Большое значение для понимания обоснованности своих жизненных планов старшеклассниками и, следовательно, для их заинтересованности учебой имеет организация школьных мероприятий по обсуждению оснований их выбора социальной позиции и жизненного плана.

Литература:

1. Божович Л.С. Проблемы формирования личности (Под редакцией Фельдштейна Д.И.) — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. — 352 с.
2. Выготский Л.С., Психология. М.: Изд-во ЭКСМО – пресс, 2000. — 1008 с. (Серия «Мир психологии»)
3. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения., диссер.докт., М., 1996.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
6. Формирование личности старшеклассника / Под ред. Дубровиной; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.: ил.
7. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации: Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1996, 174 с.
8. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., «Педагогика», 1971. 352 стр. с илл.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Изд. группа "Прогресс", 1996. – 344 с.