

Изучение условий преодоления дефицита ресурсов для продуктивного разрешения основного конфликта школьного финиша

Современное динамичное общество требует от человека таких важных внутренних детерминант развития, как инициативность, саморазвитие, рефлексивность, субъектность по отношению к собственной жизни. Вследствие этого, призыв к более глубокому изучению подросткового и юношеского периодов онтогенеза и обращение к идее образования как экзистенциально ориентированного института – не случайны. В образовании, по Л.С. Выготскому, осуществляется масштабный процесс развития и взросления личности, а значит и общества. Между тем, до сих пор готовность школьника к той или иной ступени образования понимается как навыки достижения, а возраст продолжает рассматриваться как натуральный феномен. Однако, согласно гипотезе Выготского, возраст не дан натурально, а задан идеальной формой.

Интерес к юношеству, на наш взгляд, обусловлен тем, что именно юношеский возраст включает в себе возможности становления субъекта продуктивного действия, автора собственной жизнедеятельности. Тем не менее, в психолого-педагогической литературе нет пока общепринятого мнения ни о социальной ситуации развития, ни о ведущей деятельности, ни о возрастных новообразованиях юношества. Кроме того, подростковый и юношеский возрасты недостаточно представлены в литературе как критические [6].

16-17 летние юноши и девушки находятся в периоде, содержанием которого является переход от подростничества к взрослости. Данный переход обеспечен образовательной программой и задан как переход на следующую образовательную ступень. Именно в этом возрасте возникает реальная ситуация выбора. Обществом подразумевается, что на финише школьной жизни юноши и девушки обладают психологической и социальной готовностью для решения жизненно важной задачи – осуществить осознанный и ответственный выбор жизненного пути, т. е. разрешить конфликт вне зависимости от успешности решения задач предыдущего возраста. «В традиционном понимании содержание действий выбора представляет собой ядро картины конфликта» [10]. Большинство исследователей, рассматривая юношество как своеобразный и качественно особый период жизни человека, называют период самоопределения ведущим центром развития. Процесс самоопределения, по мнению Б.И. Хасана, возникает в ситуации, где есть рассогласование между собственной актуальной потребностью и отсутствием в деятельности, направленной на ее удовлетворение, соответствующих средств. В этом случае процесс самоопределения представляет собой разрешение внутреннего и внешнего конфликта, и при условии его разрешения фиксируется в ситуативной самоопределенности [там же].

Ощущают ли на самом деле юноши и девушки со-бытие взросления? Декларативной или реальной готовностью они обладают? Каково психологическое содержание ресурса как достаточного для разрешения основного конфликта школьного финиша? Каким образом должна быть выстроена ситуация перехода, чтобы обеспечить последовательность развертывания задач развития во времени? Какова роль взрослого как посредника в движении взрослеющего? Всякое ли инновационное обучение ведет за собой развитие?

Исследования многих психологов, школьная и консультативная практика свидетельствуют о том, что многие молодые и лишь номинально взрослые люди «застревают» на подростковой стадии развития, т.е. проявляют признаки, которые можно атрибутировать подростковому кризису, суть которого в непродуктивных конфликтных действиях. Из работ большинства исследователей подростничества следует, что подростковый возраст как нормативно-стабильный возраст находится на этапе своего культурно-исторического становления. В.И.Слободчиков, проблематизируя категорию возраста в психологии, указывает на чрезвычайное обострение подросткового кризиса, его деструктивный и затяжной характер [8]. По словам К.Н.Поливановой, нет сегодня культурно оформленных подростковых пространств взросления, не выявлена еще идеальная форма подростничества [7]. Неразрешенные своевременно подростковые проблемы мешают человеку быть успешным в жизни, затрудняют конструктивное взаимодействие с окружающим миром, а инфантильные цели и фантазии через существование в бессознательном могут стать основной ценностью, существенным критерием оценки прожитой жизни. Нежелание взрослеть, принимать на себя обязанности взрослого человека выражаются в неспособности длительно выдерживать жизненные противоречия. По нашему предположению, реактивные формы поведения не компенсируют дефицит готовности к переходу, а обнаруживают такие

характеристики образования, которые не обеспечивают возможности для продуктивного разрешения основного конфликта школьного финиша.

Теоретически к периоду ранней юности подростковые проблемы должны быть уже решены, т.е. с окончанием школы должен закончиться определенный возрастной период не только формально, но и как изжитый для возможностей развития. Анализ литературы показывает, что в данный период оформляется общее отношение к миру, жизненная позиция, происходит становление системы ценностей, процессов рефлексии, субъекта собственного развития и окончательно складывается личность. Понимание того, что это не натуральные характеристики, а ресурс, который может быть реализован и актуализирован в случае «полноты условий развития такого субъекта» [9], а также понимание, каким образом образовательная действительность становится способом преодоления натуральных форм или, по Б.Д. Эльконину [11], что в идеальной форме необходимо приводит к ситуации развития определило содержание и направление нашего исследования. Психолого-педагогические прецеденты оформления перехода («шага развития») как событийного, связанного «не с продолжением естественного хода жизни, а с его перерывом и преобразованием» (Б.Д. Эльконин) от школьной к институтской жизни показывают, что итогом окончания школьного образования может быть субъект, способный к конструированию проекта своих возможностей, который воплощает смыслы его будущего и открывает пути для их дальнейшего развития, уточнения, воссоздания, подтверждения, доопределения.

Мы разделяем точку зрения большинства ученых, которые в качестве основного новообразования ранней юности полагают готовность к самоопределению. Готовность к чему-либо подразумевает наличие у субъекта достаточных ресурсов для начала деятельности. Согласно деятельностной трактовке, ресурс - понятие функциональное, «живущее» на переходе. В соответствии с логикой задачного подхода готовность выступает, как «понимание» и «принятие» задачи субъектом или как «задача для субъекта» при встрече с конкретной ситуацией, и тогда возникает реальная основа для рационального (опосредованного, культурного), а не эмоционального (инстинктивного, натурального) решения проблемы. С точки зрения, П. Хейсмана, задача развития - особый период, в течение которого индивид имеет возможность доказать окружающим людям, что он/она обладает способностью, реализация которой предполагает целесообразное и подконтрольное (а не случайное) использование ресурсов [6]. Критерии успешности - неуспешности решения задачи развития определяют исходное отношение к ситуации перехода. Ориентация на задачу, ее понимание и принятие, т.е. глубокое осмысление ситуации перехода как переломного для всего хода развития личности может привести к конструктивному разрешению основного конфликта школьного финиша. Такая внутренняя работа требует рефлексивных и операциональных действий, а для приобретения недостающих ресурсов, которые обеспечат выход за пределы трудной ситуации, необходимы продуктивные действия. Условием личностного развития является активное, а не реактивное восприятие ситуации. Центральной задачей ранней юности Э.Эриксон полагает обретение идентичности. По Эриксону, идентичность - это тождественность человека самому себе, включающая усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильности владения личностью собственным Я независимо от изменения Я и ситуации, способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе развития. Чувство идентичности несет с собой овладение проблемами детства и готовность лицом к лицу встретиться с проблемами взрослого мира [12]. Озадачен ли на самом деле старшеклассник идентичностью?

В настоящем докладе для иллюстрации, представленных выше положений предлагаем лишь небольшой фрагмент исследования, целью которого было выявление признаков, по которым можно определить, что он/она совершил (ла) переход, т.е. показателей продуктивного разрешения конфликта школьного финиша на материале проективных техник. Постановка такой цели предполагает событийный подход к возрасту. Событийность, по Б.Д. Эльконину, требует не допущения культурно-психологических реалий возрастного развития (ведущая деятельность, социальная ситуация развития, новообразование), а создание условий их появления как таковых [11]. Идея естественно-искусственного, педагогически обеспеченного возрастного движения, соответствующего определенной норме (в нашем случае норма-субъект, способный к конструированию проекта своих возможностей) представлена в идеологии развивающего обучения, восходящей к культурно-исторической концепции развития психики. В культурно-исторической теории предметом анализа становятся действия субъекта, сами механизмы

изменения действующего субъекта. Событийный подход к возрасту определил выбор адекватных методов исследования.

Методы. Основанием для выбора методов исследования стало рассмотрение методологии проективного метода с позиций психологии М.М. Бахтина [1] и Л.С. Выготского [2]. С точки зрения первого автора, в основе каждого высказывания, каждого акта психической активности, каждого социального феномена лежит диалог, который и описывает их сущность. Согласно позиции Л.С. Выготского, всякая структура Я представляет собой определенное отношение, социальное взаимодействие. Преимущество проективного метода заключается в отсутствии структуры, навязываемой извне, а также в том, что данный метод позволяет изучать достаточно глубинные структуры психологического опыта личности. Рисуночная методика «Автопортрет» была использована с целью изучения особенностей самовосприятия старшеклассника. Смысл графического изображения оказывается сложным, ибо здесь в единой «слитной» форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт переживания субъекта. Существует немало проблем, связанных с их анализом и интерпретацией. Многие психологи интерпретируют рисунки с позиции поиска проблем испытуемых, забывая об оборотной стороне – поиске ресурсов. Каждый испытуемый (ая) рисовал(а) «автопортрет»: его (ее) просили с помощью рисунка рассказать самое важное о себе человеку, который его (ее) «совсем не знает». Особо подчёркивалось, что изображать себя можно любым образом, рисуя человека, предмет, абстрактную фигуру, схему. После окончания работы испытуемым задавали ряд вопросов, направленных на выявления содержания нарисованного.

Метод каузометрического опроса А.А. Кроника [3] позволяет выявить субъективную картину жизненного пути человека, основные события его жизни. Единицей анализа субъективной картины жизненного пути является межсобытийная связь. Кроме того, был использован метод наблюдения за поведением старшеклассников в процессе выполнения методик.

В исследовании приняли участие 15 десятиклассников 46 школы и 15 десятиклассников гимназии «Универс» № 1. Выбор школы «Универс» № 1 не был для нас случайным, поэтому требует обоснования. Вопрос заключается не в том какая школа лучше, та, что до сих пор рассматривает готовность школьника к той или иной ступени образования как навыки достижения или та, что вырашивает ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности [9]. Суть в том, чтобы четко представлять оба подхода к обучению. Учащиеся школы «Универс» №1, принявшие участие в исследовании, обучались по системе РО. С самого начала технология РО направлена на развитие теоретического мышления, особенностью которого является его диалогичность. Позиция ученика определяется наличием цели сознательного изменения, обеспечением позиции полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы (целеполагание, планирование, реализацию цели, анализ, самооценку результата). Ученик ставится в позицию исследователя, творца, способного к рефлексивному рассмотрению оснований собственных действий. Система научных понятий осваивается учащимися в форме сотрудничества. Особенности урока являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение. С формально-организационной точки зрения устройство образовательной действительности, обеспечивающей «шаг развития» старшеклассников в школе «Универс», представляет собой ритуализацию этапов самоопределения с включением игровых элементов. Характерным содержательным моментом в выборе – самоопределении является осознание учащимся своей самостоятельности и своего права на выбор, как универсального и необходимого. Эта проблема – предмет специального обсуждения. Задача взрослого: обеспечить ученика средствами самостоятельного действия и мышления.

Обработка и обсуждение результатов.

Анализ данных, полученных в ходе наблюдения. Оценивались формы поведения, демонстрируемые испытуемыми при предъявлении стимульного материала. В качестве критерия озадаченности - неозадаченности полагалась активная или пассивная субъектная позиция испытуемого. Учащиеся школы (РО) № 1 выражали заинтересованное отношение к предложенному материалу, легко и быстро устанавливали контакт с экспериментатором, проявляли позитивные эмоции, демонстрировали сосредоточение, инициировали и опробовали активные способы взаимодействия, например, пытались установить обратную связь, т.е. выражали желание ознакомиться с результатами исследования. Учащиеся школы № 46 продемонстрировали пассивно-нейтральную позицию, отсутствие заинтересованности, минимизировали объяснения, не

описывали рисунок подробно, часто отвлекались и не стремились к установлению обратной связи с экспериментатором.

Качественный анализ рисунков проводился с учетом их формальных и содержательных аспектов. При анализе содержательных аспектов мы опирались на схему, разработанную Н.А. Пастернак [5]. Были выделены клише – наиболее часто встречающиеся штампы самовосприятия. Кличе – это то, что автоматически приходит на ум субъекту. Рисунки другого типа – результат его мыслительной деятельности. За клише были приняты изображения лица или человека в полный рост; кроме клише были выделены схематические изображения (изображение себя в виде схемы, геометрической фигуры), сюжетные (изображение себя в окружении предметов, других лиц, на фоне пейзажа), метафорические (изображение себя в виде предмета, несуществующего животного и т.д.) рисунки. Соотношение и анализ выделенных типов рисунков по каждой из групп испытуемых представлено в ниже приведенной таблице 1.

Содержательные аспекты рисунка	Кличе		Схема		Сюжет		Метафора	
	2	13,3%	1	6,7%	3	20%	9	60%
Школа «Универс» № 1 (РО)								
Школа № 46 (ТО)	10	70%	2	13,3%	0	0	3	16,7%

Содержательный анализ рисунков выявляет тяготение значительной части учащихся обычной школы к стереотипным, конкретным (натуральным) способам изображений, которые «автоматически приходят на ум» при рисовании автопортретов и уменьшение доли автопортретов, являющихся результатом мыслительной деятельности и свидетельствует о том, что в центре координат испытуемого находится он сам. Стремление передать эмоциональное состояние и поведение, понять самого себя через рисунок, стремление к однотипности и направленность на себя – атрибуты подросткового кризиса.

В группе старшеклассников школы гимназии «Универс» № 1 (РО) наоборот доля сюжетных, символических композиций выше, чем доля стереотипных композиций. Это можно интерпретировать, как способность выходить за пределы указанных координат, что обеспечивает учащимся (РО) возможность посмотреть на себя со стороны и использовать символы, наделенные смысловым содержанием. Психологический смысл условности заключается в возможности взглянуть на реальность с иной, новой точки зрения, а также является показателем того, что представление о себе (Я-концепция) стало достоянием индивидуального сознания. По словам А.Ф.Лосева, символический язык - это язык целостного мирозерцания; он структурирует внутреннее смысловое пространство ... и в то же время является показателем выработки взаимосвязанных ценностей, идей и определенных концепций по отношению к настоящей ситуации [4]. При интерпретации автопортретов особое внимание обращалось на следующие три аспекта: детали рисунков, их пропорции и перспектива (примеры для обеих группы – табл. 2).

Таблица 2

№	Аспекты рис.	Признаки	РО	ТО	Интерпретация
1.	Детали	стирание или подчеркивание	6	1	осознание и заинтересованность в жизненной ситуации
		пропуск основных деталей	4	7	нарушение общения
		много тщательно проработанных дополнительных деталей	3	8	снижение стремления к достижению
2.	Пропорции	размер рис.: больше 2/3 листа	4	10	тревожность
		меньше 2/3 листа	1	0	чувство неадекватности субъекта в психологическом окружении
		пространство: лево, низ	1	5	пассивная позиция, неуверенность
		право, вверх	6	1	будущее, положительное самоотношение
		право	5	2	активность, будущее, правота
		середина	3	5	отсутствие стремления к переменам
		низ	0	2	отриц. эмоции, неуверенность, пассивность
		отсутствие пустого пространства на листе	3	10	тревожность, конфликтность
		много свободного пространства на листе			
		бумаги	7	0	положительно окрашенные эмоции, стремление к новому, интерес.
3.	Перспектива	снизу	0	4	конфликтность (фрустрированность)
		наличие кинетики	15	0	активность, творческое отношение к жизни, поиск ресурсов

Другим важным показателем озадаченности идентичностью, на наш взгляд, является возможность децентрации – способность дифференцировать социальную и психологическую реальность. Умение понимать психологическую реальность ведет к осознанию не только настоящих, но и будущих проблем. Большинство десятиклассников школы № 46 выразили стремление воплощать в жизнь «стереотипные», ничем необоснованные ситуации – «штампы» (например, «выйти замуж», «купить машину», «квартиру», «родить ребенка», «получение профессии» и т.д.), т.е. обнаружили дефицит такой способности.

Полученные при помощи рисунков результаты были соотнесены с показателями каузометрического опроса. Данный метод позволяет проанализировать соответствие целей и средств респондентов в психологическом прошлом, настоящем и будущем, что является индикатором продуманности их жизненных целей. Выстроенность, глубина и обдуманность временной перспективы связана со способностью к рефлексии, позитивным самовосприятием, с потребностью осуществлять самостоятельный и ответственный выбор. Анализ каузометрических показателей обнаруживает, у большинства выпускников (ТО) малое количество межсобытийных связей по сравнению с их количеством у выпускников (РО), также значительное превышение причинных связей над целевыми. Эти данные могут свидетельствовать о том, что происходящие с ними события – результат стечения обстоятельств, а от их собственных усилий ничего не зависит. Каузометрическая форма опроса позволяет определить % соотношение реализованных, актуальных и потенциальных связей. Соответственно в группе старшекласников (ТО) актуальные связи составили - 17,7%, потенциальные – 23%, реализованные – 24,5%. Следовательно, старшекласники школы № 46 устремлены в будущее, но низкий процент актуальных связей свидетельствует об отсутствии связи между прошлым и будущим, а значит о снижении их активности. Низкая доля связей между отдаленными по времени событиями в данной группе респондентов является показателем плохой структурированности, раздробленности их жизненного стиля и неуправляемости ситуацией. Таким образом, выпускники (ТО) просто мечтают о будущем, не создавая средств, для реализации целей.

Анализ каузометрических показателей в группе респондентов школы РО выявил превышение доли целевых связей над долей причинных (соответственно- 45,6%: 42,5%). Данный

показатель может свидетельствовать о высокой степени управляемости, намеренности стиля их жизни и его подконтрольности. Превышение доли актуальных связей по сравнению с долей потенциальных и реализованных (соответственно - 55,3 %:49,7%:43,4) - показатель обдуманности собственных жизненных планов. В группе выпускников гимназии «Универс» также встречалось планирование «реальных предметных событий». Однако большинство десятиклассников РО обнаружили не «проблемное», а ресурсное планирование событий. Авторы представлений о собственном Я и субъективной картине жизненного пути продемонстрировали образы, обладающие силой, талантом, программой самореализации, верой в свои способности. «Я хочу стать лучшим «адвокатом», «теннисисткой», «президентом компании» России» «Я могу» и «Я буду» - вот основная формула их поведения. Необходимо отметить, что такие события как «поступление в старшую школу», «поступление в вуз», «окончание школы» имеют для большинства из них субъективную значимость.

Сделаем выводы. Исследование показало, что существуют психолого-педагогические прецеденты культурного оформления перехода от подростничества к взрослости. У большинства десятиклассников РО картина собственного Я опосредована символом, абстрактным образом, передающим сложное смысловое содержание. В данной группе происходит расширение границ самого себя, когда человек начинает выбирать из широкого спектра вариантов. Группа десятиклассников РО демонстрирует ресурс для продуктивного конфликтования (мотивационную готовность, осмысленное восприятие ситуации выбора дальнейшего жизненного пути и ее деятельностное переживание).

По отношению к традиционному обучению вопрос о полноте условий развития неправомерен. Значительное большинство выпускников обычной школы обнаруживают тотальную неготовность к осуществлению перехода во взрослую жизнь, демонстрируют дефицит такого ресурса. Готовность к самоопределению в рамках традиционного обучения может носить лишь случайный характер.

Проективные рисуночные тесты, на наш взгляд, являются перспективными в психологической практике. Выявление ресурсных аспектов личности ориентирует психолога не на выявление актуальных способностей, а на выявление потенциального уровня, то есть «зоны ближайшего развития».

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. – М.: 1983. С.5-314
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.
4. Лосев А.Ф. Философия имени // Из ранних произведений. М.: Изд-во МГУ, 1990.
5. Пастернак Н.А. Способность действовать «в уме» как условие самовосприятия // Вопросы психологии, 2005. № 1 С. 38-44
6. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: «Академия», 2000.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии, 1994, № 2. С. 61-69
8. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. // Вопросы психологии, 1991, № 2
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993 – 268 с.
10. Хасан. Б.И. Конфликт и его разрешение – условие реального самоопределения // Проблемы самоопределения молодежи. Тезисы докладов и сообщений на научн-практической конференции 5-6 октября 1987 года. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1987. – С. 20-23.
11. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии, 2004, № 1. С. 35-49
12. Эриксон Э. Детство и общество. / Пер. с англ. – Спб.: АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.