

Система интересов старших подростков при традиционном и возрастносообразном обучении

Основой понимания возрастного развития в отечественной психологической традиции является периодизация психического развития в детстве, предложенная Д.Б.Элькониным. В этой периодизации подростковая эпоха (от 11 до 18 лет) делится на два периода младший подростковый (от 11 до 15 лет; система «ребенок-общественный взрослый») и старший подростковый (от 15 до 18 лет; система «ребенок-общественный предмет»). На протяжении первого периода преимущественно развивается мотивационная сторона деятельности, а второго – операционально-техническая. Обучение в основной школе, таким образом, приходится на период первого типа, у школьников преимущественно развивается сфера самопознания, а окончание основной школы, таким образом, совпадает с «постподростковым кризисом». Известно, что именно подростковая школа является наименее возрастнадекватной, а предметные достижения выпускников российской основной школы существенно уступают достижениям их сверстников за границами нашей страны (данные международного тестирования PISA-2000).

Нас, однако, интересовали не столько школьные достижения подростков, сколько характеристики их личностного развития как зависящие от условий организации школьной жизни. Мы исходили из предположения, что условия, в которых происходит взросление подростков, (а школа – одно из основных условий), существенно различаются в школах традиционного типа и школах, в которых школьная среда строится специально с ориентацией на требования возраста. Для обоснования этого предположения мы обратились к теоретическим положениям отечественной психологии, в частности культурно-исторической и деятельностной теориям.

В подростковом возрасте происходит преимущественное развитие мотивационной потребностной, эмоциональной сферы деятельности - развитие личности (Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович). Личностное развитие понимается как смыслопорождение (А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, Ф.Е.Василук и др.). В отечественной психологии мало интегрированы подходы, характерные для возрастной психологии и психологии личности. Однако мы предположили, что такая интеграция может оказаться продуктивной. В частности, можно допустить, что выделенные в теоретическом исследовании переживания четыре его типа (Ф.Е.Василук), могут быть применены к описанию возрастного развития. Соединив логику развития личности с возрастной, мы допустили, что содержание личностного развития на рубеже подросткового и юношеского возраста (в постподростковом кризисе) может быть описано как смена типа переживания. Ф.Е.Василук разработал типологию жизненных миров, основав их на характеристиках внешнего и внутреннего мира субъекта. Первый может в пределе быть легким или трудным, второй – простым или сложным. Развитие личности в постподростковом кризисе состоит в переходе от третьего (ценностного) к четвертому (творческому) типу переживания. Третий тип характеризуется внутренней сложностью и внешней легкостью, а четвертый - внутренней сложностью и внешней трудностью жизненного мира.

Многочисленные исследования подросткового мира, особенно последних десятилетий, свидетельствуют о гетерохронности развития, исследования в целом выявляют мозаичную картину, поэтому мы допустили, что переход к новому типу переживания оказывается неоднородным, начинаясь в сфере отношений к окружающим и затем смещаясь к сферам отношения к себе и собственной биографии.

Изложенные положения были дополнены предположениями об условиях развития переживания. Мы предположили, что переход к творческому переживанию обеспечивается в процессе активного взаимодействия с окружающей действительностью. Учет в структуре переживания «трудности» внешнего мира может возникать на основании проживания ситуаций, в которых ценностное отношение оказывается неадекватным, в которых внешний подростку мир, оказываясь сложноорганизованным, «живым», вынуждает изменить тип переживания, поскольку ценностное отношение оказывается «беднее» необходимого для полноценной деятельности.

Соответственно, гипотеза о смене типа переживания была дополнена предположением о том, что развитие типа переживания происходит вследствие обнаружения (признания, учета) «трудности» окружающего мира. Условием осуществления этого перехода является пробное действие, обнаруживающее «реакцию» мира. Если при ценностном отношении (3 тип) мир полагается «изнутри», то для творческого отношения (4 тип) переживание инкорпорирует внутренние и внешние характеристики – мира внутри и мира вне субъекта. Дополнительно можно допустить, что нормальное развитие переживания может деформироваться, ценностное отношение может сменяться менее зрелым (инфантильным), например, первого типа (внутренне простой и внешне легкий мир). Естественным продолжением этой логики стало предположение о том, что условия обучения могут оказывать влияние на ход развития переживания.

Экспериментальное исследование было проведено с помощью специально разработанных анкет и опросников, в которых удалось выявить содержание (предметность) переживания подростков, их эмоциональное отношение к описываемым событиям и фактам своей жизни, а также спонтанно даваемые ответы проективного типа. В исследовании участвовали школьники 14-17 лет (учащиеся 9,10,11 классов, всего 274 человека). Для исследования влияния условий организации школьной жизни на развития типа и содержания переживаний сбор экспериментальных данных проводился в образовательных учреждениях, различающихся типом организации школьной образовательной среды.

В результате проведенного исследования были получены данные, позволившие после обработки сформулировать следующие общие результаты (в целом по выборке).

1. Девятиклассники склонны однозначно оценивать свою жизнь, им присуща «фантазийная» временная перспектива, радужная, задающая образ успешного во всех сферах взрослого без индивидуальных признаков. Описания своих друзей, они замещают описанием идеального друга, в оценках семьи превалируют полярные, но также окончательные оценки, школа выступает со стороны школьной успешности, которая становится внешней оценкой. Отношения с противоположным полом также становятся мерилом общей успешности, наличие таких

отношений – свидетельством общей успешности. Самоописания изобилуют закрытыми оценочными суждениями типа «я клевый», описанием фактов (событий жизни) и внешности.

2. В целом наиболее неоднородными являются отношения к себе, близким, сферам своей жизни ответы десятиклассников. Именно им присущи (хотя и не по всем сферам) эмоционально насыщенные ответы. В ответах, касающихся семьи, появляются признаки неоднозначности, амбивалентности отношения (внутри ответов одного респондента). Наибольшим оказалось число проективных упоминаний семьи в вопросах, ее прямо не касающихся. Отношения с друзьями часто описываются в связи с трагическими событиями жизни; появляются описание качеств, которыми должен обладать друг, но не всегда обладает; тема любви упоминается реже, а упоминания эмоционально насыщены и позитивны (видимо, неудачи в любви не описываются); в самоописаниях появляются психологические качества. Образ себя составляется из разнородных характеристик: описание внешности сочетается с описанием психологических характеристик. Меньше положительных описаний своей личности. Важно указать на ответы, в которых подростки указывают на переживание негативных состояний, при этом о таких состояниях они часто говорят как о значимых событиях.

3. Одиннадцатиклассники испытывают сильное влияние ситуации ожидания поступления в ВУЗ. Их временная перспектива, с одной стороны, индивидуализируется и становится этапной и целесообразной, но предстоящее завершение школьного обучения, экзамены, поступление – часто превалируют. Наиболее насыщенным становится настоящее; При этом школа описывается как признак детскости и отторгается. Меняется отношение к семье – появляется понимание поведения родителей; в дружбе исчезает модальность долженствования и ожидания идеального друга; В самоописаниях исчезают квалификации «такой как все», акцентируется собственная индивидуальность, оригинальность, снижается нарочитость и демонстративность. Растет тревога за себя и свое будущее, грусть и беспокойство по поводу себя.

В целом обнаруживается тенденция изменения типа отношения. От девятого к одиннадцатому классу школьники все более учитывают реальные обстоятельства, характеризующие описываемые сферы жизни. Их отношение (по крайней мере, в части значимых сфер) приобретает свойства соединения собственных установок (ценностей, оценок, представлений о должном) и объективных характеристик данной сферы. Но наряду с этим по части сфер оценочное отношение не превращается в творческое, возникают защиты, практически отсутствующие в ответах девятиклассников.

Так, наиболее благоприятным является развитие отношения к семье, к собственному будущему, к себе самому. В этих сферах развитие идет от «навязывания» ситуации или сфере своих ценностных квалификаций (у девятиклассников) к неопределенности и амбивалентности, которая сопровождается эмоциональным напряжением (у десятиклассников), к содержательному отношению – оно возникает на «пересечении» желаемого (норм, долженствований) и объективно наличествующего (у одиннадцатиклассников).

Особняком стоит отношение к школе. Исходно у девятиклассников школа описывается как «место», где подросток успешен или неуспешен, т.е. школьная успешность является мерой собственной состоятельности; затем школа фактически перестает быть предметом отношения, превращаясь в обстоятельство жизни, скорее неприятное; такая роль школы остается и у одиннадцатиклассников, только ее значение как обстоятельства возрастает в связи с перспективой экзаменов. Школа описывается как то, что мешает готовиться к экзаменам, как то, что докучает.

Неоднородными по своей динамике являются сферы отношения со сверстниками – темы дружбы и любви. Исходно любовь и дружбу можно квалифицировать как вымышленные – девятиклассники описывают не столько реальные отношения, сколько желаемый образ таких отношений, идеального друга или возлюбленного. У десятиклассников появляются описания друзей, но большая их часть имеет модальность долженствования; у десяти- и одиннадцатиклассников тема любви и дружбы остается в сфере воображаемого (сохраняются ноты долженствования), сохраняется отношение к любви как мере успешности (настоящей и будущей) самого себя. Эти сферы, таким образом, во многом являются не самоценными, а выполняют роль самообнаружения – возрастает роль принятия друзьями как средства выработки самоотношения, а любовь становится мерой оценки благополучия своего будущего.

Помимо интегрального описания динамики развития отношения к разным сферам своей жизни мы провели дополнительную процедуру обработки полученных результатов с целью выявления условий, влияющих на развитие отношения к действительности у старшеклассников. Для этого мы рассмотрели условия организации образовательного процесса в основной и старшей школе. Нашими респондентами были школьники из разных школ. Среди этих образовательных учреждений выделялись две группы – школы с традиционной организацией образовательного процесса (ШТ) и школы, специально разрабатывающие возрастсоадекватные формы организации (ШВ). В качестве примера возрастной адекватности условия образования приведем выдержку из Образовательной программы основной школы (гимназия № 1 г. Красноярск): «...идеальный образ выпускника подростковой школы мы видим таким - это успешный, уверенный в себе подросток, способный различать собственные замыслы и собственные действия и готовый к соотнесению замыслов и способов, возможностей его достижения, мотивированный на продолжение собственного образования». Условием формирования способности дифференцировать собственные замыслы и объективную ситуацию действия в данной программе названа проектная деятельность.

При дифференциальном анализе полученных результатов и сравнении ответов, полученных в традиционных школах (ШТ) и возрастсоадекватных (ШВ) мы обнаруживаем различия по следующим признакам:

1. Различия касаются сфер школьной жизни и дружбы.
2. Наряду с высказываниями, свидетельствующими о школе как мере собственной успешности (хорошо учусь, значит, хороший), в целом совпадающими по содержанию у учеников ШТ и ШВ, у девятиклассников ШВ школа описывается и как «место» реализации собственных интересов и

замыслов, объем высказываний, касающихся школы у учеников ШВ возрастает, школьные события (праздники и подготовка к ним) упоминаются среди значимых событий. Десятиклассники ШВ описывают отношение к школе: описываются события школьной жизни, с выражениями отношения (в том числе и амбивалентного), эмоционально переживается школьная успешность: при этом акцент смещается в сторону своих собственных возможностей (злуюсь, что не получается, хочу, чтобы получилось); У одиннадцатиклассников отсутствуют высказывания, свидетельствующие об отвержении школы как признака «детскости», а школьные достижения включаются в прогнозы будущего и жизненную перспективу в целом. Хотя и незначительно, появляются ноты сожаления о близком завершении школы.

3. В высказываниях о друзьях и дружбе уже у девятиклассников ШВ появляются реальные примеры сотрудничества и основанные на таких ситуациях заключения о дружбе и друзьях. Наряду с описаниями идеального друга (у девятиклассников) появляются описания значимых событий, в которых участвовали друзья. У десятиклассников появляется тема эмоционально насыщенного отношения к разрывам с друзьями, эти события упоминаются среди значимых, они также включаются в высказывания, касающиеся самоооценок. Одиннадцатиклассники ШВ, как и их сверстники из других школ в меньшей мере ориентированы на анализ дружеских отношений, чем младшие группы респондентов.

Подводя итоги проведенного исследования, можно охарактеризовать его результаты следующим образом. Во-первых, применение концептуальной рамки переживания к анализу отношения старших подростков к значимым сферам их жизни позволило обнаружить в этом отношении качественное своеобразие. Выделены и описаны оценочный, переходный и «творческий» тип переживания. Эти данные свидетельствуют о динамике преобразования социальной ситуации развития: «отношения ребенка к окружающей его действительности, прежде всего социальной». Такое преобразование, однако, охватывает не все сферы жизни подростка. Теоретически предсказанной («нормальной») оказалась динамика развития переживания по следующим сферам: семья, временная перспектива и отношение к себе. Это последовательный переход от ценностного (оценочного) переживания к творческому (через этап переходного). Специальная организация возрастсоответственного образовательного процесса оказывает влияние на характер развития переживания; в таких школах «нормальная» динамика переживания обнаруживается по сферам семья, временная перспектива и отношение к себе, школа, дружба (друзья).

Различие динамики переживания по значимым сферам позволяет сделать теоретическое предположение о том, что целостное понятие возрастного кризиса должно быть описано дифференцированно по отдельным сферам. Так, критический период не завершается по сферам дружба, любовь, эмоциональная сфера. Этот вывод мы рассматриваем как гипотетический и требующий дальнейшего исследования.