

Федеральное агентство по образованию
Сибирский федеральный университет
Институт естественных и гуманитарных наук

Н.П. Васильева

ДИНАМИКА ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Красноярск
СФУ 2007

УФК 301 (Т7 – 309)
ББК 88.374+60.542.15
В 19

Рецензенты: канд.пед.наук, доцент К.Г.Митрофанов
д-р психолог.наук, профессор К.Н.Поливанова

Васильева, Н.П.

В19 Динамика юношеского возраста: учебное пособие /
Н.П.Васильева. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Ин-т ес-
тественных и гуманитарных наук, 2007. – 103 с.

ISBN 978-5-7638-0749-3

Рассмотрены основные теоретические представления о юноше-
ском возрасте. Описана динамика основных способов согласо-
вания/рассогласования, элементов и характеристик жизненных планов
юношей (девушек).

В приложениях дана конкретная диагностическая методика, по-
зволяющая определить уровень развития планирования как в общем,
так и его отдельных элементов у старших подростков и юношей (де-
вушек).

Предназначена руководителям образовательных учреждений, ко-
торые проектируют старшую школу, школьным психологам, студентам
психолого-педагогических специальностей и педагогам-инноваторам,
работающим со старшеклассниками.

ISBN 978-5-7638-0749-3

УДК 301 (Т7 – 309)
ББК 88.374+60.542.15
© Васильева Н.П., 2007
© Ин-т естественных и
гуманитарных наук СФУ, 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	7
ГЛАВА II СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТОВ РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	29
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ	76

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выводы и результаты исследования, описанные в книге, были бы невозможны без участия многих людей, которые прямо или косвенно помогали ее созданию.

Автор выражает благодарность коллективу лаборатории «Старшая школа – юношеский возраст» Института психологии и педагогики развития Сибирского отделения Российской академии образования и лично Сергоманову Павлу Аркадьевичу, оказавшему неоценимую помощь в форме консультаций, обсуждений, научных семинаров. Особые благодарности заведующему кафедрой Психологии развития Сибирского федерального университета Хасану Борису Иосифовичу и всему коллективу кафедры за помощь, оказанную в содержательном редактировании текста.

Кроме того, я хотела бы выразить признательность всем юношам и девушкам, принявшим участие в наших исследованиях.

Автор надеется на активную реакцию читателей на книгу, Поэтому предлагаю координаты: Телефон (3912)98-47-48. E-mail: vasilieva@univers.krasu.ru.

Издание осуществлено при финансовой поддержке Института психологии и педагогики развития Сибирского отделения Российской академии образования.

ВВЕДЕНИЕ

Представленное учебное пособие ориентировано в основном на тех, кто проектирует старшую школу как институт развития. Оно будет также интересно школьным психологам, студентам психолого-педагогических специальностей и педагогам-инноваторам, работающим со старшеклассниками. В данный проект должны быть заложены несколько оснований, в том числе экономические, юридические, организационные и психологические. Мы старались описать психологические основания проектирования старшей школы.

Само по себе проектирование старшей школы связано со значительными проблемами:

- дети в старшей школе уже не дети, но еще и не являются взрослыми;
- педагоги и сотрудники большинства старших школ не делают особых различий между учениками старшей ступени и средней, а в некоторых случаях даже младшей.

Обучение в форме уроков в такой школе теряет способность увлекать за собой повзрослевших учеников, в то время как на факультативных (клубных) занятиях, где нет ярких границ между взрослым и учеником, организуется не только передача знаний и опыта, но и приобретаются социальные навыки.

По мнению И.Д.Фрумина и Б.Д.Эльконина [99] (статья «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)»), рядом с возрастным (лекции и уроки) должен быть представлен вневозрастной полюс, где возраст не имеет значения (кружки и секции).

В наши дни среднее школьное образование не воспринимается учащимися, их родителями и даже учителями достаточным для современной жизни и не является местом «подготовки к большой жизни». Теперь наиболее широким контекстом для старшей школы служит система получения высшего образова-

ния, а отнюдь не «семья» и не «трудовая жизнь»¹. Таким образом, оказывается, что школа становится осмысленной как институт только относительно дальнейшего образования. И так как сама по себе старшая школа исторически появилась в связи с вузом, отмечает П.Г.Щедровицкий, в отрыве от него она не имеет самостоятельного смысла. В связи с этим он рассматривает старшую школу как начальное высшее образование [106].

Ситуация окончания школы интересна тем, что находится на границе между эпохой детства и эпохой взрослости, зрелости. Старшеклассник впервые становится «соизмерим» [62], но не равен по множеству психологических характеристик (интеллектуальное, личностное развитие, развитие самосознания) со взрослым. Специфика школьной действительности заключается в предопределенности и контролируемости со стороны школы. Взрослая же действительность предоставляет большое разнообразие альтернатив, но вместе с тем требует сделать выбор в пользу одной из них.

В условиях современной школы, во время перехода в «новую» взрослую жизнь, у учащихся не хватает внутреннего ресурса для адекватного разрешения конфликта - выбора своего будущего пути. Именно старшая школа должна стать универсальной переменной, которая формирует личность и при этом может быть своеобразным фильтром между обществом и ребенком. Она должна быть ориентирована на пробы построения жизненных планов, и если подростку нужно разрешать мечтать и заниматься проектерством, то юноша и девушка в старшей школе уже должны пробовать ставить цели и подбирать ресурсы для их реализации.

Данные учебного пособия основаны на результатах исследований динамики разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте, проводившихся в 2003-2005 годах в г.Красноярске и Красноярском крае.

¹ По материалам исследования ожиданий общественных групп на результаты образования в старшей школе, проведенного Московской высшей школой социальных и экономических наук совместно с ВЦИОМом и ИППР СО РАО, по заказу МО РФ (в рамках работ по модернизации среднего образования) [Левинсон А. и др. Промежуточный отчет по первой волне исследования «Мониторинг эксперимента по изменению структуры и содержания образования в старшей школе». М., ВЦИОМ, 2001].

ГЛАВА I

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юношество как возрастной период выделяют не многие исследователи в области психологии развития. В периодизациях Л.С.Выготского (1924 г.) и Д.Б. Эльконина (1984 г.) детство длится до 17 лет, затем начинаются взрослые возрасты. В настоящее время юношу (девушку) семнадцати лет сложно назвать взрослым человеком, так как в материальном плане и в плане принятия ответственных решений он все еще зависит от родителей. Понятие «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, т.е. фазу завершения физического и полового созревания, и достижения социальной зрелости, зависящей от общественного обустройства. Л.С.Выготский говорит о том, что «...юность не является вечным явлением, но составляет очень позднее, с биологической точки зрения, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» [24, с.159]. В качестве доказательства он приводит детские расы - некоторые племена примитивных народов, проживающих в Африке, Австралии и Азии, которые не имеют периода развития, называемого нами юностью. Итак, возраст образуется, дифференцируется и усложняется в соответствии со сдвигами в устройстве общества.

В культурно-исторической традиции рассматривается важный конфликт юношеского возраста. Это конфликт социальный, связанный с тем, что наше цивилизованное общество также является источником подросткового кризиса. Если перейти к проблеме выбора, например, относительно будущего профессионального самоопределения, то примитивные цивилизации отличаются от нашей по числу возможных выборов, дозволенных каждому индивидууму. Наши дети, подрастая, сталкиваются с целым миром возможностей, из которых им предстоит выбирать [63]. Ребенок (в нашей цивилизации) видит перед собой не только огромное количество реальных людей, на которых можно быть похожим, но и идеалы, представленные в художественной литературе, периодической печати, средствах массовой информации, видит из чего нужно выбрать и как согласовать идеаль-

ную цель со своими возможностями, без конкретных жестких рамок.

У юношей и девушек, принадлежащих к европейской цивилизации, есть огромное количество возможностей. Все родственники, друзья и просто люди, окружающие их, имеют разные моральные стандарты: средства массовой информации, книги, которые они случайно прочтут. Это все те моральные аспекты, из которых нужно выбрать. В отличие от этого сам темперамент жизни в примитивных цивилизациях не носит мучительного характера выбора, объясняя отсутствие конфликтов в ней. М.Мид обращает нас к различию «между простой, однородной, примитивной цивилизацией, которая изменяется так медленно, что каждому поколению она кажется статичной, и пестрой, разнообразной, гетерогенной цивилизацией» [63, с.154]. Для нашего же общества эти конфликты являются нормой, где родители могут быть не согласны с выбранным юношей или девушкой идеалом, сам этот идеал может измениться под влиянием прочтения очередной случайной книжки, и т.д. Многие современные проблемы воспитания, психопрофилактики и психотерапии коренятся, на взгляд А.В.Сухарева [89], в культурно-обусловленной специфике человеческих отношений, которая характеризует нашу цивилизацию на настоящем историческом этапе.

Еще до недавнего времени, чтобы полноценно функционировать в обществе, юношеству, в так называемой традиционной культуре, приходилось учиться меньше, чем их сверстникам, воспитанным в современной культуре, поскольку изменения происходили медленнее. Наступает момент, когда встает реальная необходимость перестать быть детьми, убрать игрушки и порвать со своими привычками. В традиционных культурах дети работают наравне со взрослыми, поэтому процесс «отвыкания» от детства обычно менее суров, в то время как юноши и девушки, воспитанные в нашем индустриальном обществе, располагаются «посередине» между детством и взрослостью, растут в обществе, которое само по себе постоянно меняется, и являются его продуктом.

Именно это отличает разные типы культур и, соответственно, разные типы взросления и развития. Взросление может происходить без развития (как у народа Самоа). Наши институты

взросления могут быть не рефлексивны, т.е. не обеспечивают развитие как предмет отношений и взаимодействия взрослости и детства. Они могут быть также традиционными, т.е. на вопрос «а почему вы так делаете?» ответить «мы всегда так делали, так делали наши деды и отцы, матери и бабушки, и мы так будем делать». Другое понимание об институтах, задающих взросление и развитие, складывается, когда мы пытаемся ответить на вопрос о том, как происходит развитие в юношеском возрасте. Такие институты должны быть рефлексивными и иметь своим предметом детское развитие, т.е. - развитие ребенка, отраженное от него самого.

Изучая динамику развития в юношеском возрасте, необходимо определить основное новообразование возраста, период возникновения и генезис этого новообразования, а также особенности социальной ситуации развития юноши (девушки). Кроме этого, одним из центральных обстоятельств является то, что развитие происходит в разрешении возрастного противоречия и, следовательно, может быть описано как динамический процесс, продуктом которого и являются новообразования соответствующего периода.

Исследователи, анализируя развитие в юношеском возрасте, вкладывают разные основания в описание возраста. Мы пришли к выводу, что все представления о юношеском возрасте можно выделить в 3 группы: ведущая деятельность в период юности; центральные новообразования, основные задачи возраста. Авторы, объединенные нами в первую группу (С.Холл, А.Л.Гезелл, З.Фрейд, А.Фрейд, Р.Хэвигхерст, М.Кле), выделяют стабильность «эмоциональных отношений» как новообразование юношеского возраста. «Эмоциональные отношения», кроме непосредственно эмоциональной уравновешенности, включают в себя: социальную адаптацию; особенности поведения; физические и внутриличностные аспекты эмоциональности.

Представления второй группы сосредоточены вокруг «самоопределения» как новообразования юношеского возраста. «Самоопределение» может включать в себя три части - личностное самоопределение, жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение либо одна из названных частей (видов самоопределения) выделяется как более важная и включает в себя

две остальных. Представителями этой группы, на наш взгляд, являются И.С.Кон, Р.Селман, Э.Эриксон, В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, Л.И.Божович, И.В.Дубровина, М.Р.Гинзбург.

Авторы, представления о юношеском возрасте которых концентрируются вокруг новообразования, называемого «планирование», были отнесены нами к третьей группе. Планирование представляет собой согласование ресурсов, условий и притязаний (целей) в контексте жизненно важных перспектив. На наш взгляд, в таком контексте юношеский возраст рассматривают Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.Маслоу, Е.И.Головаха, А.С.Макаренко, К.Левин, А.А.Кроник.

Нам представляется необходимым рассмотреть три выделенных группы представлений с точки зрения динамики развития в юношеском возрасте. Для этого необходимо охарактеризовать содержание того или иного возрастного периода с точки зрения ведущих категорий психологии развития, которыми являются: социальная ситуация развития; новообразование; ведущая деятельность; что развивается (предмет); границы возраста - внутренние и внешние; структура и динамика возраста.

Проанализируем представления, выделяющие «эмоциональные отношения» как основную задачу юношеского возраста. Ф.Райс, анализируя развитие в юношеском возрасте, приводит мнение Стенли Холла, согласно которому в процессе развития каждый человек проходит этапы, соответствующие периодам эволюционного развития человека. Юношеский возраст (в его периодизации) соответствует времени перехода. По аналогии с эволюционным развитием, он называет этот этап периодом зарождения современной цивилизации. Юность Холл считал «временем больших потрясений, плохой эмоциональной адаптации и неуравновешенности, частой смены настроений, колебаний между активным интересом ко всему вокруг и апатией, веселостью и подавленностью, самовлюбленностью и скромностью» [73, с.51]. Юность, или пубертатный период, по его мнению, длится с 13 до 24 лет. Он считал, что все развитие ребенка происходит на основании биологических факторов и не зависит от социокультурного окружения. На наш взгляд, юношеский возраст (в теории Холла) занимает слишком большой промежуток времени, а принципы развития, характерные для детского

возраста (13 лет), не могут оставаться такими же и для взрослого человека (24 года). Кроме того, он описывает особенности юности с точки зрения эмоциональных характеристик, а развитие – лишь на основании биологических факторов. По нашему мнению, социокультурные факторы имеют огромное значения для развития в юношеском возрасте, главным доказательством является отличие в возрастном развитии юношей и девушек в примитивных племенах. В его же теории развивается лишь то, что предопределено биологически. Юношеский возраст занимает большой промежуток в жизни человека, но внутри него возраст не делится на периоды, следовательно, подразумевается, что внутри него нет динамики.

А.Л.Гезелл, по мнению Ф.Райса, занимался исследованием процесса развития юношей и девушек и его отражением на поведении. Гезелл не отрицал определенного значения индивидуальных особенностей и условий воспитания в процессе развития индивида, однако считал, что основные принципы, тенденции и хронологическая последовательность созревания универсальны и присущи всем в равной степени [73, с.52]. Получается, что, не отрицая присутствия социокультурных факторов, А.Л.Гезелл все же рассматривал развитие как стандартный универсальный процесс, который одинаков у всех. Влияние культуры не может пересилить влияния созревания. Он подробно описывает особенности биологического созревания, интересов и поведения ребенка на каждом году жизни. Так, например, в 15 лет быстро появляются индивидуальные различия, ребенок стремится уйти от внешнего контроля, начинают возникать самоконтроль и сознательное самовоспитание, а в 16 – увеличиваются самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность и устремленность в будущее. Таким образом, есть описания особенностей и поведения юношей и девушек, но нет понимания того, как и за счет чего происходит развитие, как меняются описанные особенности. В целом Гезелл описывает эмоциональные проявления в области поведения.

По мнению З.Фрейда, изменения в процессе взросления происходят в том, что является предметом желания и как эти желания удовлетворяются [95]. Таким образом, именно способы получения удовольствия и их физические аспекты и представ-

ляют собой основные элементы развития. З.Фрейд не занимался юношеским возрастом, так как считал, что определяющее влияние на развитие имеют первые годы жизни. В то же время, по его мнению, юношеский возраст имеет значение для сексуальности, так как юность - это период сексуального возбуждения и тревожности, где происходит некоторая кульминация изменений, цель которых привести сексуальную жизнь к окончательной форме, нормальной для взрослого человека. Кроме этого, важный момент созревания в юности - ослабление эмоциональной связи с родителями, которое происходит за счет повторного появления в юности эдипова комплекса. В связи с социальным неприятием инцеста юноши и девушки стараются ослабить свою связь с родителями и перенести ее на сверстников. В особенностях юношеского возраста З.Фрейд видит сексуальную тревожность и возрастающую самостоятельность, которую объясняет возникновением эдипова комплекса. Основная задача возраста заключается в приведении сексуальной жизни к норме взрослости и формировании эмоциональной независимости от родителей. Внутри юношеского возраста динамика не рассматривается.

Анна Фрейд много работала над исследованиями развития юношеского возраста. По ее мнению, это возраст внутреннего конфликта, неуравновешенности и неустойчивого поведения, и если этот конфликт между подструктурами личности не разрешается в юношеском возрасте, то это может разрушительно сказаться на эмоциональной сфере человека. Следуя ее мыслям, мы можем сказать, что разрешение внутреннего конфликта является основой развития в юношеском возрасте. Задача развития в юношеском возрасте заключается в эмоциональном становлении юноши и девушки. Таким образом, разрешение или не разрешение внутреннего противоречия имеет значение для эмоциональной сферы личности [94].

Р.Хэвигхерст, по мнению Ф.Райса, выделяет главными задачами юности: принятие своей внешности, формирование зрелых отношений со сверстниками; принятие мужской или женской социально-сексуальной роли; достижение эмоциональной независимости от взрослых; подготовку к трудовой деятельности; подготовку к вступлению в брак, появление желания нести социальную ответственность; обретение системы ценностей и эти-

ческих принципов [73]. Для каждой задачи существует наиболее подходящий момент для обучения ее решению. Одни из задач возникают в связи с биологическими изменениями, другие - в связи с социальными требованиями, соответствующими данному возрасту. Итак, Р.Хэвигхерст рассматривает динамику юношеского возраста как смену выделенных им задач возраста в соответствии с социальной ситуацией развития и биологическими изменениями в организме юноши и девушки, не выделяет логики в последовательности обучения решению возрастных задач. Так, в его рассуждениях непонятным остается вопрос: как и почему юноша (девушка) начнет подготовку к трудовой деятельности.

М.Кле указывает, что «изменения в отрочестве последовательно охватывают четыре сферы развития: тело, мышление, социальную жизнь и самосознание» [44]. Таким образом, последовательно меняются четыре зоны: пубертатное развитие, когнитивное развитие, изменение в социализации, становление идентичности. Она рассматривает возрастное развитие как последовательную смену этих четырех сфер с 11 до 21 года.

Во время пубертатного периода происходят глубокие телесные изменения; меняется также характер мышления, претерпевающая качественные и количественные преобразования; социальное развитие идет по двум основным линиям – освобождения от родительской опеки и установления новых отношений со сверстниками; и, наконец, развитие самосознания характеризуется становлением новой субъективной реальности, а именно идентичности как продукта сексуальных, когнитивных и социальных трансформаций.

Проанализируем представления, выделяющие «самоопределение» как основную задачу юношеского возраста. По И.С.Коню, социальное самоопределение в юношеском возрасте (т.е. осознание себя частицей, элементом социальной общности), выбор своего будущего социального положения, способов его достижения и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения, т.е. системы убеждений, выражающих отношение человека к миру и его главных ценностных ориентаций. И.С.Кон разделяет юность на два периода: ранняя юность и поздняя юность. Ранняя юность (от 14-15 лет до 18 лет) – существует

между детством и взрослостью, это период «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерным созреванием в подростковом возрасте. Это завершающий этап первичной социализации. Поздняя юность, или начало взрослости (от 18 до 23-25 лет), – это уже взрослый человек – как в биологическом, так и в социальном плане, когда общество видит в нем не объект социализации, а ответственного субъекта общественно-производительной деятельности.

Анализируя теорию Р.Селмана, Ф.Райс пишет: «В юношеские годы индивид может перейти к еще более высокому и абстрактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц – общественной перспективы» [73, с.69]. Так, юноши и девушки в его модели социального познания уже способны разделять точку зрения социальной системы, которая создает условия для нормальной коммуникации между людьми и адекватное взаимопонимание, но не все юноши, девушки и даже взрослые могут достигнуть эту стадию развития в своем социально-когнитивном развитии, описанном Р.Селманом. Юноши и девушки при высоком развитии, по социально-когнитивной теории, учитывают социальное окружение и общественную перспективу. Они могут перейти к высокому уровню перспективы, включающей в себя большое количество переменных. Важнейшей задачей в юношеском возрасте Р.Селман видит социальное самоопределение, где юноша (девушка) должен учитывать общественную перспективу.

По мнению Э.Эриксона, психосоциальный кризис юношеского возраста заключается в достижении идентичности, между двумя полюсами: эго-идентичность против смешения ролей. Хотя идентификационное поведение и идентичность развиваются непрерывно в течение всей жизни, большинство исследований в этой области фокусируются на подростковом и юношеском возрастах. Родители и остальные окружающие взрослые ожидают от подростка того, что он определится в своей будущей профессии (выберет вуз или работу), сделает выбор в сексуальных отношениях, определится с религиозной и политической идентичностью.

Э.Эриксон следующим образом описывает условия достижения идентичности: «...с точки зрения психологии формирования идентичности предполагает процесс одновременного отражения и наблюдения, процесс, протекающий на всех уровнях психической деятельности, посредством которого индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и с типами, значимыми для него» [112, с.31-32]. Таким образом, чувство идентичности и самооценности юношей и девушек в значительной мере основывается на оценках со стороны. В выводах Э.Эриксона о формировании идентичности прослеживается связь с социально-когнитивной теорией Р.Селмана, где формирование идентичности включает в себя способность разделять точку зрения социальной системы, строить общественную перспективу и, тем самым, учитывать условия социального окружения.

В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев считают, что кризис юности относится к 17 – 21 годам и проявляется в «становлении авторства в собственной жизни» [86], а юность (13 - 18 лет) - является завершающей стадией ступени персонализации. Они считают, что «самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основную задачу юношеского возраста ... при переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего» [86, с.304]. Мы считаем, что категория самоопределения не раскрывает динамики развития в юношеском возрасте. Профессиональное самоопределение может рассматриваться как задача саморазвития в юношеском возрасте, изменение же в отношении будущего, на наш взгляд, - явный показатель возрастного перехода. Если подросток, рассуждая о будущем, чаще говорит «я хочу», то у юноши (девушки) уже появляется модальность «мне надо». Юноша (девушка) уже пытается проецировать себя в будущее и, с позиции этой своей идеальной цели, определяет зада-

чи настоящего времени (поступление в тот или иной вуз, занятия в тех или иных секциях и т.д.).

Главными новообразованиями юношеского возраста В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев считают «саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращание в различные сферы жизни» [86, с.311]. Мы интерпретируем это как попытки юноши определить и наметить пути реализации своего взгляда на жизнь, планируя настоящую жизнь с точки зрения идеальной цели будущей жизни. «По мере приобретения опыта принятия самостоятельных решений, настойчивости в их реализации, принятия ответственности за последствия своих действий и поступков происходит самоопределение личности: нахождение (доопределение) смысла своей жизни, предвосхищение будущего жизненного пути, формирование реальных жизненных планов. С формированием жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям, кризис юности преодолевается» [86, с.327], иными словами, человек становится взрослым, считают В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. На наш взгляд, авторы выделили много новообразований юношеского возраста. Мы присоединяемся к той мысли, что кризис юности преодолевается по мере формирования реальных жизненных планов и притязаний, соответствующих собственным возможностям. Остальные выделенные авторами новообразования являются вспомогательными линиями для появления опыта самостоятельных решений в области формирования реальных жизненных планов.

Л.И.Божович связывает переход от подросткового к раннему юношескому возрасту, с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности, а проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся деятельность, и все интересы старшего школьника [13]. Мы согласны, что в раннем юношеском возрасте интересы юноши (девушки) заключаются в выборе профессии, но подобная деятельность не обязательно влечет за собой развитие.

Мы полагаем, что ситуация выбора, созданная системой образования (при переходе школа - вуз), актуализирует ситуацию развития, для которой важным является согласование целей, условий и ресурсов относительно учебно-профессионального и жизненного определения. Если самоопределение переживается юношей (девушкой), следовательно, именно самоопределение задает социальную ситуацию развития. И.В.Дубровина (1989) на основании исследований по профессиональному самоопределению называет новообразованием ранней юности готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению, так как старшеклассники, по ее мнению, еще не готовы соотносить свои возможности с выбором профессии, и поэтому для них важны пробы выбора и способность выбирать, что и формируется в ранней юности.

М.Р.Гинзбург в своем исследовании приходит к выводу о двойственности, которой характеризуется выбор профессии: «...с одной стороны, романтическая направленность (С.П.Крягже), с другой – реальный выбор. Таким образом, двуплановость является существенной характеристикой, пронизывающей все самоопределение. Мы полагаем, что эта двуплановость и создает исходное противоречие, приводящее в движение сам процесс самоопределения» [30, с.24]. Для нас противоречие, рассматриваемое М.Р.Гинзбургом, составляет необходимое условие для развития в юношеском возрасте. Юноша (девушка) принимают возрастную задачу – выбрать профессию, но средств для выбора у него (нее) нет. Для нас важно рассмотреть, как это противоречие разрешается. Гинзбург рассматривает изменение цели от фантазии к реальным жизненным планам и выделяет четыре основных характеристики самоопределения: связь самоопределения с ценностями; потребность в самоопределении (т.е. потребность в формировании некоторой смысловой ситуации, в которой центральный момент - это представление о смысле собственной жизни); устремленность в будущее; связь самоопределения с выбором профессии. По его мнению, личностное самоопределение является генетически исходным для всех других видов самоопределения. Таким образом, личностное самоопределение связано с жизненным и профессиональным.

Проанализируем представления, выделяющие «планирование» как основную задачу юношеского возраста. По мысли Выготского, мир идеальных (высших) форм, мир культуры - есть источник, из которого ребенок черпает образцы и образы, они сравниваются с собственными действиями ребенка. Само сравнение является источником развития [24]. Таким образом, мир взрослых (мир идеальных форм) служит для ребенка одновременно и источником развития и ограничителем, своеобразным «развитием в установленных рамках». Социальная ситуация развития в юности определяется встречей юноши с имеющимся миром, в отличие от других возрастов, где ребенок открывает для себя особую, новую, но устойчивую форму следующего возраста [24]. Кризис юности, выделенный Л.С.Выготским как кризис 17 лет, развивается начиная с выхода в самостоятельную жизнь, где реализуются личные жизненные планы. По логике получается, что ребенок, выйдя в самостоятельную жизнь, видит мир взрослых, в котором нет «установленных рамок», который не является «устойчивой формой», и его жизненные цели не соответствуют условиям мира взрослых. В результате актуализируется возрастное противоречие, задающее развитие в юношеском возрасте.

К.Н.Поливанова, анализируя работы Леонтьева, пишет, что «возраст характеризуется через определение ведущей деятельности данного периода и места ребенка в системе общественных отношений. Каждому стабильному периоду соответствует новая ведущая деятельность, новый тип сотрудничества ребенка и взрослого» [71, с.29], а в русле ведущей деятельности формируются новые способности - новообразования, подготавливающие момент кризиса, где кризис - это переход в новую систему общественных отношений. По мнению Д.Б. Эльконина, к старшему школьному возрасту ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, «благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы, вырабатывать нравственные идеалы и самосознание» [110, с.43]. Таким образом, при переходе от подросткового к юношескому возрасту главными задачами, решаемыми в рамках учебно-профессиональной

деятельности, для юноши или девушки становятся формирование исследовательских способностей, а также способности строить жизненные планы и вырабатывать идеалы. Способность строить жизненные планы в юношеском возрасте отличается от подобной способности в детстве и подростковничестве тем, что она интериоризируется. Юноша осуществляет планирование независимо от своего желания, в отличие от подростка, который может просто сказать, что он что-то сделает и не сделать, а может просто сделать, не обосновывая свое действие.

Д.Б.Эльконин юношеский кризис относил к 15 годам. Он считал, что если на основе чувства взрослости отроку удастся развернуть новую ведущую деятельность (названную им интимно-личностным общением), то к концу подросткового возраста у отрока складывается достаточно развитое самосознание, в котором «совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Итог: я НЕ взрослый» [110, с. 497] - постановка задач *саморазвития*, достижение того самого «чувства взрослости» (т.е. развития вне «установленных рамок»). Получается, что примерно к пятнадцати годам отрок должен *поставить задачи по саморазвитию* и начать *искать средства к их достижению*, что и происходит за счет ведущей деятельности юношеского возраста – учебно-профессиональной. Д.Б.Эльконин определяет нижнюю границу юношеского возраста. По его мнению, в юношеский возраст бывший подросток приходит с развитым самосознанием и чувством того, что он не взрослый.

Таким образом, Д.Б.Эльконин выделяет первый этап юношеского возраста и относит возраст ранней юности (15-17 лет) к детским возрастам, а в качестве ведущей деятельности этого периода выделяет учебно-профессиональную. Этот возраст в его периодизации носит название «юношество». Периодизация Даниила Борисовича заканчивается эпохой отрочества, вторым и последним периодом в которой выделяется юношество. Развитие в юношестве (по мнению Д.Б.Эльконина) заключается в достижении «чувства взрослости», а это может быть достигнуто при условии, что юноша (девушка) ставит перед собой задачи и путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. В силу специфической ситуации окончания школы самыми актуальными задачами на этот момент являются учебно-

профессиональные, но динамику развития задает согласование ресурсов, условий и притязаний по поводу этих задач.

Нерешенным остается вопрос о верхней границе юношеского возраста и о том, за счет чего происходит развитие в старшем юношеском возрасте, т.е. после семнадцати лет.

А.Маслоу, как и Д.Б.Эльконин, считает, что в юношеском возрасте актуальны задачи по саморазвитию. Развитие он определяет через процессы, ведущие личность к самоактуализации. По его мнению, эти процессы обусловлены «мотивацией развития» и не связаны с удовлетворением базовых нужд. В юношеском возрасте «мотивация развития» усиливается и порождает саморазвитие, имеющее место на протяжении всей жизни человека [61].

Е.И.Головаха пишет, что «важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов. ... Абстрактность жизненных планов связана с отсутствием представлений о тех событиях, которые должны предшествовать достижению жизненной цели, а также во временной неопределенности этих событий. Неадекватность жизненных целей и абстрактность жизненных планов могут проявляться в различных жизненных ситуациях. Одной из наиболее распространенных является ситуация выбора профессии, когда из тысяч профессий нужно выбрать одну, наиболее соответствующую склонностям и способностям, определить учебное заведение, конкретную специальность, согласовать свой выбор с планами и ожиданиями в различных сферах жизни» [32, с.262]. Так, большинство исследователей юношеского возраста [92, 86, 14, 72] сходятся на том, что характерным приобретением ранней юности является формирование жизненного плана, где рассматривается не только конечная цель, но и способы ее достижения, - это план потенциально возможных действий (в отличие от мечты), где все возможно, и идеала как абстрактного образца. «С точки зрения событийного подхода жизненные цели и планы различаются как конечные и промежуточные события определенного этапа жизни. Цели – более масштабные и несколько менее хронологиче-

ски определенные события, чем планы» [72, с. 257]. Цель - это конечное событие плана на определенный период жизни, причем это план *возможных* действий. Формирование жизненного плана с потенциально возможными действиями и целями является основной задачей - *новообразованием* юношеского возраста. Важным остается вопрос о способе формирования планов в юношеском возрасте.

Для определения возможности или невозможности действий важно понять содержание притязаний юношей и девушек, которые играют важную роль в процессе развития личности. Они (притязания) характеризуют цели, намеченные юношами и девушками, с точки зрения трудности их достижения и выражают тем самым предъявляемые ими себе требования. «Притязания тесно связаны с системой ценностей и временной перспективой личности, они определяют постановку целей с ее формально-динамической стороны – высоты целей, стратегии и тактики достижения и т.п. Принципиальным является соотношение притязаний и актуальных возможностей 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» [93, с.67]. В юношеском возрасте важно освоить оптимальное соотношение притязаний и актуальных возможностей, так как уровень притязаний связан с системой ценностей, временной перспективой и постановкой целей, составлением плана на определенный период жизни.

Что касается временной перспективы, то в юношеском возрасте она значительно изменяется: «Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы» [47, с.87]. Следовательно, переход от подросткового возраста к юношескому может характеризоваться именно расширением планов, увеличением вариантов возможного будущего. Таким образом, переход связан с соотношением ресурсов для осуществления планов и осознания своего места в

плане, т.е. план выступает в функции согласования обстоятельств и ресурсов в отношении себя, своего прошлого и будущего. Если подростки рассуждают о будущем как о непосредственном исполнении желаемого, то юноши и девушки рассматривают будущие цели в соответствии со своими возможностями. Для нас важным является вывод относительно изменения временной перспективы как границы, разделяющей подростковый и юношеский возраст, и в то же время непонятым остается вопрос относительно того, что способствует увеличению временной перспективы.

А.С.Макаренко и К.Левин, следуя в своих исследованиях различным методологическим подходам к пониманию роли будущего в формировании и развитии личности, пришли к одинаковым выводам о том, что «разделение ближайшей и отдаленной перспективы является важнейшим моментом развития личности, характеризующим переход от детства к юности, к решению важнейших задач жизнеустройства, к выбору жизненного пути, к становлению социальной зрелости и самостоятельности личности» [72, с. 263]. Расширение временной перспективы характеризует и уровень развития личности, где основными критериями развитой будущей временной перспективы выступают ее продолжительность, оптимистичность, реализм, а также степень дифференцированности и согласованности.

А.А.Кроник, Е.И.Головаха считают: «Реализованность психологического времени осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который и может быть назван психологическим возрастом личности в отличие от ее хронологического, биологического и социального возрастов» [72, с. 255]. Психологический возраст многомерен. В разных сферах жизнедеятельности человека он может не совпадать, в связи с чем измеряется на основании индивидуальных особенностей психологического времени конкретного человека, где люди не только стареют, но и молодеют за счет изменения удельного веса психологического прошлого и будущего. Мы же считаем, что время не может быть цельной единицей измерения, но может рассматриваться как ресурс или, в некоторых ситуациях, как условие для осуществления какой-либо цели в модели согласования ресурсов, условий и притязаний.

По данным М.Р.Гинзбурга, «ориентация на будущее, традиционно считающаяся одной из основных характеристик старшего подросткового и юношеского возрастов внутренне, - неоднородна, она по преимуществу представляет собой конструирование своего смыслового будущего – т.е. ценностное и смысловое проецирование себя в будущее» [31, с. 222]. Таким образом, старшеклассники ценностно уже определены, но не могут согласовать и спланировать свои действия для достижения идеальной цели, поэтому в настоящем делают нечто, что не всегда ведет к образованию недостающих ресурсов, хотя и создается видимость некоторых действий.

По К.Левину, развитие - это увеличение широты жизненного пространства, прогрессирующая дифференциация каждого уровня жизненного пространства к множеству социальных связей и областей деятельности; растущая организация жизненного пространства; изменение общей подвижности или жесткости жизненного пространства [54]. Юность, в теории К. Левина, рассматривается как социально-психологическое явление, когда психическое развитие личности связывается с изменением ее социального положения. Юность представлена в виде моста между детством и взрослостью. Положение юноши определяется промежуточностью его положения, которое лишает его уверенности. Согласно этой теории ситуация взросления характеризуется тем, что жизненное пространство взрослого еще не достигнуто. Жизненное пространство ребенка слабо структурировано, но в период взросления оно начинает структурироваться и дифференцироваться по мере приближения к зрелости.

Одно из наиболее фундаментальных понятий развития у Курта Левина – это изменение масштаба, которое происходит в юношеском возрасте: вместо дней, недель и месяцев как в подростковом возрасте при постановке некоторых целей теперь (в юношеском возрасте) учитываются годы [54]. Левин пишет, что ребенок восьми лет при обсуждении своей профессии во взрослом возрасте основывается не на знании факторов, которые могут помочь или помешать в реализации цели, а на мечтаниях, играх или некоторых узких ожиданиях. По его мнению, в юношеском возрасте «то, о чем мечтается или что является желаемым (уровень ирреальности в будущем), отделяется от того, что

ождается (уровень реальности в будущем)» [54, с.164]. Желания и мечты в юношеском возрасте должны быть заменены на реальные цели, достижение которых ожидается за счет имеющихся ресурсов. К.Левин пишет: «Человек должен «планировать»: структурировать временную перспективу таким образом, который соответствует как собственным идеальным целям или ценностям человека, так и тем реальностям, которые необходимо принимать во внимание для реалистичного структурирования уровня притязаний» [54, с. 164]. Именно в юношеском возрасте, по его мнению, происходит увеличение временной перспективы, выбор профессии – как первой идеальной цели, которую можно и нужно воплотить в жизнь самостоятельно, учитывая свои способности. Таким образом, К.Левин рассматривает весь процесс формирования жизненных планов. Более того, профессиональное самоопределение он рассматривает как пробу согласования ресурсов и притязаний. На наш взгляд, формирование жизненных планов в юношеском возрасте - это процесс, включающий в себя ряд этапов, имеющих значение для развития в данном возрасте.

Таким образом, в каждом рассмотренном нами теоретическом представлении о юношеском возрасте тем или иным образом выделяются основное новообразование возраста и социальная ситуация развития. В группе представлений, обозначенных нами как раскрывающие «эмоциональные отношения», основными новообразованиями возраста выделяются: эмоциональная независимость от взрослых и установление новых отношений со сверстниками; развитие самосознания, становление субъективной реальности на предмете сексуальных, когнитивных, социальных изменений; принятие своей внешности и возрастающая самостоятельность. Социальная ситуация развития описывается особенностями поведения, которые могут косвенно характеризовать изменения переживаний.

В группе представлений, выделяющих основной задачей юношеского возраста «самоопределение», основным новообразованием возраста называется *готовность к самоопределению, или самоопределение*, в том числе личностное, жизненное, профессиональное, а также самоопределение как формирование мировоззрения, выбор сексуальных отношений, религиозной и по-

литической идентичности. Социальная ситуация развития включает в себя: переживания относительно выбора профессии и дальнейшего жизненного пути; двойственность (внутреннее противоречие) при выборе профессии - «романтическая направленность» и «реальный выбор». И, наконец, в группе представлений, обозначенных нами как «планирование», одним из вариантов новообразования является достижение «чувства взрослости» (выделено Д.Б. Элькониным), которое может быть достигнуто, если юноша (девушка) ставит перед собой задачи, а затем путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. Другим вариантом формирования жизненного плана (Д.Б.Эльконин), как результата учебно-профессиональной деятельности - рассматриваются не только конечная цель, но и способы ее достижения поскольку это план потенциально возможных действий, где социальная ситуация развития фиксируется на том, что юноша (девушка) встречается с имеющимся миром в противоположность другим возрастам, когда ребенок открывает для себя новую, но устойчивую идеальную форму (Л.С. Выготский). Таким образом, возникает ситуация, когда временной горизонт юноши (девушки) расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы.

Ведущая деятельность рассматривается двумя группами представлений «самоопределение» и «планирование». Так, в группе представлений с основной задачей юношеского возраста «самоопределение» она описывается, как пробы выбора профессии, а в группе представлений, выделяющей основной задачей юношеского возраста «планирование», - как учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой формируются познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы, вырабатывать жизненные идеалы и согласовывать ресурсы и притязания.

Границы юношеского возраста не определяются четко: одна группа представлений приравнивает юношеский возраст к подростковому, другие вообще не выделяют юношество как отдельный возрастной период развития личности. Соотношение между подростковым и юношеским возрастными также не прояснено,

видимо, в связи с тем, что он еще не «выстроен» как четко ограниченный возраст и не задан содержательно в генетических периодизациях развития. Основные генетические периодизации развития (З.Фрейд, Л.С. Выготский, Э.Эриксон и др.) оканчиваются на подростковом возрасте, а юношеский возраст не рассматривают как таковой.

В группе представлений, обозначенной нами как «эмоциональные отношения», выделенные границы юношеского возраста от 13 до 24 лет задаются на основании эмоциональных проявлений. Наиболее четко установлены внешние и внутренние границы в группе представлений - «самоопределение». Внешние границы – возраст от 13 до 21-25 лет. Внутри этого возраста есть деление на раннюю юность и позднюю юность (И.Кон), соответственно, от 14 до 18 и от 18 до 21. Определены также содержательные границы возраста относительно различий в рассмотрении будущего и настоящего подростками и юношами (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев). В группе представлений, обозначенных нами как «планирование», временные границы возраста не выделяются, но определяются содержательно, от деления ближайшей и отдаленной перспективы к развитой внутренней перспективе, что, по нашему мнению, согласуется с содержательным определением границ у В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева. Из этого следует, что временные границы в группе представлений «планирование» совпадают с временными границами в группе представлений «самоопределение». Мы относим к юношеству молодых людей, обучающихся в старшей школе, в училищах, на первых курсах высших учебных заведений и тех, кто только начал работать сразу после окончания школы (примерный возраст от 15 до 21 года).

Мы придерживаемся тех же представлений, которые обозначены авторами, объединенными нами в группу «планирование». В табл. 1 приведены определения (обобщенные на основании мнений этих авторов) основных критериев, характеризующих возраст в культурно-исторической традиции.

Таблица 1

**Обобщенные представления о юношеском возрасте
в группе теоретических представлений «планирование»**

Категории	Описание критерия
Новообразование возраста	Достижение «чувства взрослости», что может быть достигнуто, если юноша (девушка) ставит перед собой задачи и путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. Формирование жизненного плана, где рассматривается не только конечная цель, но и способы ее достижения, это план потенциально возможных действий
Ведущая деятельность	Учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой формируются познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и выработать жизненные идеалы, согласовывать ресурсы и притязания
Социальная ситуация развития	Юноша (девушка) встречается с имеющимся миром (в противоположность другим возрастам, когда ребенок открывает для себя новую, но устойчивую форму следующего возраста). Переживание относительно реализации личных жизненных планов. Временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы
Структура и динамика возраста	Согласование ресурсов, условий и притязаний по поводу учебно-профессиональных задач
Границы возраста	Есть нижняя граница (15-17 лет) - ранняя юность. Границы задаются содержательно, от разделения ближайшей и отдаленной перспективы к развитой будущей временной перспективе. Но четкого выделения возраста нет

Структура и динамика возраста – это критерий, который не рассматривается в полном объеме ни в одном из выделенных нами теоретических представлений. Мы придерживаемся мнения, что юношеский возраст является переходным между детскими и взрослыми возрастами. Развитие в юношеском возрасте

динамично и проходит несколько стадий. Динамика развития, на наш взгляд, - понятие многомерное. Мы согласны с Л.С.Выготским, что можно определить данную динамику через понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой как подвижную [24]. Учитывая форму социального бытия в юношеском возрасте, можно говорить об изменении в сознании юноши (девушки) за счет разрешения возрастных противоречий.

Результаты проведенного анализа задают основную линию нашего исследования: мы придерживаемся позиций, зафиксированных в группе представлений «планирование». Как уже говорилось, содержательное описание границ юношеского возраста в группах представлений «самоопределение» и «планирование» совпадают, а динамика юношеского возраста в группе представлений «планирование» рассматривается как согласование ресурсов, условий и притязаний в рамках решения учебно-профессиональных задач. Таким образом, для нас важно уточнить содержательные границы юношеского возраста и описать структуру и динамику юношества. На наш взгляд, структура и динамика юношеского возраста напрямую зависят от разрешения возрастных противоречий. Здесь важно отметить, что противоречие, точнее непосредственно конфликт, является операциональной категорией, позволяющей рассмотреть реальный процесс развития [102]. Во второй главе мы рассмотрим основное понимание конфликтов развития в юношеском возрасте.

ГЛАВА II

СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТОВ РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В рамках данной работы мы упоминаем два разных, но взаимно связанных процесса: развитие и взросление. Первое, вслед за многими (Л.С.Выготский, 1993; Д.Б.Эльконин, 1984; Б.Д.Эльконин; 1996; Ж.Пиаже, 1994 и др.), мы понимаем как приобретение новых способов и схем действия, не существовавших до определенного возрастного периода и позволяющих человеку (субъекту) выполнять недоступную доселе деятельность (действие).

Поведение юноши (девушки) определяется, прежде всего, промежуточностью его (ее) положения. Юношеский возраст – это своеобразный переход из детского мира во взрослый. И.С.Кон считает, что «специфичность его (юноши) социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Эта напряженность и конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости и чем важнее разделяющие их грани» [47, с.36]. Для описания особенностей юношеского возраста мы должны понять, что представляет собой взрослость и как меняется человек после достижения половой зрелости. Большинство исследований в возрастной психологии заканчивается на детских возрастах. Объективно статус взрослого человека - «быть взрослым» присваивается обществом после прохождения особых процедур инициации, а вот чувство взрослости всегда истинно реально и очевидно для самого ребенка. Общество дает юноше (девушке), раздираемому внутренними противоречиями, статус «взрослого», но конфликтность его (ее) положения от этого не уменьшается, так как этот статус не дает чувства взрослости. Чувство «невзрослости» переживается, а присвоение статуса взрослости не снимает этого переживания.

Взросление в современной цивилизационной культуре, в отличие от традиционной культуры, противостоит развитию, на-

ходится в оппозиции к нему и в целом означает степень субъективной готовности человека (субъекта) взять на себя полноценное исполнение определенной социальной роли. Включение человека в сообщества со стороны средства, таким образом, происходит по линии развития, а со стороны смысла (мотива) - по линии взросления. Д.Б.Эльконин (1984) считал, что в онтогенетической перспективе принципиальной основой периодизации детства является освоение средств и мотивов человеческой деятельности. Именно «волнообразное», «челночное» освоение ребенком мотивов и средств человеческой деятельности и составляет базовую схему периодизации, предложенную Д.Б.Элькониним.

Особенно здесь важен вопрос о возрастных ритуалах и обрядах, так как в традиционных обществах именно на них строится система взросления, и они составляют неотъемлемую часть культуры (обряд инициации – как переход от детской ко взрослой жизни). В нашей стране до недавнего времени подобным обрядом был переход к школьной жизни 1 сентября. Б.Д.Эльконин считает, что в этих обрядах «взросление выступает как событие, а взрослость – как идеальная форма» [107, с.47]. С этой позиции мы могли бы рассматривать переход школа – вуз, как обряд перехода во взрослость для юношеского возраста. Наши наблюдения подсказывают, что этот переход не дает чувства взрослости юноше (девушке).

Однако следует заметить, что в традиционных сообществах каждый возраст представлен предыдущему и последующему, причем для предыдущего он выступает, как ступень взрослости и зрелости, а для последующего, наоборот, - как незрелость и несовершенство. Такое возрастное отношение можно назвать относительной взрослостью. В то же время это отношение возможно лишь в том случае, когда в сообществе существует образ абсолютной взрослости (своеобразный эталон зрелости и освоенности, задающий результат развития). Можно сказать, что наличие образа абсолютной взрослости (идеальной формы) обрачивается образом относительной взрослости, т.е. возраст и его носители становятся посредниками между младшими и старшими. Указанная связь возрастов закреплена: в ритуале возрастного перехода, общественном запрете «перескока» через возраст и

в дифференциации содержаний жизни в возрастах. Последовательная трансляция взрослости во времени онтогенеза и трансляция события взросления по схеме «абсолютный взрослый – относительный взрослый – ребенок» задает ясность для представителей каждого возраста, что такое взрослость, т.е. понятность того, что такое самостоятельность и ответственность и каковы их границы [108, с.11]. Но как раз в этом Б.Д.Эльконин видит кризис детства, т.е. когда для ребенка нет представленности цепочки: взросление – значит освоение культуры, а освоение культуры - и есть взросление. И эта представленность, по его мнению, исчезает во время обучения ребенка в школе. «Если изобразить соотношение процессов взросления и освоения культуры в современном сообществе, то окажется, что они расходятся где-то в старшем дошкольном возрасте и снова сходятся примерно в старшем юношеском» [108, с.11]. Таким образом, «взросление происходит вне образовательной системы, а образование – вне системы взросления» [108, с.10]. Система взросления не выражена для ребенка в образовательной системе, что само по себе является основным противоречием и разрывом, характеризующим критический период, который задает его кризисность.

Для культурно-исторической теории развития стержневым является положение о развитии как соотношении идеальной и реальной форм. Л.С.Выготский полагал, что именно это соотношение задает специфику собственно человеческого развития. Идеальная форма, по мнению Б.Д.Эльконина, это и есть «образ взрослости, в котором должны быть представлены и выражены совершенство и образцовость» [108, с.10], а «событие взросления – форма явления взрослости через отнесение к незрелости (незрелости), т.е. явления границы зрелости и незрелости и перехода между ними» [108, с.10]. Таким образом, для юноши (девушки) стать взрослым - значит осознать то, что он не взрослый, а для достижения взрослости ему необходимо увидеть границу между взрослым и им самим. Соотнесение целей с ресурсами, как некоторая проба планирования, дает осознание «незрелости» и тем самым может являться событием взросления.

Кроме того, классическим для современной психологии развития является тезис о разделении возрастов на два типа перио-

дов (стадий): критического и литического. Первый характеризуется «взрывным», революционным характером развития, второй – постепенным, эволюционным. При этом важно учесть, что революционный или эволюционный характеры развития в культурно-исторической теории определяются в ключе смены «*отношений* ребенка и среды его окружающей» (Л.С.Выготский, 1983), в ключе того *переживания*, в которое втянут ребенок и которое он пытается разрешить. Иными словами, само переживание и его разрешение в культурно-исторической теории является психологической единицей анализа того, что Л.С.Выготский назвал «социальной ситуацией развития». Переживание есть внутреннее отношение к чему-то, определяющее влияние элементов среды, где завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств. По мнению Л.С.Выготского, переживание и есть простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка. Переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии [24]. В этом смысле социальная ситуация развития образует то, что, с одной стороны, необходимо для переживания, а с другой – само переживание образует социальную ситуацию развития.

Социальная ситуация развития в юношестве задается противоречием биологической зрелости и социальной незрелости (отображается в самочувствии в виде противоречий «чувства взрослости»), а социальная ситуация старшего школьного возраста задается окончанием образовательного института и задачами самоопределения – жизненного и профессионального. Требования, предъявляемые миром взрослых внутри этих ситуаций к юноше, вступают в противоречие между собой, так как в первом случае взрослость и связанные с ней автономность и самостоятельность юноши всячески ограничивается, а во втором, наоборот, – вменяется как необходимая и ожидаемая.

Продолжая рассуждение, мы можем сказать, что социальная ситуация развития включает в себе те противоречия, которые, с одной стороны, актуализированы для ребенка, а с другой – актуализированы так, что образуют его (ребенка) *отношение* к окружающим субъектам этой ситуации. «Переживание есть своеобразная проекция социальной ситуации развития» [70, с. 32].

Переживание – это отношение к окружающей действительности, а в юношеском возрасте еще и отношение к той действительности, которая помогает или сопротивляется созданию реалистичного жизненного плана и пробам его реализации. Вслед за Ф.Е.Василюком (1984) мы полагаем, что «удачные» переживания - это процессы, способные внести в совершенствование личности самостоятельный, позитивный и незаменимый вклад, способный не только избавить личность от чего-то отрицательного, но и прибавить нечто положительное. Таким образом, развитие и совершенствование личности в юношеском возрасте возможно при переживании и формировании плана действий и проб его реализации.

А.В.Томилова считает, что выделенные Ф.Е.Василюком четыре типа переживания могут быть применены к описанию возрастного развития. По ее мнению, содержание личностного развития на рубеже подросткового и юношеского возраста может быть описано как смена типа переживания. Тип переживания меняется с ценностного (третьего – внутренне сложный и внешне легкий) на творческий (четвертый - внутренне сложный и внешне трудный). Условие развития переживания заключается в «структуре переживания «трудности» внешнего мира и может возникать на основании проживания ситуаций, в которых ценностное отношение оказывается неадекватным и в которых внешний для подростка мир, оказываясь сложноорганизованным, «живым», вынуждает изменить тип переживания, поскольку ценностное отношение оказывается «беднее» необходимого для полноценной деятельности» [90, с.153]. Таким образом, развитие типа переживания происходит за счет обнаружения трудности окружающего мира, и если раньше мир полагался изнутри, то теперь он сочетает внутренние и внешние компоненты.

В своем исследовании А.В.Томилова выделила и описала оценочный, переходный и «творческий» типы переживания, которые сменяют друг друга в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте. Полученные данные свидетельствуют о динамике преобразования социальной ситуации развития. Описанный ею переход к «творческому» переживанию в постподростковом кризисе является важным с точки зрения смены типа развития с детского на взрослый. В связи с тем, что переживание

есть единица развития, о чем мы говорили раньше, то учет сложной организации внешнего мира является важным приобретением для развития в юношеском возрасте.

Обратимся к близким переменным, которые рассматривает Э.Эриксон. Он строит свою типологию на основании достижения чувства идентичности в кризисе юношеского возраста. К началу юношества, по мнению Э.Эриксона, человек должен принять определенную позицию (либо - либо): деловую идентификацию – чувство бесполезности, антиципацию ролей – подавление ролевого экспериментирования, стремление к самоутверждению – неуверенность в себе, взаимное признание – аутичную изоляцию.

Юноша (девушка), не преодолевший кризис, чаще всего формируется в индивида с размытой идентичностью, т.е. его политическая философия, половая роль или профессиональные взгляды до конца не сформированы. Если же идентичность сформировалась под давлением чужих советов, то может сформироваться преждевременная идентичность: - выбор профессии не самостоятельно, а родителями. Преждевременная идентичность, в свою очередь, может являться способом снижения тревожности. Повышенная тревожность наблюдается при так называемом моратории (период отсрочки), который характеризуется большим страхом смерти, неуверенностью по поводу выбора специализации. При достигнутой идентичности наступают внутренняя гармония и принятие всех своих достоинств и недостатков такими, какие они есть. В большей степени это происходит за счет высокого уровня внутренней психической цельности и социальной адаптации, а такие люди имеют более развитое эго, что вовсе не означает полного отсутствия у них тревожности, так как, выбрав для себя определенные цели, они беспокоятся по поводу их достижения [113]. Это показывает нормальное состояние развития, когда тревога по поводу достижения цели фиксирует точку перехода - некоторую границу возраста. По Э.Эриксону, кризисное противоречие возраста не может быть разрешено полностью, оно актуализируется в каждом новом возрасте. На наш взгляд, такие рассуждения говорят о трудности внешнего мира. Юноша (девушка) с размытой или преждевременной идентичностью уже стал взрослым, но для него внешний

мир легкий. При моратории юноши и девушки могут поставить цель, но не понимают, откуда взять средства на ее достижение. Это переходный тип. Юноши и девушки с достигнутой идентичностью видят трудность внешнего мира («творческий тип», по типологии А.В.Томиловой). Вообще, чувствительность к сложности внутреннего мира и трудности внешнего («творческий тип») является психологической предпосылкой продуктивности согласования ресурсов, условий и целей.

Таким образом, задачей общества и образовательных институтов становится - отсрочить переход юношей и девушек во взрослую жизнь или, в терминологии Э.Эриксона, – помешать формированию преждевременной идентичности. Юноша (девушка) должны понять, что для жизненных достижений им нужны средства, которые дает образование. Основная задача юношей и девушек - это планирование жизненной перспективы, которая соответствует идеальным целям, условиям, ресурсам и реалистичности уровня притязаний. Все желания подросткового возраста юноша (девушка) должен заменить на реальные планы, достижение которых возможно за счет имеющихся ресурсов. В этой связи нам важно различать характер, основу переживания в литических и в критических возрастах. Основу такого различения, по нашему мнению, составляют категории конфликта и кризиса.

По Б.Д.Эльконину, построение нового средства, преобразующего ситуацию и открытие для себя именно этой способности – «построения действия», и есть то условие, при котором в конфликте и его разрешении совершается творческий акт, а значит, развитие [109, с.123 – 131]. Теория и технология развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов) даже без специальной артикуляции достаточно очевидна для нас, так как серьезно ориентирована на формирование конфликтной компетентности учащихся (имея в виду именно учебные ресурсы и способности к самообразовательной деятельности) [102, с.95].

Б.И.Хасан и П.А.Сергоманов утверждают, что «достижение высокого уровня конфликтной компетентности, в широком смысле этого слова, представляет собой стратегическую цель развивающего образования, с другой стороны, в условиях современной организации образовательных процессов эта цель, в

лучшем случае, достигается лишь частично, а наиболее распространено достижение обратного эффекта, т.е. усиление в процессе образования конфликтной некомпетентности» [102, с.95]. Обучение разрешению противоречий сводится, прежде всего, к орудийному оснащению и строится на преодолении препятствий и анализе неудач. Если конфликт прошел незамеченным, значит, человек сумел адекватно применить имеющийся для разрешения ресурс.

Так, например, система образования ставит перед учащимися старшей школы задачу сделать выбор, т.е. разрешить конфликт. При этом подразумевается, что у старшеклассников есть ресурсы для разрешения этого конфликта именно на этом возрастном этапе и именно в этих заданных рамках. Предполагается, что у старшеклассников есть «способность проанализировать существующие возможности, соотнести их со своими способностями, имеющимся ресурсом, осознать значение сделанного выбора для собственного будущего и принять ответственность за отказ от прочих альтернатив» [17]. Старшая школа, за редким исключением, не обучает юношей и девушек разрешению такого рода противоречий. Мало в какой школе существует система, позволяющая старшекласснику научиться преодолевать препятствия и анализировать неудачи в сделанном выборе.

Реализация сложнейшей функции трансляции и воспроизводства культуры и одновременно развития человека и цивилизации возможна только при условии продуктивного разрешения ряда ключевых противоречий [102, с.87]. По мысли Выготского, сама сущность культурного развития состоит в столкновении развитых культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение [24]. Л.С.Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, отмечал, что усвоение ребенком культурных форм обращения с предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный характер.

В культурно-историческом подходе Л.С.Выготского процессы образования рассматриваются, с одной стороны, как предназначенные для разрешения противоречий развития общества, с другой – как обладающие внутренне противоречивым характером.

ром. Мы придерживаемся именно этого подхода и вслед за Л.С.Выготским и его последователями исходим из того, что конфликт представляет собой механизм развития человеческой деятельности и, соответственно, личности.

Л.С.Выготский считал, что в критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими: «...внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами» [24, с.896]. Учитывая то, что кризис Лев Семенович называл основным механизмом развития в культурно-исторической традиции, можно сделать вывод, что именно конфликты, психологической формой которых является внутреннее переживание, и есть основные процессы в механизме развития. К.Н.Поливановой конфликт рассматривается как необходимое условие нормального развития в кризисе, «конфликт позволяет ребенку и окружающим его взрослым предельно обнажить свои позиции» [70, с.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.

Теми же авторами отмечается, что в рамках новой социальной ситуации развития разворачивается конфликт стабильного возраста, в котором актуализируется противоречие культурного и натурального способа действия. Следовательно, конфликт и в стабильных возрастах признается основной формой развития.

Многие другие исследователи, работающие в рамках культурно-исторической традиции в психологии, также отмечают, что в рамках 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, 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.

Итак, в рамках культурно-исторической традиции выделяется две основных формы конфликтов взросления: конфликт как мучительное внутреннее переживание в критическом периоде и конфликт с актуализацией противоречия культурного и натурального способов действия в стабильный период.

Разделяя категории конфликта и кризиса, мы должны остановиться не на симптоматике явления, а на интерпретации средств (категорий) собственного понимания; именно категории мы должны сделать предметом интерпретации и понимания. Однако в рамках данной работы мы ограничимся лишь изложением операционального понимания конфликта и кризиса, как категорий развития и взросления.

Конфликт в целом мы понимаем как характеристику взаимодействия, позволяющую сторонам обнаружить, идентифицировать его предмет, структуру и основания и, исходя из этого, строить разрешение противоречия, разрешение ситуации. Кризис при этом является такой характеристикой взаимодействия, которая переструктурирует *саму ситуацию (социальную ситуацию развития)*, само противоречие, придавая и ситуации и взаимодействию новую структуру и новый характер. Так, например, в конфликте натуральных форм арифметики (действие с опорой на визуальную форму количества) и культурных (действие с опорой на культурный счет) ребенок обнаруживает разные основания определения количеств как противоречия его действия. Соотнося основания, ребенок выбирает и осваивает наиболее эффективное, наиболее пригодное средство для решения задачи вычисления. Не так в кризисе. Кризис как механизм представляет собой не обнаружение, а смену оснований и структуры взаимодействия сторон. Собственная функция кризиса состоит в обновлении оснований и структуры взаимодействия, в обновлении самой ситуации развития. На примере кризиса 3-х лет, описан-

ного Л.С.Выготским и другими, можно показать, что «воление» как новый тип строения личности (новообразование), переструктурирует саму ситуацию отношений со взрослым, придает ей новые основания.

В течение 2003 - 2005 годов в г. Красноярске и Красноярском крае мы проводили исследование динамики разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте. На наш взгляд, динамику внутри возраста можно определить, если обследовать испытуемых в возрастном диапазоне, охватывающем весь возраст, включая его ожидаемые границы. В первой главе мы говорили, что границы юношеского возраста наиболее точно и содержательно определены в группе представлений «самоопределение» и расположены примерно от 13 до 21 года, поэтому объектом нашего исследования являлись юноши и девушки от 13 до 21 года.

В результате теоретического анализа мы выяснили, что ключевым предметом изменений («эволюции») этого возраста является согласование/рассогласование целей, условий и ресурсов, которые представляют собой области жизненного плана. Следовательно, для описания динамики юношеского возраста необходимо изучить именно эти области жизненного плана. На наш взгляд, жизненный план состоит из ряда жизненных целей, относительно которых человек рассматривает необходимые ресурсы и жизненные условия. Поэтому к такому элементу жизненного плана, как элемент целей, мы относим все цели и мечты, которые человек рассматривает, и то, как он их рассматривает.

Таким образом, предметом проведенного нами исследования являлись изменения в согласовании/рассогласовании (конфликтов) основных элементов жизненного планирования в юношеском возрасте: жизненных целей, условий их реализации и ресурсов, обеспечивающих достижение целей.

Основные гипотезы нашего исследования были сформулированы следующим образом:

1. Юноши и девушки проходят четыре стадии в развитии представлений о целях, ресурсах, условиях (13-14 (I), 15-16 (II), 17-18 (III), 19-21 (IV)).

2. Выделенные четыре стадии соответствуют ступеням образования (окончание основной школы (I), старшая школа (II),

младшие курсы обучения в вузе (III), старшие курсы обучения в вузе (IV)).

3. Представления о целях формируются преимущественно на II стадии, на остальных происходят незначительные изменения. Представления об условиях и ресурсах формируются преимущественно на III стадии, на остальных происходят незначительные изменения. На последней, IV стадии формируется способность к «жизненному планированию», т.е. способность согласовывать ресурсы, цели и условия.

4. Изменение плана, характеризующее возрастную специфику, описывают следующие параметры: последовательные пункты плана; параллельные пункты плана; дополнительные пункты плана; сложность жизненного плана.

Исследование проводилось каскадом различных методов, но основные результаты были получены при помощи фокус-групп и авторской экспериментальной методики «Согласование». Целью проведения фокус-групп являлось изучение представлений юношей и девушек о собственных целях, ресурсах и условиях в рамках жизненного планирования.

В фокус-группах участвовало 240 испытуемых. Выборка формировалась на основании гипотезы об изменениях представлений юношей и девушек об их целях (притязаниях), условиях и ресурсах. Мы предполагали наличие четырех стадий в развитии представлений о целях, ресурсах, условиях (13-14 (I), 15-16 (II), 17-18 (III), 19-21 (IV)) – по критерию прохождения ступеней образования. В фокус-группах участвовало по десять групп каждого возраста, из них пять групп девочек, пять групп мальчиков. В каждой фокус-группе участвовало шесть человек.

Целью проведения авторской экспериментальной методики «Согласование» было раскрытие самого механизма согласования целей, условий и ресурсов. Чтобы увидеть, как будут различаться способы разрешения конфликтов, актуализируемых условиями задачи, мы взяли большой возрастной вектор. В данном этапе исследования участвовало 80 испытуемых от 13 лет до 21 года. Так как исследование было основано на технике параллельных срезов, мы сравнивали данные следующих групп: 10 девочек и 10 мальчиков - 13-14 лет, 10 девушек и 10 юношей – 15-16 лет, 10 девушек и 10 юношей – 17-18 лет, 10 девушек и 10

юношей – 19-21 года. Условия задачи, описанные выше, показали даже небольшие изменения в элементах механизма согласования целей, условий и ресурсов на каждом возрастном срезе.

По окончании исследования мы провели корреляционный анализ, для того чтобы иметь возможность говорить о тенденциях и характеристиках отдельных стадий, а провести лонгитюдное исследование не было возможности. Результаты корреляционного анализа показывают, что данные, полученные при помощи экспериментальной задачи «Согласование», могут распространяться на генеральную совокупность с коэффициентом корреляции $R < 0,001$. Таким образом, выводы нашего исследования характеризуют развитие в течение всего юношеского возраста.

В целом при проведении данного исследования мы рассматривали четыре элемента построения жизненного плана: элемент целей (от образа взрослости к задачам на поиск ресурсов); элемент ресурсов; элемент условий; элемент способов согласования ресурсов и притязаний, где ключевым предметом является планирование. В соответствии с четырьмя областями построения жизненного плана и способами их согласования, выделенными нами, мы сформулировали основные критерии, наличие которых говорит о сформированности жизненного плана, следовательно, об освоенности способа согласования ресурсов, условий и целей. В табл. 2 нами даны критерии, по которым описываются наличие жизненного плана и основные показатели эффективного формирования этих критериев. Например, такие показатели, как наличие и описание идеальной цели, знание и оценивание нескольких вариантов альтернативных целей, из которых выбиралась идеальная, и осознание взаимосвязи всех целей, и реальных и идеальных, говорят об эффективности формирования критерия «видение цели». Эффективность формирования всего плана показывают четыре основных критерия: видение цели, оценка ресурсов, оценка условий, динамика способов согласования.

Мы проводили фокус-группы по вопросам, связанным с профессиональным самоопределением и с вариантами учебно-профессиональной деятельности. По результатам проведения фокус-групп нам удалось обнаружить три качественно отличающихся друг от друга способа структурирования жизненных

планов, условно названных нами как воображение образа взрослости, идеализирование и планирование (рис.1).

Таблица 2

**Критерии эффективности построения жизненного плана
в юношеском возрасте**

Критерий	Показатель эффективного формирования критерия
Видение цели	Наличие идеальной цели Количество альтернатив в выборе идеальной цели Иерархия целей
Оценка ресурсов	Реальные ресурсы Важность приобретения новых ресурсов Задачи по приобретению отсутствующих ресурсов
Оценка условий	Влияние на достижение целей и приобретение ресурсов Для количества параллельных линий к достижению целей Как основания для постановки целей и приобретения ресурсов
Динамика способов согласования	Аспект реалистичности достижений Оценка достижения цели на предмет приближения к идеальной цели Корректировка притязаний в соответствии с достижениями

Предлагаемое описание стадий показывает последовательность и динамику основных способов согласования / рассогласования жизненных планов молодых людей в возрасте от 14 до 21 года и снабжены комментариями-высказываниями испытуемых.

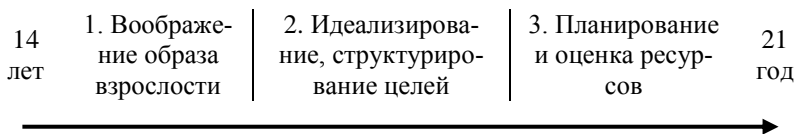


Рис. 1 Динамика основных способов согласования / рассогласования жизненных планов в юношеском возрасте

1. Воображение образа взрослости. В представлениях о жизненных планах присутствует мечта-фантазия, которой подменяется образ будущего. В отличие от последующих, представления этой стадии содержат некритичные, диффузные образы будущего. Характерной чертой таких представлений являются их «магические» основания. Испытуемые описывают дело так, что представления будущего, представления жизненного плана и есть само будущее, сам жизненный план. Временная перспектива в таких представлениях практически отсутствует. Кроме этого, представления не содержат указания на ресурсы их реализации, воплощения.

Вот типичный пример: *«Моя перспектива жить в большом городе, в центре, так как он очень престижный. Хочу, чтобы обо мне только положительно отзывались в газетах, как о знаменитостях, но только хорошее, за мои какие-нибудь достижения. Может, я какую-нибудь фирму спасла от разорения. Хочу, чтобы на меня все равнялись, что я такая хорошая. Хочу быть такой, потому что однажды посмотрела кино «Блондинка с юрфака» и хочу быть похожей²».*

Притязания и ресурсы не соотносены и существуют как бы сами по себе. Ресурсы вообще не оцениваются. *«Я могу применить свои знания в какой-нибудь решаемой проблеме, глобальной. Мне кажется, что если я выскажу свое мнение, к нему прислушаются»; или «Я могла бы применить свои знания в теории изобретательских задач, т.е. уже на данный момент могу быть изобретателем».*

Для этой стадии характерно также то, что и первичный выбор профессии строится на основании фантазийного образа-представления, который как будто снимает реальное напряжение выбора. Например: *«Я хочу на экономический факультет, связанный со строительством, т.е. специальность такая, чтобы с управлением на заводе, связанным с недвижимостью, можно строить дома и сдавать квартиры в фирмы риэлторские и на этом можно зарабатывать».* О плане подготовки к поступле-

² Здесь и далее сохранен смысл и основное содержание детских и юношеских высказываний.

нию в вуз, испытуемые³ не говорят, а если возникает вопрос о ресурсах, условиях или плане, то он определяется как незначимый: *«Я сначала готовился, а сейчас времени нет»*. *«Я хочу закончить 11 классов, чтобы получить высшее образование. Мне для этого ничего не нужно, я все сам смогу, буду хорошо учиться и все»*. Интересно, что помогающие структурированию вопросы в некоторых случаях принимаются в соображения испытуемых о перспективе. В частности, на вопрос о препятствиях, которые могут встретиться, дается следующей, достаточно типичный ответ: *«При поступлении конкурс очень большой, знаний может не хватить. А еще бывает, что деньги нужны, чтобы поступить, это самое главное препятствие – денег может не хватить»*. Воображение образа взрослости как способ представления собственной перспективы и как стадия, скорее всего, может быть охарактеризована как выход из подросткового состояния.

2. «Идеализирование, структурирование целей». В суждениях содержатся общие представления о целях-идеалах, и испытуемые не используют оснований магии, которые характерны для предыдущего способа структурирования перспективы. При этом суждения по-прежнему практически не содержат указания на действия по достижению целей. В суждениях не содержатся оценки внешних и внутренних ресурсов с точки зрения цели. Складывается впечатление, что накопленные ресурсы начинают выступать предметом оценки, но при этом не связаны пока ни с перспективой, ни с представлением о цели, а с системой предыдущих достижений. *«Я с детства люблю язык и литературу. Вот ими и занимаюсь. Главное понимать материал, а не зубрить, потому что потом, когда ты будешь рассказывать это преподавателю, нужно понимать, что говоришь. Сейчас пока не готовлюсь [к вузу], мне школьной программы хватает»*. Ситуация выбора строится на представлении о том, что нравится. Иногда встречаются высказывания, обосновывающие личные цели, но при этом представления об ограничениях ситуации не описываются. Только иногда начинает появляться учет жизнен-

³ Здесь и далее под испытуемыми подразумеваются старшие подростки и юноши (девушки), принявшие участие в фокус-группах.

ных условий. Достаточно часто встречаются рассуждения о нехватке ресурсов для достижения цели, но при этом в описании планов и предполагаемых действий соотношение конкретной цели и необходимого ресурса и складывающихся условий отсутствует. Юноши (девушки), находящиеся на этой стадии формирования способа структурирования жизненных планов, производят впечатление людей, полагающихся на «авось». Часто на вопрос «а что, по-твоему, необходимо сделать» отвечают «буду пробовать», «сначала попробую, а потом пойму». Вот типичные примеры структурирования представления о профессионально-образовательной перспективе: *«Я буду поступать на специалиста по связям с общественностью, такая специальность есть в двух вузах, там большой конкурс. Я сейчас в 10-м классе и только начинаю бурную деятельность по подготовке, на курсы поступила, еще в заочную школу буду поступать».* Или другой пример: *«Ну, вообще до 8-го класса у меня была совершенно другая гуманитарная направленность, но когда я дальше начал учиться и понял, что я никогда углубленно не занимался и некоторых учеников мне не догнать в этой области, поэтому в 9-м классе я еще раз подумал, взвесил все свои возможности и решил поступать в медакадемию».* Для этой стадии, в отличие от предыдущей, характерны 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. Планирование и оценка ресурсов. Для третьей стадии характерны иной способ структурирования перспективы, который отражает самоорганизацию во времени, использование окружающего как ресурсов для достижения целей. Высказывания содержат оценку опыта реализации жизненно значимых целей, описание ситуации, обстоятельств и условий: *«Я получаю образование на экономическом факультете. Я бы не сказала, что я целенаправленно поступала на этот факультет и что я хочу быть в будущем экономистом с большой буквы «Э», как думала раньше. Теперь я все больше склоняюсь к тому, что просто получаю хорошее базовое образование. В принципе, я не думаю, что из меня может получиться экономист, да это и не так важно. Но я думаю, что экономическое образование хорошо».*

тем, что оно очень много дает из разных сфер. И с законами ты общаешься, и психологические моменты общения с людьми предполагаются. Важно, что есть преподаватели, которые не просто тебе читают, а дают кроме знаний по своему предмету еще и понимание разных ситуаций. А это для меня важно даже и в житейском смысле». Интересно, что, наряду с определенностью, представления о перспективах приобретают и многозначность, и вариативность, и гибкость. Часто можно встретить представления о будущем без какой-либо конкретной и жесткой линии, когда, как реальные, принимаются сразу несколько жизненных линий с попыткой оценить не только их реалистичность, но и личностную приемлемость. В суждениях также содержатся не только оценки ресурсов, но и оценки условий и препятствий. Как правило, такие рассуждения характерны для студентов вузов: «В нашем городе есть различные суды, которые расположены по районам, различные надзорные органы. Прямого отношения ко мне они пока не имеют, я непосредственно с ними не работала. Но я пока рассматриваю их в качестве разных вариантов своей карьеры. В принципе, я пока не отказываюсь ни от одного из вариантов. Я пока их изучаю – где люди интересней, где работа кажется мне интересней, где и как будут платить». «Сейчас в газетах по объявлениям по работе есть такие вещи, которые требуются обязательно: диплом, знание компьютера, знание английского, потом идет такая вещь, как коммуникабельность, хотелось бы иметь все это. То есть понимаешь, что у тебя диплом и тебе не всего лишь 21, а уже 21 и что-то пора делать. Нам, девушкам, удобнее - на заочное можно перейти, а парням армия не позволяет. А если человек учится на заочном, за время учебы можно работать пытаться. За время учебы и опыт работы накапливается, и ты выходишь из вуза уже с определенным багажом». Или: «По моей специальности есть препятствия: если устраиваешься в госучреждения, которые давным-давно функционируют, у них просто нет конкретных отделов, как тот же отдел маркетинга. Потом следующее: допустим студент-выпускник, у него нет стаж, а сейчас везде требуется стаж, а у студентов [которые] только из университета какой стаж, только практика. У него рекомендации и все, в лучшем случае. И еще. Допустим, на конкрет-

ное место идешь, а туда уже кто-то по знакомству проскочил, и все. Поэтому важно много чего учитывать». Общее впечатление от рассуждений и структурирования жизненных планов на этой стадии состоит в том, что юноши и девушки пытаются «успеть все и в то же время ограничиться самым важным». «Бывает, что где-то что-то предложили и мне это не надо, а я понимаю, что это в мои планы не входит, и начинаю просто слушать. То есть как бы соглашаюсь из вежливости, но не берусь. Мне нужно поконкретней смотреть на свое личное будущее. А то у меня, с одной стороны, мысли, что, может, мне туда, а с другой - я понимаю, что [это] не туда, а все не успею».

Конкретные, обобщенные на основании изложенных высказываний описания того, как меняются представления о целях, ресурсах, условиях и способах их согласования на каждой из выделенных стадий представлены в табл. 3. Таким образом, в табл. 3 показана динамическая модель юношеского возраста, построенная на основании изменения способов структурирования жизненных планов, где в столбцах обозначены три последовательных стадии, а в строках даны описания отдельных элементов жизненного плана в соответствии с каждой стадией.

Таблица 3

**Динамика построения жизненного плана
в трех стадиях развития в юношеском возрасте**

Критерий	Воображение	Идеализирование	Планирование
1	2	3	4
Цели	Идеальная цель представляет собой фантазию, образ из фильма, книги, легенды или подражание кому-либо чему-либо. Альтернатив нет, идеальная цель является единственной и желанной целью, по времени не выделяется какая-либо зависимость,	Идеальная цель представляет собой очертания определенной социальной страты (богатый, успешный человек), т.е. каким я должен быть, и представление о профессиональной направленности, т.е. кем я должен быть. Обычно делается выбор из	Идеальная цель представляет собой обоснованное представление о будущей жизни, связанное с двумя линиями: карьера и семья; чаще всего основано на реальных достижениях и примерно определено во времени, в зависимости от достижений. Альтернатив

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
	<p>при достижении реальных и идеальной целей. Есть одна идеальная цель, реальные не выделяются в иерархию не выстраиваются</p>	<p>двух альтернатив, при этом одна отталкивается, как то, что пережито и недостойно внимания, а другая принимается, как идеальная, не имеющая недостатков. По времени ориентиры ставятся мягко: я всегда ... или, сразу же после ..., от реальных достижений зависимостей нет. Есть цель идеальная, далеко и несколько реальных близких, но в иерархию и взаимную зависимость пока не выстраиваются, располагаются несколько хаотично или последовательно</p>	<p>обычно много, и они ставятся во временную зависимость и зависимость от реальных достижений. Прописываются временные отсрочки относительно предполагаемых трудностей. Все реальные и идеальные цели выстраиваются в иерархию по важности, где есть взаимозаменяемые и взаимозависимые цели. Верхушка иерархии - идеальная цель. Пирамида может быть достраиваемая</p>
Ресурсы	<p>О наличных ресурсах речи либо не идет, либо утверждается, что все есть и ничего не надо. "Я могу, я стану", о том, что необходимый ресурс можно приобрести, не говорит. Задачи по приобретению необходимых ресурсов не ставятся</p>	<p>Наличные ресурсы учитываются, но не оцениваются по важности для целей. Необходимость приобретения ресурсов есть, но нет выделения необходимых ресурсов в соответствии с целями. Задачи по приобретению ресурсов не ставятся. Необходимые, но отсут-</p>	<p>Наличные ресурсы учитываются и оцениваются при постановке цели, но не являются решающим фактором в выборе цели. Необходимость приобретения недостающих ресурсов учитывается при постановке цели. Оцениваются способы приобретения и их реали-</p>

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
		<p>ствующие ресурсы оговариваются, но их получение ставится в зависимость только от времени: "потом будет"</p>	<p>стичность. Задачи по приобретению необходимых, но отсутствующих ресурсов ставятся</p>
Условия	<p>Влияние условий на достижение целей не рассматривается. Есть одна жесткая линия к достижению цели, нет никаких вариантов отступления от нее в зависимости от условий. Жизненные условия не рассматриваются при постановке целей</p>	<p>Условия выступают либо как абсолютное препятствие на пути достижения цели, либо как незначимые. Появляются «развилки» на пути к достижению цели. Жизненные условия не рассматриваются при постановке целей</p>	<p>Условия рассматриваются как влияющие на достижение целей и получение ресурсов. Простраиваются параллельные линии к поставленной цели в зависимости от условий. Жизненные условия выступают как основание для постановки целей</p>
Способы согласования	<p>Идеальность и реальность совпадают. Достижения целей не оцениваются на предмет приближения к идеальной цели. Приязнания не корректируются в зависимости от достижений</p>	<p>В близких реальных целях оценка достижимости дается, но больше интуитивно. В идеальной цели достижимость еще фантастическая, она выступает как идеал "хочу, буду стараться и будет". Оценки достижения цели на предмет приближения к идеальной не делается, идеальная цель существует независимо от реальных, как бы от всего в стороне.</p>	<p>Каждая цель в иерархии оценивается с точки зрения реалистичности, «фантастические» цели присутствуют, но их «фантастичность» учитывается. Есть цели возможные и обязательные. Все цели ставятся в зависимость друг от друга, и каждый раз, достигая чего-то, юноша (девущка) говорит о приближении к идеальной цели. Говоря об идеальной цели, он (она)</p>

Окончание табл. 3

1	2	3	4
		Притязания корректируются, (чаще просто заменяются) в соответствии с достижениями (точнее, недостижениями) часто это выглядит как замена одного нереального (фантастического) идеального образа другим таким же сложным в достижении	всегда оценивает идеальные цели через реальные: "сначала это, потом то, а потом только идеальная цель". Притязания корректируются в зависимости от достижений не только на ближайшее время, но и учитывается возможность корректировки далеких целей в зависимости от достижений (недостижений)

В целом согласование ресурсов, условий и притязаний (целей) на стадии «воображение образа взрослости» отсутствует, а на стадии «идеализирования» это выглядит как метание из стороны в сторону, без отстраивания четких оснований связи, а во время прохождения стадии «планирования» цели ставятся (юношами и девушками) в жесткую зависимость от условий и ресурсов, если же эти условия оцениваются как препятствия, а ресурсов для определенных притязаний недостаточно и их приобретение невозможно, то цели корректируются. Стадии описывают внутреннюю динамику юношеского возраста содержательно и зависят от способа разрешения конфликта развития. Психологической формой конфликта развития является согласование ресурсов, условий и притязаний (жизненное планирование).

Юность в нашем понимании является переходным периодом от детскости во взрослость, и развитие в юношеском возрасте происходит не так как в детских возрастах, т.е. не по логике смены стабильных возрастов кризисными.

Система образования и социальные ожидания наряду с фактом биологической зрелости ставят перед старшеклассниками

задачу осуществления выбора жизненной перспективы. При этом подразумевается, что на этом возрастном этапе у юношей и девушек есть ресурсы для этого выбора⁴. Исследования многих психологов показывают, что это далеко не так. Одновременно мы понимаем, что образовательный институт может как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества.

Мы предполагаем, что содержанием конфликта развития является согласование ресурсов и целей на жизненную перспективу (как жизненные условия) молодого человека. Л.В.Бороздина в своем исследовании уровня притязаний и способов построения жизненных планов анализирует работы Ф.Хоппе, который, по ее мнению, рассматривает своеобразный механизм функционирования взаимодействия притязаний и достижений. При этом механизме человек накапливает определенный опыт достижения целей, который фактически образует самооценку и личностный ресурс [16].

С точки зрения Л.В.Бороздиной Дж.Аткинсон, механизм формирования цели не сводит к простому взвешиванию успеха-неуспеха и их вероятности, т.е. учету ситуативных факторов, в качестве основы выбора он выделяет личностные константы, которыми являются мотивы достижения успеха и избегания неудачи, принимая, что каждый человек обладает одновременно обоими мотивами в ситуации определения цели [16]. Модель взаимодействия, выделенная нами, т.е. согласование ресурсов, условий и притязаний, образует цель, а затем план. На наш взгляд, первым тактом в освоении «планирования» является выбор идеальной цели из достаточно большого временного поля заданных альтернатив, следовательно, как только такая цель поставлена, начинается поиск путей по ее достижению, где каждый раз юноша или девушка сравнивает свои реальные возможности, жизненные обстоятельства и желания.

Е.И.Головахой жизненная цель рассматривается как «предметная и хронологическая граница «актуального» будущего, не-

⁴ Под ресурсом выбора мы понимаем способность проанализировать существующие возможности, соотнести их со своими способностями, имеющимся ресурсом, осознать значение сделанного выбора для собственного будущего и принять ответственность за отказ от прочих альтернатив.

посредственно связанного с заботами и проблемами настоящего. Если до этой границы будущее наполняется конкретными жизненными планами на пути к реализации соответствующих жизненных целей, то за ней оно может быть выражено только в общих ориентациях на жизненные ценности, не требующих хронологической и четкой предметной определенности» [72, с. 259-260]. Мы согласны с тем фактом, что путь к идеальной цели простроен конкретно во времени и четко в хронологической последовательности. Самые далекие планы строятся на основе ориентаций на жизненные ценности. На наш взгляд, идеальная цель и иерархия достижимых целей являются лишь частью жизненного плана, а не наоборот, как это читается у автора.

М.Р.Гинзбург (1996) характеризует юношеский возраст в рамках двух измерений: пространственно-временном и ценностном. 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, наличие жизненных притязаний при неразвернутости плана действий по их реализации.

По мнению К.Левина (1935), наличие временной перспективы и ясных целей положительно связано с активностью и продуктивностью деятельности в настоящем, а переход от подростка к юноше он связывал с увеличением объема временной перспективы. Именно в увеличении объема временной перспективы кроется отличие планов подростков от планов юношей и девушек. Ребенок видит ближайшие дни, у подростка, кроме ближайших дней, есть мечта без определенного плана действий, а юноши и девушки уже строят связи того, что есть, с тем, какие действия нужно совершить для того, чтобы достигнуть цели. Кроме того, юноши и девушки могут рассматривать зависимость достижения одной цели от достижения другой.

Учитывая наши предыдущие выводы относительно формирования притязаний, характерных для взрослого человека, можно сделать заключение о том, что в юношеский возраст человек входит со сформированным уровнем притязаний и достаточно широкой временной перспективой (включающей не только несколько ближайших дней, как у ребенка, а представление о не-

скольких ближайших годах). Поэтому можно говорить, о том, что в юношеском возрасте складывается механизм по согласованию целей (притязаний), условий и ресурсов, т.е. юноши и девушки осваивают «планирование». Жизненный план все время проверяется и корректируется в зависимости от влияний и сопротивлений внешней среды. Психологической формой актуализированного этими сопротивлениями конфликта будут переживания юношей и девушек относительно своих действий по выбору идеальной цели, оценке альтернатив, приобретению необходимых ресурсов, достижения реальных целей.

Каждый из авторов описывает какую-то одну часть деятельности «планирование». Мы же придерживаемся мнения, что динамика в развитии элементов жизненного плана в юношеском возрасте включает в себя взаимное согласование комплекса элементов: целей, ресурсов, условий и способов их согласования. На рис. 2 мы представили наше видение динамики развития в юношеском возрасте на основании изменения этих элементов. Диаграмма составлена по результатам исследования, проведенного в 2003-2006 году в Красноярском крае.

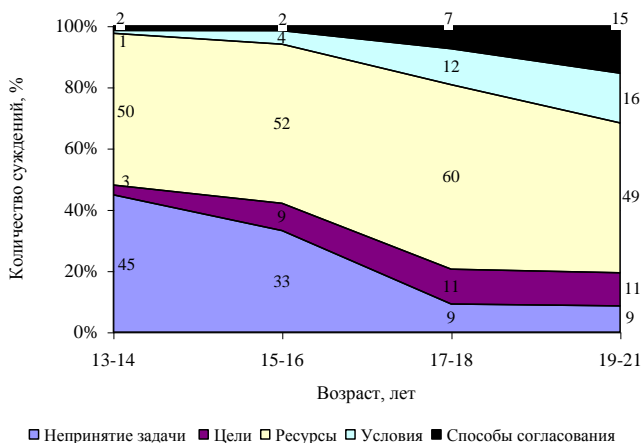


Рис. 2 Динамика в высказываниях юношей и девушек в процессе планирования (методика «Согласование», испытуемые в количестве 80 человек, от 13 до 21 года).

На рисунке видно, как меняется ситуация развития относительно деятельности планирования начиная от старшего подросткового до юношеского возраста. До 18 лет у педагогов есть реальная возможность воздействовать на развитие деятельности «планирование», так как непринятие задачи, связанной с деятельностью «планирование», до этого возраста способно изменяться. В подростковом возрасте планирование выглядит как мечтание, основной перелом происходит в 17-18 лет, и только к 19-21 годам ситуация стабилизируется. Обсуждение ресурсов принимает то же количественное выражение, что и в подростковом возрасте, но выступает в совершенно другом качественном формате. Цели и условия с 17 лет начинают учитываться юношами и девушками при составлении жизненных планов.

В течение старшего подросткового и юношеского возраста меняется само понимание понятий, связанных с планированием и элементами жизненного плана. Отличие понятий «цели», «мечты», «желания» и «отказы», «запреты» у подростков и юношей строится по-разному. Если в 13-14 лет девочки и мальчики говорят, что *«цель – это то, что человек себе ставит в жизни, это как бы его стимул. Желание – его не всегда можно выполнить, а мечта – это мимолетное, это как бы грезы, оно не всегда связано с реальностью, а желание мимолетное. Запреты – это не ходить гулять, и я себе запрещаю, а отказы – я отказываюсь от чего-то в пользу других. Запрет строже, с чьей-то стороны идет; цель – это к чему я стремлюсь, мечта может быть нереальной, а желаний много, их все не достигнешь»*, то уже у 15-16-летних юношей и девушек можно услышать: *«Желание – это то, что я хочу, а цели, например, я поставила перед собой, и я до них дохожу через трудности, если так не идет. Ну, мечта – это просто можно помечтать, захотеть чего-нибудь, можно и просто не испытывать ничего такого»*. Таким образом, некоторое понятие цели появляется уже к окончанию средней школы, но понимание «запретов» и «отказов» появляется только к 3-4 курсу. После 19 лет девушки и юноши уже говорят: *«Отказы – я отказалась, когда школу закончила. У меня была такая мечта – я другой профессией заниматься хотела. Но получилось, что я от нее отказалась, это*

самый серьезный отказ был, ну так каждый день приходится от чего-то отказываться. Отказы с выбором связаны».

Основные принципы постановки целей у подростков и юношей также различаются. От 13-14-летних девочек и мальчиков можно услышать в основном следующее: «Ну а что, я закончу школу и буду сидеть дома? Надо идти работать, развиваться. Цель – больница и хорошо там работать», а 17-18-летние постановку целей обозначают следующим образом: «По принципу необходимости, надобности. Конечная цель – прожить жизнь как надо. Здесь все как в походе, мы собираемся, и возникает вопрос: кто пойдет, что возьмем, зачем пойдем. И здесь так же: одно, другое, третье, проблемы возникают, параллельно какое-то действие постоянно происходит. Проблемы рядом идут – все, основная по ходу жизни – ты живешь, а остальные должны рядом идти, а то кинешься на одну, а другая что?». Но постановка цели в связи с учетом условий и ресурсов появляется только в 19-21 год, например: «Цель. Время покажет – это дорожка связующая. Я не знаю, может, она будет настолько сложной, может, я не смогу ее достигнуть. Может, я не отдаю себе отчет в тех сложностях, которые могут возникнуть, ну, по крайней мере, сегодня я не боюсь, если мне придется пройти и огонь, и воду, и медные трубы. Я смогу. Возник интерес когда-то. Был интерес когда-то. Был интерес, который перерос в эту цель (поступление). Я об этом никогда не пожалею, она мне дала много социальных связей, много я получил благодаря достижению этой цели - ощущению самодостаточности. Для многих это невозможно, а ты смог – это как пойти в музей, посмотреть картину, но я не смогу ее нарисовать или описать, как это делает профессиональный искусствовед. Я смог бы, но меня это меньше заинтересовало, чем юриспруденция. Я не смогу вырезать деревянную ложку из чурки, но меня это восхищает. И всякие прочие эстетические вещи, которыми можно насытиться духовно. А это более высокого порядка для меня, потому что я в этом разбираюсь, я это могу. Но возникает что-то еще, и оно не затмевает, а идет как бы вровень, и я понимаю, что я вот здесь могу добиться больших высот, может, я большее удовлетворение буду получать от этого». В этом примере, говоря о цели, юноша учитывает,

что она может измениться и быть дополнена, что нельзя ставить цели, для которых нет и не будет ресурсов, что есть определенные жизненные условия, благодаря которым появляются цели.

На диаграмме (рис.2) видно что изменения в высказываниях о ресурсах в течение юношеского возраста достаточно нестабильны, поэтому важны изменения, связанные с пониманием того, что является ресурсом, что – его источником, а что - условиями действий и созданием недостающих ресурсов. У подростков ресурс – это их желания, основанные на социальных стереотипах, они сами, например: *«Если я не пойду в институт, то я не найду хорошей работы, у меня будет плохая семья, а если я не буду вообще работать, у меня будет маленькая пенсия. Я - ресурс, я и ресурс и источник ресурса»*. К 17-18 годам появляется обсуждение условий: *«условия действий моих – должно пройти какое-то время, когда это по-настоящему необходимо, тогда я стану ее (цель) добиваться»*. Кроме того, к 17-18 годам меняются сами учитываемые ресурсы, теперь учитываются личные качества, например: *«Желания, прежде всего личные качества, возможно связи и еще удача не исключена. Для работы – связи, удача и возможности. Для семьи – человек другого пола, чтобы он не вызывал у меня чувство ревности, чтобы быть спокойной, чтобы не напрягаться. Для второго высшего – желание, время свободное»*. И только к 19-21 году ресурсы начинают рассматриваться не только как перечисляемые – т.е. что нужно для достижения цели, но чем могу рассчитывать, пожертвовать для достижения цели: *«Неважно, когда появится цель, буду находить ресурсы, про будущее трудно сказать.... Какая цель? Банально, мне нужно все-таки закончить университет. Какие ресурсы я готов отдать? Вернее, какие ресурсы мне нужно отдать – это время. Пока у меня нет его, но я уже работаю над тем, чтобы оно у меня появилось. Второе высшее будет ресурсом для достижения главной цели. Я могу сейчас сразу сказать, если второе высшее заочно, то потребуются работа вот здесь. Работа будет средством для достижения этого ресурса (второе высшее)»*. Или: *«Работа, работа, еще раз работа, умение применять все то, что получил когда-то, и умение постигать все новое, не исчезло желание до сих пор в себе все воспитывать. Пересматривал Шерлока Холмса, он сравни-*

вал голову с чердаком, многие стаскивают туда все, что ни попадя. А я туда складываю то, что необходимо для моей деятельности, и всегда знаю, что где находится. Уатсон в ответ начал рассказывать о знаниях, что земля кружится вокруг солнца и т.д., а зачем? Я и так знаю, что солнце каждый день встает и ложится. Это же может пригодиться в вашей деятельности. Я, наоборот, хочу знать все и не потому, что я хочу себя проявить во всем этом, а так просто, для себя хочу знать. Могу сказать, кто за последние пять лет выиграл формулу 1, а другого чего-то не знаю. Знания – ресурсы, смотря какие: если опосредованные для получения цели, то да, а если они просто – как будто шел мимо витрины, то это для эстетики». И так, мы можем объяснить уменьшение количества суждений и перечислений ресурсов к 19-21 году, выделенных статистически (рис. 2), тем, что изменяется их качество. Если до 19 лет ресурс это что-то универсальное, и количество учитываемых ресурсов просто увеличивается, то в 19-21 юноши и девушки могут видеть, какие ресурсы нужны для достижения каких целей и что ресурсы это любые достижения, которые могут использоваться для конкретных целей.

Кроме описанных элементов жизненный план обладает также рядом характеристик, выявленных нами в результате исследования, которое проведено в 2003-2005 гг. в Красноярском крае. Учитывая, выводы К.Н.Поливановой, относительно формирования образа взрослости в подростковом возрасте [71] и наши наблюдения за юношами и девушками, мы считаем, что временная перспектива «в длину», или количество последовательных достижений, планируемых ребенком, уже устанавливается в подростковом возрасте. После подросткового возраста эта перспектива, то есть жизненный план, усложняется, появляются дополнительные элементы и параллельные пункты, прохождение которых зависит от предыдущих достижений, то есть планирование строится «в ширину», а затем и «в высоту». Анализируя схематичные представления карты жизни юношей и девушек, мы выделили три его характеристики: последовательные пункты, параллельные пункты и дополнительные элементы, из которых и складывается сложность жизненного плана.

Минимальные изменения последовательных пунктов в течение юношеского возраста показывает, что образ взрослости как будто запечатлевается в подростковом возрасте. Представление об успешной взрослости формируется в подростковом возрасте и состоит из таких пунктов, как «окончание школы – поступление в вуз – окончание вуза – работа – семья», с небольшими дополнениями или изменениями. В 15-16 лет к моменту окончания школы количество последовательных пунктов принимает максимальное значение, что, на наш взгляд, объясняется необходимостью прописывать подробно жизненные цели и поступать в вуз.

Увеличение параллельных линий на карте жизненного плана появляется к окончанию юношеского возраста. Они показывают зависимости одних достижений от других и условия, при которых эти достижения возможны. Наибольшую сложность жизненный план приобретает как раз за счет увеличения количества «развилок» на карте, которые обозначают появление связей между целями и ресурсами и между целями и условиями.

Дополнительные элементы карты жизненного плана увеличиваются между 18 и 19 годами и означают появление и рассмотрение самими юношами и девушками дополнительных возможностей в жизненном плане. Кроме того, оно обозначает появление связки ресурсов с условиями и, как следствие, – увеличение жизненного плана.

Три проанализированные характеристики: последовательные пункты, параллельные пункты, дополнительные элементы - показывают сложность жизненного плана. Сложность жизненного плана является средним значением всех трех его характеристик и считается по формуле: (последовательные пункты + параллельные пункты + дополнительные пункты) / 3. Есть испытуемые, сложность жизненного плана которых остается и в 21 год на уровне четырнадцатилетних, и есть испытуемые, у которых она усложняется в 10-11 раз. На наш взгляд, это подтверждает предположение Л.С.Выготского о том, что развитие во взрослых возрастах происходит по другим законам, отличным от детских возрастов. Если в подростковом возрасте ребенок не начинает деятельность по согласованию ресурсов, условий и при-

тязаний, возможно, его развитие останавливается или идет более медленными темпами.

Графически среднее по показателю «Сложность жизненного плана» приведено на рис.3.

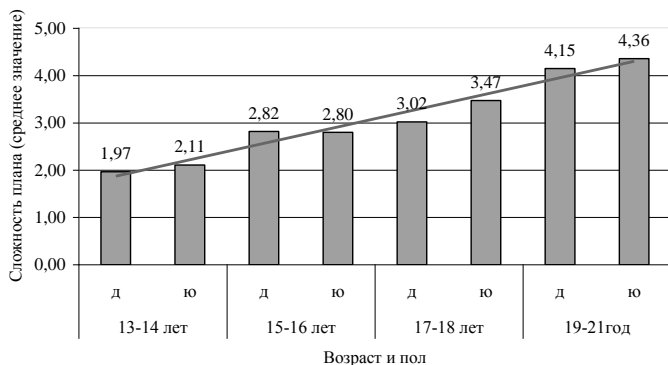


Рис. 3. Среднее по показателям сложности жизненного плана: Д- девушки, Ю – юноши.

На рис.3 видны изменения и определенная динамика внутри юношеского возраста. Среднее по показателю «сложность жизненного плана» для 13-14 лет – 2,04, для 15-16 лет – 2,81, для 17-18 лет – 3,19, для 19-21 – 4,32. У юношей происходит усложнение жизненного плана интенсивнее, а замедление динамики наблюдается у девушек при переходе из школы в вуз.

На основе вышеизложенного можно отметить следующее.

1. Мы выделяем четыре элемента построения жизненного плана: элемент целей - притязаний (от образа взрослости к задачам на поиск ресурсов); элемент ресурсов; элемент условий; элемент способов согласования целей, условий и ресурсов, где ключевым способом является планирование.

2. Мы обнаружили три стадии в развитии действия планирования в юношеском возрасте (воображение образа взрослости, идеализирование, планирование) вместо ожидаемых четырех (13-14 лет, 15-16 лет, 17-18 лет, 19-21 год, выделенных педагогически). Стадии задаются содержательно и зависят от способа разрешения конфликта развития.

3. Согласование целей, условий и ресурсов на стадии воображения образа взрослости отсутствует, на стадии идеализирования происходит без выстраивания четких оснований связи между областями целей, условий и ресурсов. Во время прохождения стадии планирования цели ставятся юношами и девушками в жесткую зависимость от ресурсов и условий. Если ресурсов для достижения определенных целей недостаточно и их приобретение невозможно, а условия являются непреодолимыми, цели корректируют.

4. Жизненный план юношей и девушек можно охарактеризовать следующими параметрами: последовательные пункты, параллельные пункты, дополнительные элементы, из которых складывается сложность жизненного плана. Наибольшее значение средние показатели по параметру «последовательные пункты» принимают в период 15-16 лет, что объясняется ситуацией окончания школы и необходимостью прописывать подробно жизненные цели в связи с поступлением в вуз. Наибольшее увеличение средних значений по параметру «параллельные пункты» появляется на срезе 19-21 лет. Параллельные пункты карты жизненного плана показывают увеличение учета зависимости одних достижений от других, жизненных условий и связи всех элементов построения жизненного плана. Количество дополнительных элементов жизненного плана значительно увеличивается после 17-18 лет и показывает появление представлений о препятствиях, ресурсах, а также условиях в связи с ресурсами.

5. Становление элемента целей как элемента построения жизненного планирования происходит к 15-16 годам. После этого происходит их содержательное уточнение, которое состоит в построении связей между целями, условиями и ресурсами. Только после 15-16 лет у юношей и девушек начинает постепенно появляться цель действия как мотив организации действия в определенных условиях и подбора ресурсов (*«если знаю, куда и зачем идти, то знаю что необходимо учитывать»*)

6. Становление элемента ресурсов как элемента построения жизненного планирования происходит между 15-16-ю и 17-18-ю годами. К 19 -21 годам представления о личностных ресурсах оформляются как личные средства учета ресурсов и условий. Ресурс времени адекватно оценивается уже 17-18-летними ис-

пытуемыми. Задачу оценки ресурсов со сложными условиями 19-21-летние испытуемые готовы решать, в отличие от младших испытуемых. Старшие юноши (девушки) – 19-21 год, в отличие от подростков и младших юношей (девушек), могут оценить необходимые ресурсы исходя из цели и условий. Девушки с 15-летнего возраста, а юноши с 19-летнего узнают качественные различия ресурсов, разделяя их на «подготовительные» - то, что нужно сделать «заранее» и «текущие» - что нужно взять с собой. К 19-21 годам появляются способность качественно характеризовать ресурсы с точки зрения поставленной цели и, исходя из этих характеристик, умение распределять их (группировать, организовывать на основании личной оценки).

7. Становление элемента условий как элемента построения жизненного планирования происходит постепенно. Наибольшее увеличение высказываний об условиях выявлено между 13-14 и 15-16 годами.

8. Становление элемента способов согласования ресурсов и притязаний, где ключевым предметом является планирование, происходит постепенно, с наибольшим увеличением между 15-16 и 17-18 годами. Рассмотрение дополнительных возможностей усложняется постепенно, с увеличением возраста испытуемых. Старшие юноши и девушки (19-21 год) описывают дополнительные возможности с точки зрения личного предпочтения, оценки условий и ресурсов.

Получается, что развитие понимания о «целях» является зоной ближайшего развития для возраста 13-14 лет. Педагоги, желающие увидеть своих учеников успешными в старшей школе и в начале высшей школы должны направить свои действия на обсуждение целей подростков. В 15-16 лет в зоне ближайшего развития лежат такие элементы деятельности «планирования», как «условия» и «ресурсы». Здесь важно дать юноше (девушке) возможность проб связывания всех трех элементов, т.е. опробования «культурных» способов согласования всех трех элементов. На наш взгляд, это может быть достигнуто путем изменения в

условиях и механизмах образовательных институтов юношества⁵.

Необходимы изменения в условиях и механизмах образовательных институтов юношества.

А) Учебный план, в условиях старшей школы, должен учитывать права и обязанности юношества. Следует изменить его в сторону увеличения «опций» самостоятельного выбора с пробными формами ответственности за результаты такого выбора и снятием части ответственности школы за результаты прохождения учебного плана, например, возможность изменить свой учебный план. *«Я составляла свой учебный план в расчете на то, что собираюсь связывать свою жизнь с экономической деятельностью. Соответственно, выбрала математику на углубленном уровне, обществознание на профильном уровне, физику (а вдруг в политехнический на эконоом пойду). Но потом поняла, что интерес к здоровью и медицине, который я считала просто своим хобби, у меня большой, и я хочу этим в жизни заниматься. Пойду в медицинский институт. Это означает, что мне нужно изучать биологию и химию на углубленном уровне, а углубленная математика не нужна. То есть нужно перейти в другие группы по математике, биологии и химии».* Такое изменение образовательных интересов нормально для учащейся старшей школы, согласно субъективному контексту она находится на стадии «идеализации», описанной нами, и возможность ответственного и обоснованного изменения выбора дают возможность развития «планирования».

Б) Оформление «коридоров» образовательной стоимости курсов для самостоятельного определения юношеством значимости того или иного курса. Например, индивидуальная образовательная программа. *«Я точно уверена в своей будущей профессии – журналист. Поэтому я выбираю на профильном уровне русский язык, литературу, английский язык и психологию, на*

⁵ Изменения, необходимые в старшей школе и в начале высшего образования, обоснованы и более подробно описаны в статье: Сергоманов, П.А. Институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности / П.А.Сергоманов, Н.П.Васильева // Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции / отв. за вып. Б.И. Хасан. – Красноярск: РИО инст-та естеств. и гуманитар. наук, 2007. - С. 54-66.

базовом уровне математику, естествознание и профильную лабораторию по лингвистике. При этом я буду пробовать себя в качестве журналиста в школьной газете – буду писать статьи по волнующим всех старшеклассников темам». Базовый и углубленный уровень не должны изначально быть заданы профилем, а выбираться старшеклассником на основании его собственных интересов.

В) Права и обязанности юношества в формировании учебных групп (группообразовании) для прохождения тех или иных курсов. Например, занимаясь в углубленной группе по какому-либо предмету, ученик обязан учиться на «4» и «5». Более низкая отметка означает перевод на профильный уровень изучения предмета. Возможно и движение в обратном направлении – если ученик, обучаясь на профильном уровне, доказал, что способен учиться в углубленной группе, у него есть право перевестись в нее.

Г) Оформление экономических требований к условиям ведения образовательных программ курсов – в сторону расчета стоимости таких программ, обнаружения и исключения «экзотичных» вариантов, требующих нереальных ресурсов (оборудование, оплата труда, расходные материалы, учебные материалы, время).

Д) «Контрактная» схема преподавания курсов, когда с группой обсуждается соглашение об ожидаемых результатах курса, ресурсах и условиях. Например, возможность распределения ответственности между учителем и учениками. Учитель в начале курса предъявляет школьникам результат и обсуждает с ними, при каких условиях этот результат будет обеспечен – что требуется от учителя, а что требуется от школьника. Если условия выполняются только с одной стороны – нечего рассчитывать на заявленный результат.

Структура и содержание учебного плана, а также отношение к учебному плану должны быть соотнесены и скоординированы через идею жизненного планирования. Школа в этом смысле должна стать пробным местом осуществления жизненного планирования и быть способной варьировать уже собственные ресурсы и условия в связи с теми целями, которые оформляются в юношестве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все теоретические представления о юношеском возрасте можно объединить в три группы: с основной задачей «эмоциональные отношения», с основной задачей «самоопределение» и с основной задачей возраста «планирование». В описанных нами представлениях нет полного рассмотрения структуры и динамики юношеского возраста, и спорным остается вопрос о границах юношеского возраста.

Динамика основных способов согласования/рассогласования жизненных планов в юношеском возрасте проходит три стадии, условно названные нами: воображение образа взрослости; идеализирование; согласование (жизненное планирование). При этом воображение образа взрослости характеризуется отсутствием согласования целей, условий и ресурсов, идеализирование – наличием целей, учетом некоторых ресурсов и условий, но четких оснований связи между ними нет. Планирование характеризуется тем, что цели ставятся юношами и девушками в жесткую зависимость от ресурсов и условий. Если ресурсов для достижения определенных целей недостаточно и их приобретение невозможно, а условия являются непреодолимыми, цели корректируются.

Структура и динамика развития в юношеском возрасте представляют собой последовательность согласований (усложнения планирования):

1-й этап – формирование элемента целей (13-16 лет). Выделена идеальная цель, и начинается построение иерархии целей. Учет условий появляется сам по себе, без соответствующей корректировки целей.

2-й этап - согласование элемента целей и элемента ресурсов, согласование элемента целей и элемента условий (15-18 лет). Появляется обсуждение условий, и личные качества учитываются как ресурсы. Строятся связи целей с условиями и целей с ресурсами.

3-й этап - согласование всех трех элементов (от 15 до 21 года). Появляется видение ресурсов, необходимых для достижения конкретных целей, рассматривают ресурсы как то, чем можно пожертвовать для достижения цели, а также считают ресурсами

свои достижения. Готовы решать задачу оценки ресурсов со сложными условиями. Оцениваются необходимые ресурсы исходя из цели и условий, учитываются качественные различия ресурсов.

При посещении школ Красноярского края мы встречали несколько вариантов достаточно адекватного построения старшей школы в современных условиях. Объединяет их общее, которое состоит в том, что старшекласснику дается право выбора и ответственность за этот выбор полностью возлагается на него, хотя при этом у юноши есть возможность изменить свое решение.

Конечно, идеальным вариантом было бы построение четырехлетней старшей школы примерно с 15 до 19 лет. При таком варианте построения старшей школы, будет возможность сохранить юношеский возраст в одной институциональной структуре.

Спрашивая себя о том, каковы институциональные условия и механизмы становления «жизненного планирования»⁶ и что нужно менять в образовательном институте, необходимо понимать, что старшая школа и начало высшей школы - это институты переходного типа развития. Пока же по содержанию механизмов и условий они остаются институтами детского развития, институтами собственно учения, так, как будто внутреннее отношение юноши к учению не изменилось, так, как будто не образовались новые притязания и зона ближайшего развития.

⁶ Здесь речь идет не о линейном, несистемном представлении жизненного планирования. Простое требование что-либо спланировать может быть обращено только к взрослому человеку, который уже имеет представления о зависимости целей, условий и ресурсов собственного пути. Вопрос не в умении планировать, а в ощущении связности, целостности перехода к производительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lewin., К. A Dynamic Theory of Personality / К. Lewin. - N.Y., 1935.
2. Александровская, Э.М. Технология психологической работы с подростками в массовой школе / Э.М.Александровская, Н.И.Кокуркина // Журнал практического психолога. – М.: ФОЛИУМ,1996. - №3. - С.3-12.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование. Книга 1 / А.Анастаси; пер. с англ./под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
4. Андреев, Э. Формирование целостной личности как условия социальной эволюции России / Э.Андреев, С.Шефель // Журнал «Власть» - 2003. - №7. - С.22 – 26.
5. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М., 1999. – 591 с.
6. Ариес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф.Ариес. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
7. Баннов, И.И. Проектирование личностно-значимых задач как способ учебной деятельности у старших школьников: дис. ... канд. психолог. наук / И.И. Баннов. - М., 1998. – 175 с.
8. Барбакова, К.Г. Гимназия – вуз в единой системе образования из опыта функционирования / К.Г.Барбакова// Социс. - 2002. - №7. - С.104-108.
9. Барканова, О.В. Динамика национального самосознания личности в период ранней юности: автореф. дис. ... канд.психолог.наук / О.В. Барканова. – Красноярск, 2006. – 22 с.
10. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания/ Н.Л.Белопольская // М.: Фолиум, 1995. - Вып. 2. – С. 24.
11. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. - М., 1986. –422 с.
12. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович; под ред.

- Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
13. Божович, Л.С. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.С.Божович. - М., 1968. – 212 с.
 14. Божович, Л.С. Проблемы формирования личности / Л.С.Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. — М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. – 352 с.
 15. Бойко, Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л.И.Бойко // Социс. - 2002. - №3 - С.78-83.
 16. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: учеб.пособие / Л.В.Бороздина. – М., 1993. – 140 с.
 17. Бузовкина, О.В. Основы конфликтологии / О.В.Бузовкина, Е.А.Аронова // Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск, 1996. - Вып.5. – С.59-64.
 18. Бурлачук, Л.Ф. Словарь–справочник по психодиагностике. / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с. (Серия «Мастера психологии»).
 19. Васильева, Н.П. Динамика разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте: дис. ... канд. психолог. наук: / Н.П.Васильева. – Красноярск, 2006. - 198 с.
 20. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. - М.: Изд. Московского уни-та, 1984. – 107 с.
 21. Введение в практическую социальную психологию /под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – 3-е изд., исправл. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
 22. Выготский, Л.С. Педология подростка. Половое созревание / Л.С.Выготский. – М.: Издание бюро заоч. обуч. при 2 МГУ, 1930. - 172 с.
 23. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Вопросы детской психологии / Л.С.Выготский. — СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
 24. Выготский, Л.С. Психология / Л.С.Выготский. - М.: ЭКС-МО–Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
 25. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский; под ред. М.Г.Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

26. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С.Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского; вступ. статья М.Г. Ярошевского. - М: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 512 с.
27. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т., Т.4. / Л.С.Выготский. — М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
28. Гаврилюк, В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В.В.Гаврилюк, Н.А.Трикоз // Социс. - 2002. - №1. - С.96-105.
29. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии – 1994. - №3. - С.43-52.
30. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психолог. наук: / М.Р.Гинзбург. - М., 1996. – 360 с.
31. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра. психолог. наук: / М.Р.Гинзбург. - М., 1996.- 60 с.
32. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха. – Киев: Наук. думка, 1988. –144 с.
33. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. - СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
34. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования: московский учебник / Ю.В.Громыко. - М., 1996 – 545 с.
35. Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / сост. К.В. Сельченюк. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 592 с. (Библиотека практической психологии).
36. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В.Давыдов. - М: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
37. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. - М: ИНТОР, 1996. – 544 с.

38. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина [и др.]; под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
39. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / И.В.Дубровина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М: Педагогика, 1991. – 232 с.
40. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В.Зеньковский. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
41. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов. - М: Три-вола, 1994. – 304 с.
42. Золотарева, Л.И. Влияние самооценки способностей на профессиональные намерения старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: / Л.И.Золотарева. - М., 1989. – 180 с.
43. Калашников, Д.А. Конфликты в организации: социально-конфликтологический уровень анализа (по результатам экспертного опроса управленческого персонала) / Д.А.Калашников // Управление персоналом. - 1999. - № 7. — С.17-22.
44. Клее, М. Психология подростка. Психосексуальное развитие / М.Клее. - М., 1991. –172 с.
45. Кон, И.С. Дружба: Этико-психологический очерк / И.С.Кон; 2-е изд., перераб. и доп. - М: Политиздат, 1987. – 350 с.
46. Кон, И.С. Открытие "Я" / И.С.Кон. - М: Политиздат, 1978. – 367 с.
47. Кон, И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
48. Кон, И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И.С.Кон. - М: Наука, 1988. – 270 с.
49. Краткий психологический словарь. – М., 1985. –430 с.
50. Крейг, Г. Психология развития / Г.Крейг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
51. Кроник, А.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: психология значимых отношений /А.А.Кроник, Е.А.Кроник. - М: Мысль, 1989. – 204 с.

52. Кроник, А.А. Психологическое время личности / А.А.Кроник, Е.И.Головаха. – Киев: Наук. думка, 1984. – 207 с.
53. Латышева, О.В. Психокоррекционная программа решения задач взросления [Сайт] / О.В.Латышева. - <http://psychology.spb.ru>
54. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К.Левин. - СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
55. Левин, К. Типы конфликтов. Психология личности / К.Левин. - М.: Изд-во МГУ, 1982. –116 с.
56. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. 2-е изд. - М: Политиздат, 1977. – 304 с.
57. Лидерс, А.Г. Подростковый возраст как возраст психологической соизмеримости со взрослостью / А.Г.Лидерс// Журнал практического психолога. – 2001. - №3-4. – С.3-11.
58. Луков, В.А. Особенности молодежных субкультур в России / В.А.Луков // Социс. - 2002. - №10. – С.79-88.
59. Лутошкин, А. Как вести за собой? Старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Лутошкин; 2-е изд., перераб. и доп. - М: Просвещение, 1981. – 208 с.
60. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М.Мамардашвили; сост. и предисл. Ю.П. Сенокосова. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
61. Маслоу, А. Психология бытия /А.Маслоу; пер. с англ. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.
62. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г.М.Андреевой, А.М. Донцова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 295 с.
63. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М.Мид; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева.; сост. и послесловие И.С. Кона. - М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. - 429 с.
64. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ.вузов / В.С.Мухина; 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

65. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л.Ф.Обухова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
66. Общая психодиагностика / под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.:Изд-во Моск. Ун-та, 1987. – 304 с.
67. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. Педагогическая наука – реформе школы / под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова; науч.–исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
68. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В.Петровский. - М: Педагогика, 1990. - 112 с.
69. Поливанова, К.Н. Возраст: норма развития и метод / К.Н.Поливанова // Журнал практического психолога. – 1992 - №2. – С.80-86.
70. Поливанова, К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития: автореф. дис. ... д-ра.психолог.наук / К.Н.Поливанова. – М., 1999. - 48 с.
71. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / К.Н.Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
72. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
73. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
74. Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк / Н.В.Репкина. - Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
75. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн./ Е.И.Рогов; 2-е изд., перераб. и доп. - Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
76. Свенцицкий, А.В. Социальная психология управления / А.В.Свенцицкий. - Л., 1986. –175 с.

77. Сергоманов, П.А. Динамика в становлении действия планирования у юношей и девушек / П.А.Сергоманов, Н.П. Васильева // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы конференции / отв. за вып. Б.И. Хасан – Красноярск: РИО КрасГУ, 2006. – С. 130-138
78. Сергоманов, П.А. Институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности / П.А.Сергоманов, Н.П.Васильева // Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции / отв. за вып. Б.И. Хасан. – Красноярск: ИЦ Инст-та естеств. и гуманит. наук, 2007. – С.54-66
79. Сергоманов, П.А. К вопросу о ведущей деятельности в юношеском возрасте / П.А.Сергоманов // Педагогика развития. - Красноярск, 2000. – С.59-65.
80. Сергоманов, П.А. К вопросу о содержании и переживании конфликтов взросления в юношеском возрасте / П.А.Сергоманов, Васильева Н.П. // Журнал практического психолога. – М., 2004. - №3. – С. 45-57
81. Сергоманов, П.А. Представление о взаимодействии и о функциях конфликта в культурно-исторической концепции / П.А.Сергоманов // Бюллетень клуба конфликтологов. – Красноярск, 1997. – Вып. 6. – С.16-22.
82. Сергоманов, П.А. Содержание и динамика конфликтов учения обучения в младшем школьном возрасте. дис. ... канд. психолог. наук / П.А.Сергоманов. – М., 1997. –124 с.
83. Сергоманов, П.А. Становление образовательных интересов в старшем школьном возрасте / П.А.Сергоманов, Н.П.Васильева // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11-й науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2005. – С.143-152
84. Сергоманов, П.А. Вопросы профессионального самоопределения старшеклассников и доступность высшего образования. / П.А.Сергоманов, Н.П.Васильева // Образование в современной школе. – М., 2003. - №10 - с.51-55.

85. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
86. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.: ил.
87. Становление самосознания в ранней юности [Сайт] / <http://www.portalus.ru>
88. Стеценко, А. Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование / А.Стеценко [и др.] // Вопросы психологии. – 1997. - №6. - С.3-23.
89. Сухарев, А.В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания / А.В.Сухарев // Вопросы психологии. – 1996. - №4. – С.81-93.
90. Томилова, А.В. Система интересов старших подростков при традиционном и возрастносообразном обучении / А.В.Томилова // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11-й науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2005. – С.152-157.
91. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды / Д.И.Фельдштейн. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 512 с.
92. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
93. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В.Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.: ил.
94. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А.Фрейд; пер. с англ. - М: Педагогика, 1993. – 144 с.
95. Фрейд, З. Психология сексуальности / З.Фрейд. - Минск: Прамеб, 1993. – 160 с.

96. Фрейд, З. Тотем и табу. /З.Фрейд. – СПб.: Олимп, 1998. – 448 с.
97. Фрейдджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р.Фрейдджер, Д.Фейдимен; пер. с англ. – СПб.: прайм-ЕВ-РОСЗНАК, 2004. – 608 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
98. Фрумин, И. Тайны школы / И.Фрумин: Заметки о контекстах: монография. - Красноярск: РИО КрасГУ, 1999. – 256 с.
99. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин // Педагогика и психология развития: опыт прикладных исследований и разработок: Научные труды учителей и сотрудников гимназии «Универс». – Красноярск, 2000. - С.4-17.
100. Хасан, Б.И. Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации / Б.И.Хасан, Г.М.Бреслав; Краснояр. гос. ун-т., – Красноярск, 1996. - 174 с.
101. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И.Хасан; Краснояр. гос. ун-т., – Красноярск, 1996. – 157 с.
102. Хасан, Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров / Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов. – Красноярск, М.: МИРОС, 2001. – 176 с.
103. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. - М.: Интерпракс, 1995. - 288 с.
104. Штерн, Э. "Серьезная игра" в юношеском возрасте / Э.Штерн// Бюл. клуба конфликтологов /КГУ – Красноярск, 1994. - Вып. 3, ч. 2. – С. 3.
105. Шумилин, Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е.А.Шумилин; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1979. – 152 с.
106. Щедровицкий, П.Г Программная инвестиция: норма работы субъектов инвестиции: материалы семинара «Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования» (заключ.)/ П.Г.Щедровицкий. - Красноярск, 2000. –150 с.

107. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д.Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
108. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б.Д.Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. - №4. – С.7-13.
109. Эльконин, Б.Д. О феноменах переходных форм действия / Б.Д.Эльконин // Вопросы психологии. – 1994. - №1. – С.54-61.
110. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
111. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин; 2-е изд. – М.:Владос, 1999. – 360 с.
112. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 590 с.
113. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис /Э.Эриксон; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А.В.Толстых – М.: Изд. группа "Прогресс", 1996. – 344 с.
114. Юнг, К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К.Г.Юнг, Э.Сэмюэлс, В.Одайник, Дж.Хаббэк; сост. В.В.Зеленский, А.М.Руткевич. - М: Мартис, 1995. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Экспериментальная методика «Согласование»

Введение

В рамках работы с юношами и девушками по согласованию их целей, ресурсов и условий, а также освоению ими деятельности «планирование» мы разработали экспериментальную методику «Согласование». В первую очередь эта методика адресована людям, занимающимся проектированием старшей школы и начального высшего образования, а также педагогам, психологам, администрации школ и вузов. Мы предполагаем, что методика будет интересна самим юношам и девушкам. Данная методика обнаруживает потенциал самостоятельности и ответственности, планирования и использования ресурсов самими школьниками.

Методика может использоваться как диагностическая (для формального определения уровня развития деятельности «планирования» и отдельных ее элементов: «цели», «условия», «ресурсы» и «способы согласования ресурсов, условий и целей»), а также и как тренинг, направленный на развитие деятельности «планирования», умения распоряжаться своими ресурсами, на формирование ответственности и самостоятельности. Методика «Согласование» раскрывает все четыре элемента построения жизненных планов (элемент целей, элемент условий, элемент ресурсов, элемент согласования ресурсов, условий и притязаний).

Исходная информация об экспериментальной методике «Согласование»

Основная цель методики - определить уровень развития деятельности «планирование». Работая над разработкой и апробацией этой методики, мы использовали метод параллельных срезов. Выяснили, что юноши и девушки в зависимости от психологического возраста по-разному выполняют предложенные задания.

Методика выявляет и развивает способности подростков, юношей и девушек к планированию и распределению имеющихся ресурсов и может использоваться как тренинговая процедура для коррекции умений использовать, планировать и распределять ресурсы.

При разработке методики мы руководствовались следующей методической гипотезой: юноши и девушки будут объективировать в коммуникации изменения в разных элементах механизма согласования целей, условий и ресурсов в каждом из предложенных этапов экспериментальной задачи. Наша задача является когнитивно-коммуникативной и представляет собой модель согласования целей, условий и ресурсов.

Методика индивидуальна и лишь на первом этапе решения задачи два участника работают одновременно. Возрастные ограничения задаются нижней границей – старший подростковый возраст, так как, на наш взгляд, для детей младше 13 лет «планирование» не значимо.

Мотивирование испытуемых строится на предоставлении (открытии) возможности обучения планированию и использованию ресурсов и достижения высоких результатов в этой социально значимой и всеми признаваемой сфере. Можно специально упомянуть термин «жизненное планирование». Участникам задачи также сообщается, что через какое-то время они смогут поучаствовать в процедуре еще раз, чтобы увидеть произошедшие изменения.

Задача состоит из трех частей, каждая из которых раскрывает механизм согласования целей, условий и ресурсов. В первой части задачи испытуемые показывают свою способность использовать имеющиеся ресурсы, находить новые необходимые для достижения поставленной цели ресурсы, корректировать цель в зависимости от реальных достижений. За счет того, что по условиям задачи ресурсы и цели разделены натурально (два испытуемых, у одного ресурсы, а у другого цель), согласование происходит вслух и экспериментатор может фиксировать процесс согласования. Здесь участвуют двое испытуемых. У каждого испытуемого есть часть топографической карты (любая топографическая карта, которую используют учителя на уроках географии в подростковой школе), у одного сама карта, у другого условные знаки, обозначающие на карте лес, болото, дороги и т.д. Испытуемым необходимо пройти путь из пункта «А» в пункт «Б». Половину карты партнера увидеть нельзя, но при этом нужно договориться между собой, объясняя условные знаки на словах, и выбрать совместно маршрут, по которому можно

пройти и который будет устраивать обоих. Затем испытуемые отвечают на вопросы по поводу выбранного маршрута.

Во второй части задачи испытуемые показывают, насколько они могут использовать имеющиеся ресурсы и как они оценивают их значимость. Здесь каждый испытуемый должен проанжировать ресурсы, необходимые для похода, по степени важности, определяемой им лично. Испытуемым для ранжирования предлагается список ресурсов, составленный экспертами в области туризма. Эта часть задачи помогает нам изучить качественные изменения элемента ресурсов.

В третьей части объективируется механизм согласования ресурсов, условий и целей, описанный нами выше: испытуемый выбирает идеальную цель, показывает временное поле, в котором он выбирает эту цель (т.е. поле заданных альтернатив), рисует и объясняет свою «карту возможностей». Испытуемому предлагается, по аналогии с топографической картой, изобразить свою карту возможностей, карту жизненной перспективы. Необходимо нарисовать цели, намерения, возможности, желания, используя любые обозначения. В одном месте листа можно изобразить себя, т.е. отправной пункт, в другом - цель, затем проложить возможные дороги и возможные препятствия, как, например, на топографической карте были изображены болота и непроходимые леса. Оговаривается появление на карте запасных целей, или ресурсов, полученных ранее, изображение действий, которые необходимо выполнить для достижения цели. В этом задании возможно изображение жизненного плана в необычной для него форме - форме карты жизни, на которой будет ясно, где юноша или девушка находятся сейчас и куда пойдут в будущем, и как изменится план в зависимости от трудностей, встречающихся на пути каждого человека. Использованные субъективные обозначения приводятся ниже, на том же листе бумаги.

Валидизация экспериментальной методики «Согласование»

Для того чтобы увидеть, как будут различаться способы разрешения конфликтов, актуализируемых условиями задачи, мы взяли большой возрастной вектор. В исследовании участвовало 80 испытуемых от 13 лет до 21 года. Так как исследование было основано на технике параллельных срезов, мы сравнивали дан-

ные следующих групп: 10 девочек и 10 мальчиков - 13-14 лет, 10 девушек и 10 юношей – 15-16 лет, 10 девушек и 10 юношей – 17-18 лет, 10 девушек и 10 юношей – 19-21 год. Условия задачи, описанные выше, показали даже небольшие изменения в элементах механизма согласования целей, условий и ресурсов на каждом возрастном срезе.

Для определения надежности, по мнению А.А.Бодалева, В.В.Столина, необходимо провести повторное тестирование и подсчитать корреляцию для оценки внутренней согласованности и стабильности целого теста. Для проведенных повторного тестирования наш метод не подходит, так как испытуемые скорее перейдут к другой стадии по нашей модели, чем забудут свои ответы, данные во время эксперимента. Мы подсчитали корреляции, которые подтвердили внутреннюю согласованность и стабильность теста. Надежность нашей методики подтверждается подробным описанием процедуры и выборки экспериментальной задачи, всех характеристик, оказывающих влияние на надежность оценивания.

Конструктивная валидность и одна из ее составляющих - валидность по возрастной дифференциации в нашем случае были установлены на основании соответствия результатов теста теоретически ожидаемым и практически наблюдаемым возрастным изменениям конструкта. В результатах, полученных после проведения методики, есть закономерное повышение результатов выполнения заданий теста в каждой последующей возрастной группе, что является основным психометрическим принципом диагностики уровня развития, базой для построения психометрической шкалы. Критериальную валидность мы определили на основании сопоставления результатов теста с оценками экспертов, хорошо знающих обследуемых лиц, с результатами наблюдения за поведением испытуемых. В качестве валидизирующих выступили результаты методики «LifeLine» А.А.Кроника, фиксирующие общее переживание жизненного плана. Валидность по содержанию была заложена в тест уже при подборе заданий методики. Мы определили круг исследуемых свойств, разработали модель тестовой деятельности на основе реальной деятельности. Затем мы привели в соответствие представленную в заданиях деятельность с реальной деятельностью при помощи оцен-

Перед началом работы экспериментатор знакомит участников эксперимента с основным направлением работы: «Мы предлагаем вам поучаствовать в процедуре, с помощью которой вы узнаете, насколько являетесь «хозяевами» своей жизни: умеете планировать и распоряжаться своими ресурсами. В конце экспериментальной процедуры вы получите рекомендации от нас относительно того, как научиться использовать свои ресурсы, ставить перед собой цели и учитывать условия».

1-й этап задачи

В эксперименте участвуют двое испытуемых (на первом этапе, затем работа проходит индивидуально), инструктор (ведущий процедуру) и оператор (делающий видеосъемку).

Инструкция 1: «У каждого из вас есть часть топографической карты. «Имя 1» - сама карта, «Имя 2» - условные знаки, обозначающие на карте лес, болото, дороги и т.д. Вам необходимо пройти путь из деревни Сидорово на озеро Черное в поход на два дня, чтобы отдохнуть. Вы не можете видеть ту часть карты, которая есть у вашего партнера, вам нужно договориться между собой, объясняя условные знаки на словах, и выбрать совместно два маршрута (один из которых запасной), по которым можно пройти».

Этот этап задачи может занимать до получаса. Можно ограничить время и тем самым ускорить обсуждение. Испытуемый не может делать пометок в карте, части карты друг друга испытуемые видеть не должны (для этого можно использовать небольшой экран посередине стола, который будет загромождать часть карты партнера). При обсуждении испытуемые могут активно использовать жесты и мимику, показывая друг другу топографические обозначения. Когда закончилось обсуждение, инструктор просит показать маршруты каждого испытуемого индивидуально (маршруты могут не совпадать, если партнеры плохо договорились). После того как оба испытуемых поняли друг друга и смогли договориться относительно выбранных маршрутов, с ними проводятся индивидуальные беседы по следующим вопросам (интервью не является жестким, кроме перечисленных вопросов, возможны уточняющие):

1. Какой маршрут вы выбрали наиболее подходящим?

2. Есть ли еще какой-нибудь маршрут, который можно выбрать?
3. Какой маршрут для вас предпочтительнее?
4. За сколько времени вы пройдете туда?
5. С кем вы пойдете?
6. Как вы поступите, если нужно пойти туда и обратно?
7. Что нужно взять с собой?
8. Достаточно ли вам будет того, что вы возьмете с собой?

Нам представляется важным описать варианты обработки результатов после сценария проведения каждого этапа проведения экспериментальной процедуры. Вся процедура проведения первого этапа экспериментальной задачи «Согласование» должна обязательно фиксироваться на видеокамеру или диктофон. Запись протоколируется. В протокол заносят как вербальные высказывания, так и элементы невербального общения. Жесты, мимику анализируют с точки зрения общей психологии, то есть нет ли противоречий между вербальной и невербальной речью, насколько экспрессивность испытуемого дополняет высказывания именно по анализируемым элементам. Основные результаты экспериментатор может получить при интерпретации высказываний участников эксперимента.

При анализе обсуждения фиксируются четыре основные элемента планирования: цели, условия, ресурсы и способы их согласования. Каждая фраза, произнесенная испытуемым, относится к высказываниям относительно одного из этих элементов. Фразы на уточнение условий задачи, установление отношений с партнером и выяснение того, в чем заключается партнерство, - это «непринятие задачи». В основном это такие высказывания: *«А мы можем разговаривать?»* или *«На карте выделять не надо маршрут?»*, *«Смотри на свою карту!»*, *«Не понимаю, может, это условные обозначения. Может, поменяемся?»*, *«А что вообще на ее кусочке находится?»*, *«Что я должна делать-то, объясните еще раз?»*, *«У меня нет карты, у меня условные обозначения»*.

К высказываниям относительно видения цели относятся фразы, в которых обсуждается заданная нами цель: *«А у нас, вообще, какая цель туда идти? Если отдыхать, то нам нужно выбрать как можно более безопасное и самое интересное ме-*

сто, где поставить палатку. Хорошо, не на болоте, чтоб была травка, чтобы было близко к лесу, для того чтобы дрова собирать» или «До Черного озера далеко! А если пешком? Ладно, ищи другой путь». Кроме того, к суждениям относительно видения цели относятся высказывания, в которых обсуждаются альтернативные цели или иерархия целей, например: «Похаваем, через фруктовые сады пойдем, ищи. Через них можно пойти», «Можно пройти через лес, заодно и отдохнем» или «Давай тогда пойдем там, где мы не попадем в болото. Нам же надо не просто пробираться, надо идти по дороге».

Фразы, отражающие реальные имеющиеся ресурсы, обсуждение приобретения ресурсов, задачи по приобретению ресурсов относятся к оценке ресурсов. Фраз по обсуждению ресурсов встречается достаточно много. Например, это суждения-вопросы относительно изображенного на карте: «А что обозначает такая полосочка и черточка, ну полосочка, а на ней черточки, такая черная, жирная?» или «Там есть какие-нибудь линии простые от поселка?». Фразы, которые описывают имеющиеся у испытуемого ресурсы, например: «Шоссе – самая широкая и светлая дорога, две линии – это шоссе и трубы. Более тонкие линии – это улучшенные грунтовые дороги. Одна тонкая линия – это проселочная грунтовая дорога, еще есть железная дорога – тонкая линия со штрихами». Кроме того, испытуемые обращаются к своим личностным ресурсам, например: «А он мастер спорта по туризму». Описания ресурсов с обращением к личному опыту: «Знаешь, как будто пишет ручка плохо, точка – тире. Вот представь линии одинаково изогнутые, как будто на срезе дерева».

Суждения относительно условий для выполнения задуманного - это элемент условий. Например: «Если у нас будет компас, то по компасу спокойно можно дойти до озера». Кроме того, к суждениям—«условиям» относятся высказывания, обсуждающие условия наличия и использования ресурсов: «Если там какая-нибудь чаща, я увижу знак чащи, и мы не пойдем через нее». Суждения, начинающиеся с «если», по нашему мнению, также принадлежат к суждениям—«условиям», например: «Если мы пойдем вдоль дороги, мы будем подниматься немного в гору, а там овраг нарисован, если заберемся на вершину, даже увидим

озеро с ее вершины». Также это суждения, основанные на личном опыте испытуемого и связанные с условием достижения цели: *«По лесу труднее, чем по дороге, мы однажды ходили по лесу. Пойдем по дороге».*

К высказываниям о способах согласования ресурсов и притязаний относятся фразы об аспекте реалистичности достижений, оценке достижения цели на предмет приближения к идеальной цели и относительно корректировки притязаний в соответствии с достижениями. Например: *«Ну, давай еще раз попробуем, ты спроси, что тебе непонятно, и иди самым коротким и быстрым путем, например, по грунтовой дороге».* Это суждения-описания достижения поставленной цели в соответствии с имеющимися ресурсами, например: *«Потом по насыпям, потом 3 параллельных полосы и там речка. По речке мы идем. Не самый короткий путь, но наиболее комфортный для прохождения».* Сюда же относятся суждения, уточняющие цели в связи с имеющимися ресурсами: *«Я же не вижу карты, мне все интересно. Ты можешь примерно оценить, сколько сантиметров дорога на этой карте?... 1 сантиметр согласно условным знакам - это 250 метров, если помножить на 5 см., это полтора километра. В среднем за час мы можем пройти».* Это суждения относительно согласования условий, ресурсов и целей с учетом имеющегося личного опыта: *«Может, речка, небольшой ручей какой-то, потому что по размерам грунтовая дорога и то больше. Из озера выходит очень витиеватая ниточка, на дороге мост, поэтому я подумала, что это река».*

После того, как экспериментатор подсчитал общее количество высказываний по каждому элементу, необходимо перевести значения в проценты. В табл. П1 приведены средние процентные значения по всем типам высказываний, соответствующие возрасту и полу.

Получив данные о процентном соотношении элементов жизненного плана у испытуемого, можно сделать выводы относительно того, соответствует ли оно средней норме возраста (полученной в наших исследованиях⁸). Можно выявить, какой

⁸ Гипотезы и результаты исследования описаны в главе 2 данной монографии «Содержание конфликтов развития в юношеском возрасте».

элемент (цели, условия, ресурсы) на данный момент времени находится в стадии формирования, и сделать рекомендации относительно того, на развитие чего должна быть направлена работа по планированию.

Таблица П1

Тип и количество высказываний юношей и девушек в процессе планирования похода

Возраст	Пол	Количество высказываний, %				
		Непринятие задачи	Цели	Ресурсы	Условия	Способы согласования
13-14 лет	Девочки	47,4	2,8	48,0	0,8	1,0
	Мальчики	42,3	3,6	51,1	1,0	2,0
	В среднем	44,9	3,2	49,6	0,9	1,5
15-16 лет	Девушки	31,6	9,0	53,4	4,8	1,3
	Юноши	34,7	8,9	50,5	4,2	1,8
	В среднем	33,1	9,0	52,0	4,5	1,5
17-18 лет	Девушки	6,7	10,3	61,7	13,5	7,9
	Юноши	11,7	12,5	58,8	9,9	7,1
	В среднем	9,2	11,4	60,2	11,7	7,5
19-21 год	Девушки	8,3	10,7	50,5	14,4	16,1
	Юноши	8,9	10,9	47,5	17,9	14,8
	В среднем	8,6	10,8	49,0	16,2	15,5

После того как обработан протокол обсуждения маршрута, можно приступить к обработке ответов на вопросы интервью. Они задаются для уточнения результатов обсуждения и имеют большое значение для понимания экспериментатором степени развития того или иного элемента жизненного плана. В первой части задачи важно проводить интервью индивидуально с каждым испытуемым, так как оно помогает понять, не повлияли ли высказывания одного испытуемого на другого. Вопросы относительно маршрута показывают связь целей с ресурсами и условиями, а вопросы относительно организации похода - связь ресурсов с условиями. Далее представлены возможные варианты ответов.

Таблица П2

№ вопроса	Ответ
1	Все правильно, мы шли через мост, привал, затем на дорогу эту свернули и к озеру Черное, а она (партнерша по 1-й части эксперимента) шла дальше по шоссе
2	Да
3	Этот самый легкий; первый, я его внимательно изучила, здесь наиболее короткая дорога и не какие-то проселочные, их тут маленький кусок, а нормальная дорога. Он короче
4	30 мин.; ну где-то...250...две пятьсот...сколько это? Ничего себе...ну да, здесь дня 2 будет
5	С подругами, друзьями
6	По тому же, который лучше знаю, он самый удобный
7	Палатку, личные вещи, полотенце, крем от загара, игры, еду, свечки; еду, игры, палатку, вещи; аптечку, нож, спички, еду, воду, фонарик, сменную (теплую) одежду, палатку
8	Да

Пример ответов на вопросы интервью, приведенный в табл. П2, принадлежит девочке 14 лет. Обработка ответов на вопросы строится на основании следующих тенденций. На вопрос о том, какой маршрут выбрали, все испытуемые обычно просто описывают маршрут, независимо от степени развития у них отдельных элементов плана и планирования в принципе. Различия начинаются при обсуждении дополнительного маршрута (вопрос 2 интервью), который можно выбрать. При неразвитости таких элементов жизненного плана, как условия и ресурсы, что наблюдается обычно у 13-14-летних подростков, показывают в основном более быстрый маршрут или тот, который бросается в глаза. Например: *«Здесь можно было бы пройти через просеку и сократить расстояние, хотя он не будет удобнее»*. А юноши и девушки 19-21 года, с развитой деятельностью «планирование», уже описывают преимущества возможных маршрутов и выбирают тот, который конкретно для них имеет значение. Например: *«Ну, вот грунтовая дорога, наверное, самая лучшая, я так*

думаю, по ней и пойдём. Замечательно было бы поставить лагерь на острове, вот есть какая-то дорожка к острову. Хорошо, вот по ней можно пройти». То же самое касается вопроса о более предпочтительном маршруте. Чем лучше у испытуемых сформированы все элементы жизненного плана, тем более обоснованно (с точки зрения оценки ресурсов и условий) они выбирают свой маршрут. Подростки отвечают, например, так: «Первый, он самый легкий». А 19-21-летние юноши и девушки: «Ну, это смотря куда мне надо, озеро Черное большое. Скорее всего, по тому, который я первый нарисовал. Он удобнее, и стоянка лучше».

Ответы на вопросы, показывающие связь условий с ресурсами (вопросы 4, 5, 6 интервью), также имеют различия в связи с возрастом и степенью развития основных элементов жизненного плана. На вопрос «с кем бы вы пошли в поход» все испытуемые, независимо от возраста и развития основных элементов жизненного плана, отвечают: «с друзьями, подругами, веселой компанией». Большая разница была в ответах на вопрос о времени, которое испытуемый затратит на дорогу. Подростки 13-14 лет называют случайные сроки, например: «Ничего себе ... ну да, здесь дня два будет». 15-16-летние юноши и девушки тоже еще не могут сориентироваться во времени. Например, встречались такие ответы: «Ну, за день прошел, наверное; если машина, то меньше получится; если пешком, то 250 ... 1000 ... ой, это в метрах, ну часов за 10». Юноши и девушки 17-18 лет уже отвечают исходя из некоторых оснований, например: «3 часа медленно (обычный темп). 4 километра умножить на 4 – это мы пройдем где-то часа за три». 19-21-летние, с развитыми элементами жизненного плана (цели, условия, ресурсы) и имеющие опыт согласования этих элементов, отвечают, например, так: «В одном сантиметре 250 метров, тут даже написано. Ну, тогда около двух километров. За сорок минут может быть пройдем. ... На два километра никогда не ходил. Просто я посчитал, примерно люди ходят, ну, нормальным шагом, по-моему, километров 5 в час. То два километра ... Стоп! А если примерно два с чем-то километра, то поменьше часа, примерно 30-40 минут. Если еще идти с мешками, рюкзаками, с учетом времени на небольшие перекуры и отдых». Таким образом, с расчетом време-

ни справляются уже 17-18-летние испытуемые, в 19-21 год испытуемые учитывают более сложные условия, при расчете своих временных ресурсов, даже если не сталкивались с рассматриваемой ситуацией.

Описание ресурсов (вопросы 7, 8 интервью) испытуемыми разного возраста тоже различается. Подростки называют, в основном, следующее: *«палатку, личные вещи, полотенце, крем от загара, игры, еда, свечи»*. 19-21-летние уже говорят следующее: *«Смотря какие цели преследовать. Можно же отдохнуть за рыбалкой, а можно отдохнуть с магнитофоном на батареях. Кто-то может с девушкой пойти, тогда вообще вдвоем в палатке им больше никто не нужен. Я вообще не романтик, у меня это закончилось в 14 лет, я бы вообще не пошел если честно. А если идти, то большой компанией, человек 20; 10-15 уже не так весело для меня. Так вот, как я уже сказал, хочется веселую компанию. Нужно взять купальные плавки, надувные матрасы, мячик там какой-нибудь, палатку, посуду, спиртного, чтобы вечером попить, еду, маску, ласты, лодку, часы, рюкзак, в который все положу»*. Таким образом, старшие юноши (девушки) могут оценить необходимые для похода ресурсы исходя из цели и условий похода.

2-й этап задачи

Во время прохождения второй и третьей части методики испытуемые работают по одному.

Инструкция 2: *«По этому маршруту уже ходили в поход и обозначили несколько основных ресурсов, посмотрите, пожалуйста, и расставьте напротив каждого ресурса цифру от 1 до 10 по мере значимости. Самое важное должно быть обозначено вами цифрой «один», а наименее значимое из перечисленного - цифрой «десять»*. Раздают бланк с перечисленными ресурсами (табл. ПЗ).

После того как испытуемый заполнил бланк с ранжированием ресурсов, ему опять задают уточняющие вопросы:

1. Почему на первых трех местах стоят именно эти ресурсы?
2. Почему эти ресурсы (8, 9, 10) Вы поставили именно на последнее место? Почему они менее важны, чем поставленные на более высоко проранжированные Вами места?

3. Достаточно ли перечисленных ресурсов для проведения успешного похода? Почему?
4. Чем Вы руководствовались, расставляя ресурсы на то или иное место?

Таблица ПЗ

Проранжируйте ресурсы, необходимые для успешного осуществления похода, поставив напротив каждого из них определенный ранг значимости от 1 до 10 (где цифра 1 обозначает наиболее важный, цифра 10 наименее важный). В третьей колонке обоснуйте, почему данный ресурс поставлен вами на первое место или последнее, и какова его значимость, почему без него нельзя обойтись.		
№ п/п	Ресурсы	Обоснование (почему это важно)
1	2	3
1	Выбор маршрута, цель похода	
2	Руководитель похода, компания	
3	Продукты питания, питье	
4	Снаряжение для похода: рюкзак, палатки, спальники, фонарик	
5	Спички, горючие смеси	
6	Посуда, топор, нож, котелки, ведра	
7	Сменная одежда и обувь	
8	Аптечка (лекарства)	
9	Компас, карта местности	
10	Предметы развлечения (фотоаппарат, мяч, бадминтон)	

Обработка результатов второго этапа задачи строится также на основании основных возрастных тенденций. Материальные ресурсы, такие как еда, снаряжение, посуда и т.д., подростки расставляют на первые места в порядке личной значимости. Юноши и девушки третьего - четвертого курса обучения в вузе, еще до списка на первом этапе задачи, называют практически все необходимое для проведения успешного похода, и вопрос у них возникает только в связи с такими ресурсами, как выбор маршрута, цели, руководителя похода и компании. По их мнению, невозможно сравнивать то, что нужно взять с собой и сделать заранее, по этой причине большинство из них ставит на

первые места такие ресурсы, как выбор маршрута и цели похода, руководитель и компания, объясняя это тем, что до этого нет смысла собирать вещи для похода. Девушки с 15-летнего возраста, а юноши с 19-летнего рассматривают качественные различия ресурсов, разделяя их на «подготовительные» - то, что нужно сделать до похода, и «текущие» - что нужно взять с собой в поход.

Мы вывели средние значения по результатам ранжирования по каждому возрастному срезу (данные наших исследований)⁹. Результаты представлены в табл. П4. С этими данными можно сравнить результаты второго этапа задачи.

Таблица П4

Места ресурсов при ранжировании по возрастным срезам, в среднем

Ресурсы	Мнение экспертов	13-14		15-16		17-18		19-21	
		Д	М	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю
Маршрут и цель	1	3	7	5	4	3	3	2	2
Руководитель, компания	2	7	10	1	3	1	4	1	3
Питание, питье	3	4	1	3	1	2	1	3	4
Снаряжение	4	1	2	2	2	8	2	4	1
Спички	5	6	4	4	6	7	6	5	6
Посуда	6	8	6	8	5	6	5	7	5
Одежда, обувь	7	9	8	9	8	10	9	9	8
Аптечка	8	4	5	6	7	5	8	8	7
Компас, карта	9	2	3	7	9	4	7	6	10
Развлечения	10	10	9	10	10	9	10	10	9

Практически все объяснения относительно того, что выбрали, касаются жизненного опыта юношей и девушек. Но мы увидели несколько отличий в ответах между возрастными группами. Так, например, в 15-16 лет у девушек появляются ответы: *«выбор цели и маршрута само собой важно, чтобы знать куда идти. Потом походное снаряжение, палатка, если поход двухдневный как-то без этого ночевать плохо. И продукты питания и питье – вот основное»*. Таким образом, с 15-16 лет у юношей

⁹ Гипотезы и результаты исследования описаны в главе 2 данной монографии «Содержание конфликтов развития в юношеском возрасте».

и девушек начинают появляться цель действия как мотив организации действия и подбора ресурсов («если знаю, куда и зачем идти, то знаю, что брать»).

В табл. П5 приведен пример ответов на вопросы интервью девушки 15 лет. В этой части задачи ответы обычно бывают развернутые, поэтому мы рекомендуем записывать обсуждение на видеокамеру или диктофон и работать затем с протоколом.

Таблица П5

№ во-проса	Ответ
1	<p>1. Снаряжение - палатка, спальники, фонарик, потому что глупо идти куда-то с ночевкой без палатки, нереально без этого идти, продукты питания тоже, рыбу я там ловить не собираюсь.</p> <p>2. Посуда, нож, котелки, ведра, чтобы развести костер, чтобы приготовить всякую еду.</p> <p>3. Без палатки я никак не обойдусь, я же не буду спать на голом...ну, на голой земле.</p> <p>Фонарик - если вечером заблудиться, спальный мешок - чтобы спать теплее, рюкзак - чтобы все это нести, аптечка - если кто-то укусил, еда - без нее никуда, чтоб энергия была, посуда - чтобы пищу готовить</p>
2	<p>Предметы развлечений не первозначны, не будешь идти в бадминтон играть, посуда и топор - не очень важные предметы, сменная одежда и обувь это менее важно из всего, что здесь перечислено</p>
3	<p>Наверное, хватит</p>
4	<p>Ну, аптечка, например, это же более важно, чем сменная обувь, если что-то случится, кто-то поранится; горючие смеси тоже важно; продукты питания и питье, что же ты, листья там жевать будешь; снаряжение для похода, нельзя же спать на земле; ну выбор маршрута, карта в общем-то не нужна, если туда, куда хочешь, туда и пойдешь, аптечка тоже; если ты куда-то собрался, будешь брать карту, аптечку и питание, если ты просто покупался и пошел обратно, то аптечку брать не надо, а так в любом случае нужна, ну и еды на два дня нужно;</p> <p>Я руководствовалась просто своим личным мнением, что бы мне понравилось... ой понадобилось, ну, что нужно в экстренной ситуации</p>

Большое значение имеют суждения, на основании которых девушки и юноши ранжируют ресурсы. Подростки на вопрос «чем они руководствовались, расставляя ресурсы на те или иные места», не могут ответить однозначно и начинают заново перечислять ресурсы, например: *«Аптечка, например, это более важно, чем сменная обувь, если что-то случится, кто-то поранится. Горючие смеси тоже важно. Дальше в моем списке стоят продукты питания и питье, что же мы, листья там жевать будем. Дальше я поставил снаряжение для похода, нельзя же спать на земле. Ну, выбор маршрута и карта, в общем-то, не нужны, если куда-то хочешь, то туда и пойдешь. Аптечка нужна. Но если ты куда-то собрался - будешь брать карту, аптечку и питание, не знаю... Ну, аптечка, если ты просто покупался и пошел обратно, то не надо, а так в любом случае нужна, и еда на два дня нужна»*. Никаких описаний ресурсов не делается, дается оценка «важно - неважно», «нужно - не нужно», без всяких оснований.

Далее описания несколько меняются в связи с личным опытом. И только 19-21-летние дают качественное описание ресурсов: *«Здесь ресурсы стоят.... Одни – это те, которые необходимы в походе, а другие необходимы для того, чтобы пойти в поход. Они как бы обговариваются заранее, они в походе уже есть, и в походе уже на первое место ставятся другие. Еще тут странно, если бы вы здесь разведали, я бы возможно по-другому сделала. Например, посуда, котелки ведра и сюда же топор и нож. Топор и нож я считаю гораздо важнее, чем всякие котелки и ведра. Далее по важности - карта местности, то есть нужно же знать, куда ты идешь. На пятом месте после того, как я знаю, куда я иду и с кем я иду, это важно взять. Такие предметы, как нож, потому что обязательно понадобится что-то острое. Ситуаций, в которых понадобится нож, очень много. И спички – чтобы разжечь костер ночью, если будет холодно. Можно же спать на земле, без всяких спальников, но чтобы горел костер и не было страшно. В последнюю очередь мне понадобится фотоаппарат, а в первый момент мне нужен человек, с которым я пойду. В поход я раньше не ходила, если только на Столбы, ну обычно, я выбираю, с кем я иду, и выбираю цель – куда пойдём, зачем»*. Так, даже не имея личного

опыта такого рода походов, девушка в приведенном примере смогла дать качественную оценку имеющимся ресурсам с точки зрения поставленной цели. Во-первых, сразу оговаривается распределение ресурсов на две группы: первые – это те, *«которые необходимы в походе»*, вторые *«необходимы, чтобы пойти в поход»*. Затем она предлагает новую организацию групп ресурсов и объясняет основания этого; *«Топор и нож я считаю гораздо важнее, чем всякие котелки и ведра»*. Таким образом, к 19-21 годам появляется способность качественно характеризовать ресурсы и, уже исходя из этих характеристик, умение распределять их, что говорит о сформированности жизненного плана и способности качественно оценивать ресурсы.

3-й этап задачи

Инструкция 3: «Попробуйте, пожалуйста, теперь по аналогии с топографической картой, с которой вы работали раньше, изобразить свою карту возможностей, карту вашей жизненной перспективы. Перед вами лист бумаги, карандаш, линейка и стирательная резинка. Нарисуйте карту ваших возможностей (ваши цели, намерения, возможности, желания), используя любые обозначения. В одном месте листа изобразите себя, т.е. отправной пункт (как деревня Сидорово), в другом - вашу цель (как озеро Черное), проложите возможные дороги и возможные препятствия, как, например, на топографической карте были изображены болота и непроходимые леса. Возможно, на вашей карте появятся еще запасные цели или изображение ваших ресурсов, полученных вами ранее. Возможно, вы посчитаете необходимым изобразить все действия, которые следует выполнить для достижения цели. Попробуйте включить вашу фантазию и изобразить ваш жизненный план в необычной для него форме - форме карты, карты вашей жизни, на которой будет ясно, где вы сейчас и куда вы пойдете в будущем, как изменится ваш план в зависимости от трудностей, встречающихся на пути каждого человека. Обозначения, использованные вами, приведите ниже на том же листе бумаги».

Обычно карту жизни подростки и юноши рисуют от 15 минут до 1 часа. Мы считаем, что ограничивать время на выполнение этого творческого этапа задачи не нужно. После того, как юноша (девушка) закончил выполнение задания, необходимо

попросить его описать то, что он изобразил на карте своей жизни. После решения третьего этапа задачи экспериментатор задает несколько уточняющих вопросов:

1. Как связаны на этой карте ваше настоящее, прошлое и будущее?
2. Чем отличаются для вас цели от желаний и мечтаний, а запреты от отказов?
3. По какому принципу вы ставите перед собой цели?
4. Что у вас на карте является ресурсом, что – его источником, а что условиями ваших действий?
5. Какие ресурсы нужны для достижения вами целей?
6. Как можно создать недостающий вам ресурс?
7. Какой план действий (какие действия и в какой последовательности нужно совершить, чтобы при ваших ресурсах достигнуть ваших целей?) можно создать на основании ваших целей и ресурсов?

Описание карты и интервью записываются на камеру, а затем экспериментатор составляет протокол. Некоторые карты бывают нарисованы не очень понятно, и протокол с описанием помогает анализировать саму карту. Обработка карты строится с точки зрения трех основных характеристик: последовательные пункты; параллельные пункты; дополнительные элементы.

Последовательные пункты жизненного плана обычно совпадают с идеальными целями конкретного испытуемого. Представление об успешной взрослости, сформированное в подростковом возрасте, мало изменяется. В основном это пункты: «окончание школы – поступление в вуз – окончание вуза – работа – семья», с небольшими дополнениями или изменениями.

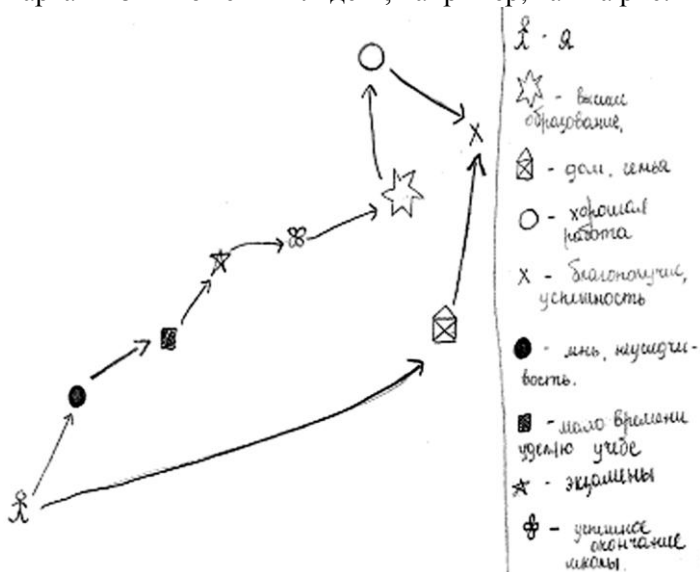
Параллельные пункты показывают зависимости одних достижений от других и, как следствие, динамику в развитии действия «планирования» и усложнение жизненного плана. Также параллельные пункты карты жизненного плана могут показывать условия. Наибольшее увеличение в количестве параллельных линий на карте жизненного плана появляется к окончанию юношеского возраста.

Дополнительные пункты означают появление и рассмотрение самими юношами и девушками дополнительных возможностей в жизненном плане. Сюда мы относим обозначения препят-

ствий, трудностей, ресурсов, условий, обозначение испытуемым самого себя. Увеличение количества дополнительных элементов может быть проинтерпретировано так же, как появление представлений об условиях и ресурсах, кроме того, условий в связи с ресурсами.

Сложность является интегральной характеристикой жизненного плана, включающей три его характеристики: последовательные пункты, параллельные пункты, дополнительные элементы. Сложность жизненного плана считается следующим образом: (последовательные пункты + параллельные пункты + дополнительные пункты) / 3.

Карта жизни может выглядеть, например, как на рис.П2, П3:



Оля, 15 лет, 10 класс

Рис. П2. Пример карты жизни

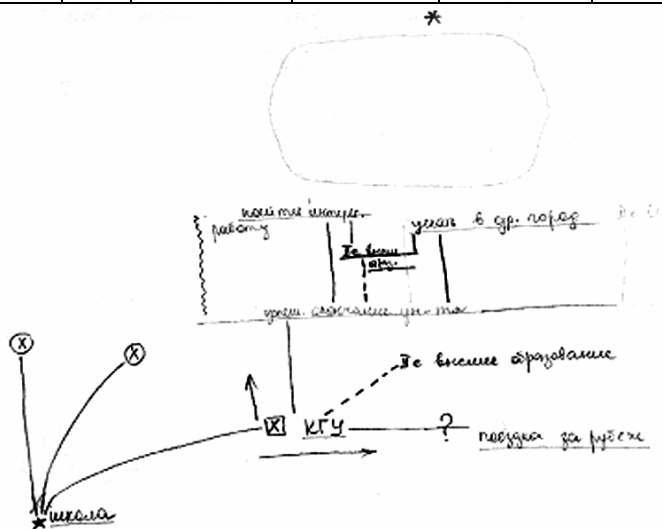
При обработке полученных рисунков подсчитываем последовательные пункты, которые на рис.П2 находятся на основной линии, обозначенной испытуемым, итого их 8. Параллельным пунктом на данном рисунке будет «дом, семья» - линия, отхо-

дящая в сторону. Дополнительных пунктов на рис.П2 нет. Пример обработки данных по этому рисунку показан в табл.П6.

Таблица П6

Пример обработки

Класс курс	Возраст	Имя	Последовательные пункты	Параллельные пункты (зависимости)	Дополнительные элементы	Сложность плана
10	15	Оля	8	1	0	3



- * "отправная точка"
- возможный вариант
- то, что было выбрано
- ↑ будущие перемены (цели)
- переходить на координату (цели)
- ? непереведенные объекты - ва

- * самореализация, удовлетворенность жизнью, успехи
- еще нет определенных планов
- неопределенный вариант
- тоже не решено, но есть первоначальные планы

Кристина, 20 лет, 4 курс КраСГУ

Рис. П3. Пример карты жизни

Обрабатывается такая карта жизни следующим образом. Последовательных пунктов на ней 7, это: «школа», «КГУ», «успешное окончание университета», «образование», «второе высшее», «найти интересную работу», «самореализация». Параллельных пунктов на карте 9, два из них отходят от пункта «школа», три от пункта «КГУ» и четыре от пункта «успешное окончание университета». Дополнительный пункт на карте рис.ПЗ один, девушка обозначила его так - «еще нет конкретных предположений».

Таблица П7

Пример обработки

Класс курс	Возраст	Имя	Последовательные пункты	Параллельные пункты (зависимости)	Дополнительные элементы	Сложность плана
4	20	Кристина	7	9	1	5,7

Представление об успешной взрослости, сформированное в подростковом возрасте и показанное на картах последовательными пунктами, мало изменяется с возрастом. Средние показатели по данным о последовательных пунктах следующие: для возраста 13-14 лет это 4,68, для возраста 15-16 лет 6,5, для возраста 17-18 лет 5,3, для возраста 19-21 – 6,28. Итак, средние показатели рассмотренных в наших исследованиях (описаны в главе 2) возрастных срезов имеют незначительные различия, они постепенно увеличиваются. Наибольшее значение средние показатели принимают на срезе 15-16 лет. На наш взгляд, это объясняется ситуацией окончания школы и необходимостью прописывать подробно жизненные цели в связи с поступлением в вуз.

Значение показателя «Параллельные пункты» карты жизненного плана увеличивается по мере взросления. Наибольшее увеличение в количестве параллельных линий на карте жизненного плана появляется к окончанию юношеского возраста. Они показывают зависимости одних достижений от других и, как следствие, динамику в развитии действия «планирования» и усложнение жизненного плана. Большинство «развилочек» на карте жизненного плана обозначается испытуемыми так: *«три выполнения этого условия одна дорога, при невыполнении - другая»*. Количество параллельных пунктов, согласно проведенным нами

исследованиям, жизненному плану характерно для подростков 13-14 всего 0,26, для юношей и девушек 15-16 лет –0,73, 17-18 лет –0,8, 19-21 – 3,53, в среднем.

Значение показателя «Дополнительные элементы» карты жизненного плана увеличивается между 18 и 19 годами и означает появление и рассмотрение самими юношами и девушками дополнительных возможностей в жизненном плане. Сюда относятся обозначения препятствий, трудностей, ресурсов, условий, обозначение испытываемым самого себя, этот скачок может быть проинтерпретирован так же как появление представлений об условиях и ресурсах и условий в связи с ресурсами. Количество дополнительных элементов жизненного плана характерное для подростков 13-14 лет всего 1,06, для юношей и девушек 15-16 лет – 1,25, 17-18 лет – 3,47, 19-21 – 3,19 в среднем.

В табл. П8 представлены средние значения (согласно нашим исследованиям) по показателям сложности жизненного плана, которые соответствуют полу и возрасту.

Таблица П8

Среднее по показателям сложности жизненного плана

Показатель	13-14 лет		15-16 лет		17-18 лет		19-21 год	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Среднее	1,97	2,11	3,00	2,82	3,02	3,47	4,15	4,36

В табл.П9 приведен пример ответов на вопросы интервью после третьего этапа задачи (девочка 14 лет). Ответы в этой части задачи развернутые, поэтому их лучше фиксировать на видеокамеру.

Таблица П9

№ вопроса	Ответ
1	2
1	У меня все идет последовательно: я, моя цель, то, что мне надо преодолеть - школа, вуз, потом второй вуз, потом работа

1	2
2	Цель – это то, что человек себе ставит в жизни, это как бы его стимул. Желание - его не всегда можно выполнить, а мечта это как грезы, мечта не всегда связана с реальностью, а желание мимолетное. Запреты - это не ходить гулять, и я себе запрещаю, а отказы - я отказываюсь от чего-то в пользу другого. Запрет строже, с чьей-то стороны идет; цель - это к чему я стремлюсь, мечта может быть и нереальной, желаний много, их всех не достигнешь
3	Ну что, я закончу школу и буду сидеть дома? Надо идти работать, развиваться. Цель - больница, работать хорошо. К ее достижению все старания приложили мои домашние, они пихают меня туда. Мне самой это нравится, потому что сейчас интересно
4	Здесь не обозначила, если я не пойду в институт, то я не найду хорошей работы, у меня будет плохая семья, а если я не буду вообще работать, у меня будет маленькая пенсия. Ресурс - это стремление, источник стремления - родители служат примером. Сила воли, еще не каждый может закончить институт; я - ресурс, я и ресурс и источник ресурса
5	Стремления, сила воли - институт. Работа нужна для семьи; мои знания, мои желания, мои стремления. Знания, может быть какая-то материальная сторона, стремление. Стремление - это одно из самых главных ресурсов, потому что без стремления не нужна будет никакая помощь
6	Буду думать о будущем, что будет со мной потом. Ну, я себе поставлю цель, и с целью этой будут появляться ресурсы; я обращусь к помощи родителей или друзей
7	Сначала закончу школу, сдам экзамены, поступлю в институт, закончу его, найду себе работу, ну, наверное по специальности на кого выучусь, начну чего-то достигать, продвигаться по работе, копить капитал, обеспечивать себя, накоплю капитал и одновременно с этим буду искать себе спутника жизни, но я не буду семью создавать, завести ребенка, пока у меня не будет начального капитала

Наиболее распространенный ответ 13-14-летних на вопросы «Что изображено на вашей карте?» или «Как связаны на вашей

карте настоящее прошлое и будущее?» приведен в табл.П9. У 15-16-летних уже появляются уточнения относительно того, что им надо и как этого добиться, они описывают то, что им мешает, например: *«Ну, прошлое, я не знаю как, у меня здесь только настоящее и будущее. Ну, вот я. Самая большая цель в жизни – это успешность и благополучие. Я буду считать себя успешной, если у меня будет хороший дом, семья и хорошая работа. Для работы мне нужно высшее образование – окончание вуза. Мне для этого нужно, чтобы я успешно закончила школу и поступила в вуз. Мне в этом мешают экзамены, во-первых, это трудности, для экзаменов нужно уделять как можно больше времени учебе, ходить на дополнительные курсы, а я этого всего не делаю. Мне больше всего мешают моя лень, неусидчивость»*. У 17-18-летних студентов уже появляются прописанные условия и параллельные линии достижения целей: *«Здесь все они есть – основные варианты развития событий. Школа – это прошлое. Настоящее - это вуз. Настоящее и будущее – различные пути. Например, я сейчас в вузе, и если я его окончу, есть два выхода: я пойду на второе высшее или на работу, после второго высшего все равно работа. Если я его не закончу – три варианта: другой вуз, пойду работать или пойду на курсы, исход тот же – работа. Далее создание семьи. Семья параллельно работе. Я могу не окончить вуз по трем причинам: если потеряю интерес, или интерес перейдет в другое направление, или появится семья. Если закончу, то работа психологом»*. После 19 лет ответы меняются не сильно. Так, основная линия жизни уже есть к 13-14 годам, параллельные линии в основном появляются в 17-18, после 19 уточняются жизненные возможности в связи с окончанием образования в вузе.

Вопросы в третьей части задачи являются не просто уточняющими, они связывают все результаты исследования. Ответ на второй вопрос показывает развитие «целей» как элемента жизненного плана, а также развитие «параллельных пунктов» как характеристики плана. Понимание отличий запретов и отказов показывает умение увидеть «развилки» на карте жизни. Так, в ответах на вопрос о различиях целей, мечтаний и желаний обоснования появляются к окончанию средней школы, а отличить запреты от отказов могут только старшие юноши (девушки)

после 19 лет. Только к этому возрасту появляется осознание того, что отказы связаны с выбором.

Относительно основных способов постановки целей динамика заключается в появлении связей между элементами жизненного плана и как следствие, появлении таких характеристик, как параллельные пункты и дополнительные элементы. Так, испытуемый в 21 год с освоенной деятельностью «планирование» должен подробно описать, что цели у него появляются из идей или желаний, после чего он пытается их связать с тем, что у него есть для получения этих целей и что ему может помешать в их достижении, как он оценивает свои ресурсы и как после этой оценки меняются его цели.

В ответах на 5 и 6 вопросы качественные отличия в описаниях ресурсов и способов их получения появляются после 19 лет. До этого возраста ресурсы просто перечисляются, наращивается их количество и понимание того, что можно использовать в качестве ресурсов. В 19-21 юноши и девушки могут видеть, какие ресурсы нужны для достижения каких целей и что достижения, которые могут использоваться для конкретных целей, могут рассматриваться как ресурсы.

Результаты проведения экспериментальной методики

Таким образом, по результатам проведения задачи экспериментатор может сделать заключение по следующим данным:

1. Способность принимать задачу на планирование в соответствии с возрастом. Стадия развития таких элементов планирования, как цели, ресурсы, условия. Способность согласовывать элементы жизненного плана.
2. Способность различать и структурировать ресурсы по типам, не обозначенным в задаче явно.
3. Сложность жизненного плана и сформированность его отдельных характеристик.

Согласно полученным данным испытуемый может быть отнесен к одной из трех стадий формирования деятельности «планирование»:

- I. Формулирование цели в контексте «воображения образа взрослости». Примерно сюда могут попасть старшие подростки в возрасте от 13 до 14 лет. Далее происходит формулирование идеальной цели и построение иерархии

реальных целей (возраст примерно 15-16 лет). В этот период строятся последовательные пункты карты жизненного плана.

II. Согласование элемента целей и элемента условий и согласование элемента целей и элемента ресурсов в контексте идеализирования (примерный возраст 17-18 лет). В это время на карте жизненного плана появляются дополнительные элементы.

III. Согласование элементов целей, условий и ресурсов в контексте планирования (примерный возраст 19-21 год).

В это время на карте жизненного плана появляются параллельные пункты.

После этого испытуемому могут быть даны рекомендации по работе с отдельными элементами жизненного плана, которые у данного испытуемого находятся в зоне ближайшего развития.

Учебное издание

Наталья Петровна Васильева

Динамика юношеского возраста

Научный редактор *П.А. Сергоманов*

Редактор *А.А. Назимова*

Корректор *Т.Е. Бастрыгина*

Подписано в печать 30.06.07. Формат 60x84/16.

Бумага тип Печать офсетная.

Уч.-изд. л. 9,5. Тираж 100 экз.

Заказ

Сибирский федеральный университет
Институт естественных и гуманитарных наук
660041 Красноярск, пр.Свободный, 79

Отпечатано:
Издательский центр
Института естественных и гуманитарных наук СФУ
660041 Красноярск, пр.Свободный, 79