

ОЖИДАНИЕ ОДАРЕННОСТИ В ШКОЛЕ

МЕСТО ОДАРЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЯХ ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Гудзовская, М. С. Мышкина

Дополняя по просьбе исследователей предложение «Современные школьники мечтают о...», старшеклассники говорят о своих актуальных потребностях, косвенно выражая свои социальные ожидания от школы, учителей, жизни в обществе. На социальных ожиданиях сказывается современная социальная ситуации в системе образования и в стране в целом. Выявлено содержательное разнообразие ожиданий школьников от школы, описываемое в категориях и семантических единицах категорий «субъекты», «предметы» «экзистенции», «действенная составляющая», локус контроля, «временной фактор». Личности ученика и учителя представлены в достаточном проявлении потребностей социального и экзистенциального характера. Вместе с тем в ожиданиях школьников школа практически не связана с развитием их способностей и одаренности.

Ключевые слова: одаренность, социальные ожидания, субъекты, предметы, экзистенции, временной фактор, действенная составляющая, локус контроля, отношенческая составляющая.

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект 15-06-10726 а (р).

Всплеск государственного интереса к развитию одаренности в школьном возрасте, свидетелями которого мы являемся в последние годы, находит отражение в нормативных документах, регулирующих деятельность системы образования. Творческие педагоги стали обнародовать на конференциях и в печати свои находки, позволяющие выявить в рамках урочной и внеурочной деятельности способности школьников к тому или иному предмету, вдохновить их на самостоятельные поиски или дать почувствовать «вкус» самореализации.

Кроме педагогов, другими взрослыми субъектами образовательного процесса являются родители. Рождение ребенка в семье пробуждает надежды и ожидания в отношении его роста, взросления, развития. Практически каждый ро-

Об авторах:

*Гудзовская
Алла Анатольевна*

*канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Института изучения общественных явлений.*

*Адрес для переписки:
Россия, 443001, г. Самара,
ул. Молодогвардейская,
196.
E-mail: aag_1@rambler.ru*

*Мышкина
Марина Сергеевна*

*канд. психол. наук, доцент
кафедры социальной психологии
Самарского национального
исследовательского университета им. Академика
С. П. Королева*

*Адрес для переписки:
Россия, 443011 г. Самара,
ул. Ак. Павлова, 1.
E-mail: pylaem@bk.ru*

*ББК 88.53
УДК 159.9*

дитель хотел бы гордиться своим ребенком, его способностями и достижениями. Надежды родителей подогреваются «давлением общества», желанием реализовать в ребенке то, что не удалось самому [Павлова, 2015].

Философский сравнительный анализ понятий «ожидания» и «желания», осуществленный А. В. Нечаевым [Нечаев, 2015, с. 12], позволяет сделать вывод о том, что желания (взрослых) совсем не обязательно становятся будущим их детей, более конструктивным является учет и «выращивание» желаний самих молодых людей.

Насколько ожидания и желания взрослых субъектов образовательного пространства, государственная политика в отношении одаренности сказывается на мечтах, представлениях, ожиданиях от жизни самих школьников? Удастся ли взрослым передать свои ожидания учащимся или актуализировать у них потребность в развитии собственных способностей, «оживить» ценность и социальную значимость собственной одаренности? Удастся ли в процессе социализации привить детям озабоченность будущим, собственной взрослой жизнью?

Согласно бихевиористической теории (Ф. Скиннер, Э. Торндайк), положительные подкрепления «правильных» (т.е. нужных взрослым) способов поведения приводят к закреплению в поведении детей необходимых интенций поведения, развития способностей [Варгас, 2015]. Бихевиоризм как теоретическое направление не является ведущим в современной отечественной психологии; вместе с тем процесс обучения и воспитания детей строится в основном в соответствии именно с его постулатами: за правильное поведение ребенок получает поощрение (оценка, грамота, похвала), неправильное поведение ведет за собой отрицательное подкрепление (замечание, низкая оценка, вызов родителей).

Если поведение ребенка в результате социализации отличается от «проектного» (а это встречается очень часто), то это может быть обусловлено несколькими факторами: либо теория не работает, либо взрослые не умеют замечать ситуации, где требуется их реакция, либо реакция взрослых закрепляет не то поведение, либо взрослые участники социализации в сознании имеют одни принципы, передаваемые детям, а на неосознаваемом уровне — какие-то другие.

Вместе с тем в социальной психологии давно попали в ряд классических эксперименты Розенталя, в которых убедительно показана роль ожиданий взрослых в самовосприятии и развитии способностей детей. Механизм, который зафиксирован Розенталем, является неосознаваемым для взрослых носителей ожиданий.

В ключе неосознаваемой передачи негативных ожиданий могут быть поняты «двойные послания» Г. Бейтсона [Бейтсон, 2000]. Они представляют собой вид коммуникации, в котором субъект получает одновременно противоречащие указания («Приказываю тебе не выполнять моих приказов»), или послания, в которых противоречие лежит на разных уровнях коммуникации. Примером может служить предложение учителя придумать самую оригинальную идею и реагировать на нее недовольным лицом, потому что она оказалась не та, которую он ждет.

В теории трансактного анализа Э. Берна описано несколько механизмов передачи неосознаваемых ожиданий от родителей к детям, в том числе родительские предписания и жизненные сценарии [Берн, 2016]. Предписаниями, относящимися к сфере способностей и одаренности, могут быть «Не высовывайся», «Сиди и молчи, когда взрослые говорят», «Не умничай» и др. В качестве примеров жизненных сценариев, связанных с возможностью использования способностей и задатков, можно назвать сценарии «Неудачник» и «Победитель», которые предполагают разную успешность достижения человеком целей, реализации своих способностей.

Еще одним социальным механизмом, влияющим на формирование у детей того или иного отношения к собственным способностям и одаренности и часто основанным на неосознаваемых установках и ожиданиях взрослых, является тип родительского отношения [Варга, 2009]. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям, как педагогическая социальная установка по отношению к ним, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. А. Я. Варга и В. В. Столин разработали типологию родительского отношения, которая включает в себя принимающе-авторитарное родительское отношение, отношение «маленький неудачник», симбиотическое родительское отношение, симбиотически-авторитарное родительское отношение [Тест родительского отношения, 2001]. Отношение «маленький неудачник» (инфантилизирующий тип родительского отношения) отражает обесценивающие установки взрослых в отношении способностей ребенка, его достоинств и успехов. Этот тип родительского отношения включает такие поведенческие реакции взрослых, которые фиксируют ребенка на его неудачах, закрепляют его неспособность к самостоятельным действиям. Соответственно отсутствие подобных паттернов взрослого отношения к ребенку способствует освоению значимости собственных способностей и индивидуальности.

Таким образом, очевидная взаимосвязь феномена одаренности школьников с социальными ожиданиями в отношении к ним со стороны взрослых участников образовательного процесса позволила обратить внимание на место одаренности в социальных ожиданиях самих школьников. Это явилось целью эмпирического исследования, продолжающего тему изучения социальных ожиданий в образовательном процессе [Мышкина, 2015]. Исследование было проведено в апреле 2016 г. и в нем приняли участие 93 школьника 8–9-х классов образовательных организаций г. Самары и Самарской области.

Гипотеза исследования состоит в том, что социальные ожидания учащихся 8–9-х классов о мечтах современных школьников включают в себя идеи развития способностей, одаренности, творческой самореализации в образовательном пространстве школы. Это положение проверялось с использованием метода незаконченных предложений, тематического кодирования текстов, контент-анализа. Школьники дополняли незаконченное предложение «Современный школьник мечтает о...». В основе выделения тематических категорий лежит подход Ж. Нюттена, позволяющий при анализе высказываний учесть природу того объекта,

к которому стремится субъект, и характер активности или связи субъекта и объекта [Нюттен, 2004]. Автор разработал систему обработки, которая позволяет определить количественно-качественное распределение осознаваемых мотивов поведения. Методика позволяет выявить содержательные особенности представлений, к их существенным параметрам относятся содержательная, эмоционально-отношенческая и действенная составляющие, локус контроля [Сураева, Мышкина, 2007].

Анализ эмпирических данных осуществлялся в направлении выявления количественных и качественных (содержательных) особенностей заполнения структуры кластеров «Субъекты», «Предметы», «Экзистенции», а также дополнительных компонентов — «Временной фактор», «Действенная составляющая», «Локус контроля», «Отношенческая составляющая».

Так, высказывание школьника на тему «Современный школьник мечтает о...» «...дружном классе, закончить школу хорошо» анализируется следующим образом: «Содержательная составляющая» представлена кластером «Субъекты»: «другие» (класс), «личностные характеристики» (общительность: «дружный»); «Экзистенции»: «идеальное, ценности (дружба), форма организации жизнедеятельности: обучение («школа»); «Эмоциональная составляющая»: «хорошо отношусь» (дружный; хорошо); «Действенная составляющая» характеризуется действием «стремление» (закончить), «Локус контроля» — интернальный; «Временной фактор» — «открытое настоящее», «личное будущее» [Сураева, Мышкина, 2007].

Данные эмпирического исследования позволили получить достаточно развернутую картину содержания социальных ожиданий учащихся от учителей и школьников.

В таблице 1 размещены средние значения частоты встречаемости в мечтах школьников разных субъектов и предметов.

Таблица 1. Выраженность ожиданий школьников от учителей и школьников по категориям «Субъекты» и «Предметы»

Категории/единицы	учителя	школьники	p-уров
ВСЕГО «Субъекты»	2.92	2.11	
я	0.26	0.91	0
семья (родительская, личная)	0.26	0.09	0.321
дети	0.17	0.2	0.311
учителя	0.05	0.28	0
другие (недифференцированно)	0.16	0.18	0.877
друзья	0	0.07	0
ученики	1.06	0.12	0
личностные качества	0.96	0.26	0
ВСЕГО «Предметы»	0.81	0.37	
деньги	0.71	0.08	0
оборудование, техника	0.08	0.21	0.092
еда	0	0.08	0
растения	0.02	0	0

Представленные данные демонстрируют сходство и отличия в структуре ожиданий школьников от учителей и самих себя по данным категориям. Мечты учителей и школьников, по мнению опрошенных детей, структурно не отличаются по подкатегориям «семья», «дети», «другие», «техника» (использованы U- и z-критерии). Значимо чаще в представлениях школьников о мечтах их самих и учителей представлена категория субъекта «я» (0,91 и 0,26 соответственно). Мечты школьников довольно часто связаны с ними самими, чем, по мнению учащихся, мечты учителей о себе. Школьники считают, что в мечты учителя обязательно включены ожидания от них, учеников (1,06 единиц этой подкатегории в среднем на каждый ответ). Также в мечты учителей, по мнению школьников, включены «личностные качества» (0,96). Последняя категория отражает представления учащихся о том, что учителя ориентированы замечать, отмечать личностные качества, ожидать их проявления (педагог мечтает «о хороших и умных учениках», «о спокойных учениках», «талантливых учениках», «о морально здоровых учениках»).

Интересно, что категория «друзья» никак не связывается с учителями (0 упоминаний). Школьники не ожидают от учителей проявлений обычных людей, поэтому в их представлениях мечты учителей просты и неразнообразны: об учениках с определенными свойствами и о зарплате-деньгах (0,71). Не предъясняя себя как личность, скромно оставаясь в тени знаний и информации, учитель перестает быть интересным как человек, а его мнение становится не достаточно авторитетным. Аксиологические задачи передачи ценностей в таких обстоятельствах решаются неэффективно.

Таблица 2. Выраженность ожиданий школьников от учителей и школьников по кластерам «Экзистенции», «Действенная составляющая», локус контроля, «Временной фактор»

Категории/единицы	учителя	школьники	p-уров
<i>«Экзистенции: формы организации жизнедеятельности»</i>	0.55	0.42	
работа	0.29	0.03	0.394
образование, учеба	0.21	0.3	0.417
профессия	0.04	0.03	0.377
отдых, развлечения	0.01	0.06	0.152
<i>«Экзистенции: Идеальное»</i>	1.06	2.04	
творчество	0.08	0.07	0.702
знания	0.07	0.03	0.028
наука	0.02	0.06	0.298
<i>«Действенная составляющая»</i>	1.16	1.15	
избегание	0.14	0.48	0.843
стремление	0.91	0.55	0.194
созидание	0.08	0.08	0.81
разрушение	0.03	0.04	0.135
<i>«Локус контроля»</i>	0.29	1, 0	
интернальный локус	0.27	0.99	0.096
экстернальный локус	0.02	0.01	0.722
<i>«Временной фактор»</i>	1.29	0.73	
открытое настоящее	0.7	0.47	0.388
личное будущее	0.52	0.21	0.096
профессиональное будущее	0.07	0.05	0.276

Данные таблицы 2 позволяют сравнить ожидания школьников от себя и учителей по семантическими единицами, которые напрямую или косвенно связаны с одаренностью, талантами, способностями. Это объекты экзистенциальной природы, действенной составляющей, локуса контроля и временного фактора.

Представленные данные также свидетельствуют о сходстве и отличиях в структуре ожиданий школьников от учителей и самих себя. Мечты учителей и школьников, по мнению опрошенных детей, не отличаются практически по всем представленным в таблице категориям («экзистенции как форма организации жизнедеятельности и как идеальное», «действенная составляющая», «локус контроля», «временной фактор»): образование, учеба, профессия, отдых, развлечения, творчество, знания, наука, избегание, стремление, созидание, разрушение, интернальный локус, экстернальный локус, открытое настоящее, личное будущее, профессиональное будущее.

Прямо, или опосредованно, с одаренностью связаны такие единицы, как образование, учеба, профессия, творчество, знания, наука, стремление, созидание, интернальный локус, профессиональное будущее. Все они представлены практически одинаковыми средними значениями у учеников и учителей. Это говорит о готовности школьников сотрудничать с учителями в тех областях, которые интересны детям (знания, наука, творчество), в которых они смогли бы проявить творчество, личную заинтересованность, включенность (стремление, созидание), ответственность (учеба, образование, знания), самостоятельность (интернальный локус, профессиональное будущее). Все эти качества находятся в зоне потенциального развития школьников-подростков, и они ждут от учителей не только понимания потребностей своего развития, но и роста самих учителей в этом же направлении.

Значимо чаще в представлениях школьников о мечтах их самих и учителей представлена единица «работа» категории «экзистенции» (0,29 и 0,03 соответственно). Мечты школьников существенно реже связаны с работой как жизненной перспективой, чем, по мнению школьников, мечты учителей о будущей работе своих учеников. При этом содержательно понятие «работа» никак не наполнена, выступает как абстрактный образ жизненной перспективы. Это закрепляет разрыв между реальностью и образом будущего, который в таком виде не имеет мотивирующей функции.

Ответы школьников можно разделить на два типа: мечты, так или иначе связанные со школой, и мечты, выходящие за ее рамки. Учащихся, которые дали ответы, связанные только со школьной жизнью, оказалось 61,2% опрошенных; 10,8% школьников дали ответы, никак не связанные со школой; 28% опрошенных упоминают в мечтах школу и что-то за ее пределами, обычно это поступление в вуз или мечты о хорошей работе.

В представлениях о школе тоже можно увидеть два разных стремления: а) достижение результатов в существующей системе образования (получение хороших оценок, успешная сдача экзаменов, добрые учителя, чтобы выбирать предметы можно было самим, «введение

новой школьной (более интересной) программы (например, зарубежная литература, современные произведения в курсе литературы)», о введении новых уроков»; б) минимизация школьных занятий (сокращение уроков, домашних заданий, контрольных работ, «чтоб учились 3 месяца, а отдыхали 9», «денежная плата за каждый день учебы» и пр.).

Доля ответов разных категорий представлена в таблице 3.

Таблица 3. Доля разных категорий в представлениях респондентов о мечтах школьников (n=288)

Категория	Доля ответов (%)	Категория	Доля ответов (%)
Школа	74.3	Другое	25.7
В том числе:		В том числе:	
-достижения	35.8	- материальные объекты	8.3
-избегание	38.5	-отдых, развлечения	7,3
		- самореализация	10.1
Итого	100		

Мечты, выходящие за рамки школы, включают несколько категорий: обладание деньгами и другими материальными объектами («о хороших лыжах (фанат лыж)», «1000000\$», «крутая тачка», «личный водитель каждому ученику»), отдых («поехать за границу», «уехать в Японию или просто прийти домой и укутаться в плед, набрать много вкусняшек и смотреть аниме!»), самореализация («о свободе», «стать летчиком, покорить многие уголки земного шара», «о дне дублера», «о взаимной любви», «о верных друзьях», «школьник-анемешник мечтает написать мангу», «о хороших взаимоотношениях с родителями», «о счастье дорогих ему людей»).

Среди ответов встречаются тревожные: «школьник мечтает об успешной сдаче экзаменов и иногда о смерти», «школьник мечтает о пожаре в школе», «выжить».

Около 30% учащихся включили в свое описание мечтаний современного школьника представления об учителе и его особенностях: «о понимании учителей», «чтобы учителя уважали», «чтобы ему всегда давали шанс исправлять 2 или 3 на 4 или 5», «чтобы ему помогали с уроками учителя», «чтобы его не ругали», «чтобы не кричали учителя!», «о понимающих добрых учителях», «каждый ученик хочет четких, крутых, добрых учителей». Особенно выделился такой ответ: «чтобы учителя не давили на него, не доводили до самоубийства и истерик, чтобы иметь нормальную здоровую нервную систему».

Достаточно часто в мечтах школьников звучит тема еды: «ученик мечтает о еде», «чтобы можно было бы кушать на уроках», «чтобы несколько раз кормили в столовой», «о бесплатном буфете», «нормальная хавка в столовой».

Подводя итог анализу эмпирических данных, следует отметить, что учащиеся практически не возлагают надежд на образовательные учреждения как на то место, где развивают их способности, ждут их одарен-

ности, готовы считаться с талантами и индивидуальностью. В мечтах и ожиданиях школьников такие понятия, как «талант», «одаренность», «способности», «индивидуальность», «самореализация», не фигурируют. Интерес к себе как личности и индивидуальности звучит лишь в 2-3% всех ответов («школьник мечтает быстрее повзрослеть», «школьник мечтает, чтобы его весь класс любил», «чтобы ему все завидовали»; «об умных мозгах», «быть самым известным в школе»).

Полученные данные и их анализ позволяют говорить о том, что если перед системой образования стоит задача выявления и развития детской одаренности, то педагогов необходимо готовить к ориентирам такого рода, помочь им почувствовать собственную одаренность, позволить проявляться лично в образовательном процессе. А для этого самому учителю необходимо совершить переход от «ходячей функции» к личности, увидеть себя не только со стороны профессионально важных качеств, но и предстать перед учениками как интересный собеседник, индивидуальность, творческий человек, одаренный наставник. Только тогда можно будет ожидать появления в мечтах и представлениях школьников заботы о своей индивидуальности, творческой одаренности, далекой временной перспективы, мыслей не только о себе, но и о судьбах страны и человечества.

Закончить статью хочется цитированием ответа 15-летней школьницы из с. Шентала (Самарская область): «Школьник мечтает о понимающих добрых учителях, длинных каникулах, об умных мозгах, о хорошей сдаче ОГЭ и о хороших оценках. Но также он мечтает о взаимной любви, верных друзьях. А главное, чтобы не задавали много домашней работы и чтобы отменили ОГЭ, тогда у школьника станет больше времени на личную жизнь, и мы будем намного счастливее».

Список литературы

- 1 Бейтсон Г. К теории шизофрении // Бейтсон Г. Экология разума. — М., 2000. — С. 233–234.
- 2 Берн Э. Игры, в которые играют люди (Philosophical arkiv). — Nyköping (Sweden), 2016. — 164 с.
- 3 Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009.
- 4 Варгас Э. А. Разнообразие в сообществе бихевиоральных наук и видоспецифический характер бихевиорологии // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. — 2015. — № 1(9). — С. 61–81.
- 5 Мышкина М. С. Представления студентов-психологов о социальных ожиданиях учителей и школьников // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — № 3. — С. 88–93.
- 6 Нечаев А. В. Желания и ожидания: социально-философский взгляд // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — №1 (3). — С. 10–21.
- 7 Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 306 с.
- 8 Павлова Е. А. Социальные ожидания как фактор возникновения психической напряженности одаренных школьников // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — № 1(3). — С. 132–135.
- 9 Сураева Г. З., Мышкина М. С. Изучение мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа ответов на незаконченные предложения Ж. Нюттена: учебное пособие. — Самара: Изд-во «Универс-групп», 2007. — 63 с.
- 10 Тест родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин): психологические тесты / ред. А. А. Карелин. — М., 2001. — Т.2. — С. 144–152.