



РАЗДЕЛ 2

ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

Методологические аспекты изучения жизненных траекторий одаренных детей

Ольга Яковлевна Дымарская
Елена Михайловна Новикова
Елена Юрьевна Колесникова
Ольга Алексеевна Базина

Московский городской
психолого-педагогический
университет (Москва)

Статья посвящена методологическим аспектам изучения жизненных траекторий одаренных детей на материалах интервью с выпускниками специализированных школ. В результате качественного анализа данных, был выявлен спектр разнообразных социальных факторов, негативно (факторы-барьеры) или позитивно (факторы-ресурсы) влияющих на жизненные траектории одаренных детей.

В настоящее время развитие интеллектуальной и инновационной сферы становится основой успешной модернизации экономики, повышения конкурентоспособности России в мировом пространстве. Повышение интеллектуального потенциала страны является одной из значимых задач государства. Для ее решения, в последние годы в нашей стране был представлен ряд программ, одна из которых – проект «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"». В данном проекте предлагается ряд мер по усовершенствованию образовательной системы, в т.ч. одной из главных задач проекта является выявление и поддержка одаренных детей. Проблематика развития указанной категории детей довольно хорошо разработана, прежде всего, в педагогической и психологической науке. Тем не менее, существующие исследовательские направления не уделяют достаточного внимания тому, как одаренность детей влияет на их дальнейшую траекторию (в первую очередь, профессиональную), и какие социальные факторы влияют на их реализацию. Этим проблемам был посвящен исследовательский проект Лаборатории мониторинговых исследований Московского городского психолого-педагогического университета¹.

¹ Жизненные стратегии и реализованные траектории одаренных детей (социальные факторы реализации одаренности), Лаборатория мониторинговых исследований МГППУ, август-ноябрь 2011 г.

Исследование состоит из двух частей:

- часть I («перспектива») посвящена изучению жизненных стратегий старшеклассников (опрос учащихся 11 классов школ для одаренных детей и их родителей).
- часть II («ретроспектива») посвящена изучению реализованных жизненных траекторий выпускников специализированных школ для одаренных детей (опрос выпускников школ для одаренных детей).

Данная статья посвящена методике проведения, анализу и результатам второй части исследования.

Специфика построения выборки и ее реализация

Основную сложность для исследования представляла операционализация понятий «одаренность» и «одаренные дети», так как в социологии данная проблематика не разработана. Как отмечает Л.А. Паутова, несмотря на то, что само слово «у всех на слуху», нельзя говорить о его смысловой ясности, его сложно дифференцировать от близких понятий «талант», «способности»¹. Соответственно, кого считать одаренными детьми, а кого нет, также являлось ключевым вопросом.

Поиск решения данной исследовательской задачи привел нас к тому, чтобы обратиться к выпускникам специализированных школ. Основанием для утверждения, что учащиеся специализированных, или (школ с углубленным изучением некоторых дисциплин или «элитных») отличаются от учеников массовых школ своими способностями, является ряд особенностей спецшкол: Во-первых, это конкурсный отбор учащихся, подразумевающий некоторую селекцию по интеллектуальному уровню. Во-вторых, педагогический состав спецшкол: преподавание в таких школах осуществляется сотрудниками вузов и научных учреждений, а также высококвалифицированными специалистами, прошедшими конкурсный отбор, среди учителей много заслуженных учителей и лауреатов разных конкурсов, например, фонда Сороса (так называемые, Соросовские учителя). В-третьих, подходы к преподаванию отличаются стремлением привить учащимся навыки самостоятельного мышления, умения не только решать, но и формулировать задачи, что очень важно вне зависимости от того, в какой отрасли профессионалами в дальнейшем становятся их выпускники. Четвертая особенность, связанная с предыдущей, заключается в использовании авторских и инновационных методик при построении программ обучения. И последнее: как правило, в спецшколах, иногда в сотрудничестве с ВУЗами, иногда нет, используется вузовский способ организации занятий (разделение учебного времени на лекции и семинары) и преподаются профилирующие дисциплины уровня Высшей школы.

Специализированные школы, таким образом, задают определенную «планку» для поступающих в них, соответствовать которой изначально могут дети, к которым в той или степени применимо понятие «одаренность». Конечно, нет достаточных оснований утверждать, что прохождение процедуры отбора при поступлении в специализированные школы тождественно диагностике одаренности, оно может являться следствием иных факторов (в том числе, и социальных): «обученности»,

¹ Паутова Л.А. Одаренность в России: Феномен сквозь прицел социологических опросов// Психологическая наука и образование, 2009. - №4. – С. 50.

культурного и иных капиталов семьи, о чем свидетельствовали социологические исследования¹. Но, в то же время, прохождение респондентами некоторых стандартных процедур отбора, дает определенные гарантии, что в выборку исследования вошли дети, обладавшие на входе в школу, как минимум, повышенными академическими способностями. С другой стороны, выпускники данных школ также выгодно отличаются от большинства своим сверстников, так как процесс их обучения протекал особенно.

Выбор школ обусловлен особенностью подходов к диагностике уровня развития ребенка и уровня его интеллектуальных способностей. Нас в первую очередь интересовали те школы, где в качестве интеллектуально одаренных диагностируются дети, имеющие аналитические способности и демонстрирующие их, прежде всего, в области математики. Очевидно, что этот подход не совершенен, и современной наукой уже доказано, что различные типы одаренности имеют различный интеллектуальный профиль². Это вынужденное ограничение существующей образовательной и научной модели частично компенсируется включением в выборку школы, реализующей программы для одаренных детей без профилизации обучения (гимназия «Созвездие»).

Отбор школ для проведения опросов осуществлялся на основании экспертных выводов о том, какие московские школы наиболее успешно реализуют образовательные программы интересующего вида. В выборочную совокупность вошли следующие школы (рис. 1):



Рисунок 1. Распределение респондентов по школам

¹ Например, Г.А. Чердниченко изучала учащихся средних специальных школ с углубленным знанием иностранного языка, ставя задачу выявить скрытые стратегии обретения разнообразных социальных ресурсов (капиталов), позволяющих в дальнейшем выпускникам данных школ занимать более высокие позиции в социальной структуре, нежели их сверстникам из обычных школ. При этом обнаруживается, что данные образовательные институты создают и воссоздают социальное неравенство, воспроизводят латентные механизмы присвоения одними людьми власти, собственности, престижа при недостаточности или отсутствии этих атрибутов у других. Таким образом, система образования становится ключевым моментом в стратегиях по обеспечению преемственности в среде высших слоев (элит).

² The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span/ Ed. by Horowitz F.D., Subotnik R.F., Matthews D.J. Washington, DC: American Psychological Association. 2009. - 252 P.

Вошедшие в выборку школы имеют высокий статус и по многим критериям попадают под категорию «элитные» учебные заведения». Это доказывается наличием процедуры диагностики одаренности перед поступлением в некоторые из них. Так 57-я школа вместе со школой-интернатом «Интеллектуал», гимназией № 1530, прогимназией № 1733 и другими входит в университетский округ МГППУ, где ведётся подготовка детей для этой школы. В детском центре университета при поступлении проверяют способности детей, проводят диагностику и дают независимую экспертную оценку наличия одаренности.

Таким образом, в категорию «одаренные дети» вошли респонденты:

- диагностированные как одаренные;
- прошедшие стандартные процедуры отбора в специализированные школы.

За основу был взят список выпускников 2000-2003 гг. названных школ. Такое ограничение по возрасту респондентов обусловлено несколькими причинами. Во-первых, отобранные выпускники начали свое обучение в начале 90-х гг., то есть во время политической, экономической и социальной трансформации российского общества. Система образования ещё работала по советским программам, но в обществе в целом начали формироваться уже совершенно «не советские» идеалы и ценности. Изначально, специализированные школы, такие как Специализированный учебно-научный центр МГУ (школа Им. Колмогорова), являлись «поставщиками» будущих научных кадров. В новых условиях при неуклонном падении престижа научной работы и её материальной составляющей, выпускники должны были искать другие пути профессиональной самореализации, изучение которых входило в задачи исследования. Другой фактор ограничения по возрасту связан с возможностью отслеживания реализованных траекторий, то есть после выпуска из школы выпускникам было необходимо некоторое время для построения образовательных и профессиональных карьер.

Для подтверждения определенных качественных характеристик респондентов (наличие повышенных академических способностей) также был проведен мониторинг данных о победителях Всероссийской олимпиады по математике и призеров других предметных конкурсов. После соотнесения двух списков и маркировки в основном списке выпускников-победителей Олимпиад, был осуществлен процесс поиска респондентов с помощью социальных сетей. Особое внимание уделялось привлечению к участию выпускников-победителей Олимпиад.

Полевой этап исследования был проведен в 2 этапа:

- Анкетный скрининг-опрос, реализованный через социальные сети Интернета (www.facebook.com, www.vkontakte.ru, www.odnoklassniki.ru, www.moikrug.ru). Получено 58 заполненных анкет.
- Серия полужформализованных интервью. Опрос проводился среди участников скрининг-опроса. Проведено 33 интервью.

Следует отметить, что география опроса определяется местом проживания выпускников указанных школ и охватывает, помимо России, ряд зарубежных стран (США, Швейцария и др.). Это стало возможным благодаря использованию технических средств, таких как Skype, телефон.

Исходные теоретические понятия

В западной и отечественной литературе в последнее время стало популярным понятие «*жизненного пути*», операциональный анализ которого помог при подготовке методики исследования. Как пишет О. Ежов: «в общем представлении жизненный путь обычно соотносится с переплетением возрастно-градуированных траекторий, таких, как карьера и семейная жизнь, подчиненных изменяющимся условиям и мнениям о будущем, а также с короткими периодами жизненных переходов, начиная от поступления в школу и кончая выходом на пенсию»¹. Таким образом, жизненный путь складывается из различных траекторий, образовательных, профессиональных, семейных. Так как в задачи нашего исследования не входило предельно широкое изучение биографий одаренных выпускников, то в качестве исходного понятия было взято понятие «траектория». Теоретические и эмпирические разработки социологов в области биографических исследований² позволили разработать схемы получения и анализа информации. Так, ключевым аспектом при изучении жизненных путей является вплетение социальной истории, общественных изменений в личную историю.

Концептуальная разработка понятия «траектория» принадлежит Константиновскому Д.Л.³ и Чередниченко Г.А.⁴. На основании их исследований *образовательная траектория* была определена как получение ее субъектом формальных квалификаций, институционально подтвержденных компетенций, и неформально приобретенного опыта в виде знаний и навыков. При таком подходе она представлена как движение, прежде всего, от «уровня» к «уровню» образования, от диплома к диплому, от квалификации к квалификации, а также как формально не фиксируемое приращение и приумножение знаний и навыков.

Профессиональные траектории определялись с точки зрения перехода субъекта от одной позиции на рынке труда к другой. Они различаются уровнем оплаты труда, престижностью профессии, социальным статусом профессии и пр. и оцениваются в ракурсе карьерной успешности/неуспешности. «... будучи тесно связанными, образовательная и профессиональная траектории являются все же разнородными формами перемещения в пространстве социальных позиций»⁵.

Такой подход к рассмотрению жизненной траектории заложил основу для разработки гайда полужормализованного интервью и для стратегии анализа полученных данных.

¹ Ежов О.Н. Парадигма жизненного пути в зарубежной социологии//Журнал социологии и социальной антропологии. 2005.Т. VIII. № 3. С. 23.

² Мещеркина Е.Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий (анализ зарубежных концепций)// Социологические исследования.2002. № 7.С. 61-67.

³ Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и ВУЗов: первые результаты/Тюменева Ю.А., Куракин Д.Ю., Константиновский Д.Л., Фруммин И.Д., Попов Д.С., Вахштайн В.С.. // XI Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества, Москва: Изд. дом ГУ - ВШЭ, 2010.

⁴ Чередниченко Г.А. Пути формирования человеческого капитала: изучение образовательных и профессиональных траекторий молодежи после получения среднего образования // Официальный сайт ИС РАН. - 2009. URL: :<http://www.isras.ru/publ.html?id=1226>.

⁵ Там же.

Стратегия анализа

При анализе интервью в качестве отправных точек рассматривались пункты жизненной траектории, характеризующиеся наличием значимого выбора, определяющие дальнейший вариант ее развития. Именно сделанные определенным образом выборы в какие-либо моменты жизни в итоге приводят к достижению определенного образовательного, социального и профессионального статусов и пр., либо одновременно этот статус меняют (например, получение ученой степени). Такие моменты выбора были обозначены авторами как *точки фуркации*¹ (или выбора). Содержательно это близко к понятию *статусного перехода*, обозначающего ключевое событие в жизни, ведущее к значимому изменению социального положения и организации жизни индивида. Сюда относится, в частности, окончание школы, поступление в вуз, начало трудовой деятельности или вступление в брак. В рамках формирования жизненной траектории были выделены следующие точки выбора (см. рис.2):

1. первичный выбор профессии, связанный с переходом в специализированную школу;
2. переход к профессиональному образованию (прежде всего, поступление в вуз);
3. выход на рынок труда (в том числе, фиксация совмещения учебы и работы);
4. получение дополнительного образования (в продолжение первого высшего), в том числе аспирантура;
5. защита диссертации, получение ученой степени;
6. получение дополнительного образования по новой профессии / смена профессии;
7. карьерная мобильность (смена мест работы, смена должностей);
8. совместительство (например, сочетание бизнеса и науки);
9. открытие собственного дела;
10. проживание за рубежом.

Выбранные практики, с одной стороны, представляющие собой формы социальной мобильности (изменение социальной позиции по определенным основаниям) и, с другой стороны, вызывающие мобильность по другим основаниям, определяют морфологию жизненной траектории.

¹ Дымарская О.Я. Трансформация функций элитного среднего физико-математического образования // Воспроизводственные механизмы российской науки: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных трудов / Отв. редактор А. М. Аблажей. Новосибирск: Сибирское отделение РАН, Новосибирский государственный университет, 2004. – С. 46-63.



Рисунок 1. Пример точек выбора на жизненной траектории одаренного ребенка

Выборы в описанных точках формировали траекторию образовательной, профессиональной и, в конце концов, жизненной карьеры и представляли для настоящего исследования особый интерес. Очевидно, что сделанные определенным образом выборы могли привести актора в различные профессиональные группы, позволили достичь различных профессиональных статусов, и, в том числе, за рубежом. По ходу реализации сценария индивидом в него вносились корректировки и изменения, обусловленные успешностью выполнения предыдущих этапов.

Иногда решающим при построении траектории было влияние социальных факторов, на выявление которых было направлено особое внимание исследователей. Под *социальными факторами* понимался набор параметров, характеризующих ситуацию, в которой находится и развивается одаренный ребенок, и выступающих основанием повышения или понижения жизненных шансов. В первом случае они являются *ресурсами* развития, во втором – *барьерами* на пути формирования индивидуальных траекторий.

Выявление данных социальных факторов было наиболее важным при сопоставлении идеальных жизненных сценариев и реализованных траекторий. С этой целью респондентам задавался ряд вопросов, посвященных представлениям о будущем: кем по профессии хотели стать, какого профессионального статуса достичь, в какой области себя проявить.

В ходе интервью выяснилось, что у выпускников спецшкол наиболее проработанным была часть образа будущего, связанная с материальным благополучием. Многие давали понять, что при построении жизненной траектории ориентировались именно на решение материальных проблем.

- ✓ *«Безусловно, какой-то материальный достаток. Это, наверное, было связано все-таки с семьей»*
- ✓ *«Образ был совершенно классический. Т.е. – квартира, машина и все».*
- ✓ *«Образ успеха (...) такой (...), что я уеду за границу. У меня будет своя машина. Я в ней буду красиво ехать. Будет хорошая, красивая, интересная жизнь самостоятельная. То есть, был такой образ буквально бытовой».*
- ✓ Материальное благополучие олицетворяет для респондентов, прежде всего, независимость.
- ✓ *«Скорее, финансовая независимость ни от кого и ни от чего. И возможность реализовать все, что хочется сделать».*
- ✓ Были и те, для кого материальное благополучие (во всяком случае, на уровне деклараций) важным не является.
- ✓ *«Никакого дома, машины, замка – такого у меня в воображении...[не было]».*
- ✓ *«На самом деле стремления много зарабатывать у меня не было».*

Также довольно-таки проработанным в представлениях выпускников спецшкол был образ будущей профессиональной деятельности. Примечательно, что респонденты, высоко оценивающие важность своего профессионального развития, часто противопоставляют его материальному благополучию, а не считают, что одно является следствием другого.

- ✓ *«Успешности как в плане денег у меня никогда не было. Для меня важно, чтобы человек имел определенные возможности еды, жилья и потребностей необходимых и просто развивал себя профессионально».*
- ✓ Возможно, отсутствие прямой зависимости профессиональной и материальной успешности в представлениях респондентов вызвано тем, что респонденты, ориентированные на профессиональное развитие, связывали свое будущее с наукой, которая уже многие годы не является материально привлекательной сферой деятельности.
- ✓ *«Я считал, что важно быть в первую очередь профессионально успешным, чтобы быть уважаемым среди людей в этой области. Если ты ученый, то должен проявлять себя на конференциях, в тех местах, где ты не просто работаешь сам собой и с партнерами, а вот именно много людей профессиональных в твоей области».*

При анализе интервью, безусловно, обращалось внимание на влияние фактора одаренности на построении жизненных траекторий. Одаренность, осознавалась она или нет, в большинстве случаев интерпретировалась исследователями как базовый ресурс, который в идеале должен способствовать достижению целей выпускников, хотя сами респонденты зачастую отмечали, что ключевыми качествами, помогающими в реализации образовательных и карьерных устремлений, были трудолюбие и упорство, влияние и помощь семьи, роль школьных педагогов. То есть одаренность, как таковая, не всегда в глазах самих респондентов, т.е. по субъективному мнению, являлась определяющим фактором их развития и реализации.

Одаренность, повышенные и, что важно, разнообразные способности – это первое в собственном субъективном капитале из того, что выделяют респонденты.

- ✓ *«(Разнообразные) способности, они помогают каждый день. Уже то, что я упомянул. Например, способности контактировать с людьми помогают в повседневной работе. Потому что у меня работа сопряжена с контактами с большим количеством людей. Способности уметь качественно делать техническую какую-то работу».*
- ✓ *«Ресурсами были способности. Много чего я могу. Что не умею, могу научиться. Я считаю, что многому научиться могу. Довольно легко контактировала с людьми, была целеустремленная».*
- ✓ *«И самое главное – трудолюбие, которое пригождается в жизни, даже при решении математических задач. Когда что-то не получается, можно все бросить и уйти, а можно сесть, напрячься, еще раз подумать и решить».*
- ✓ *«Я могу точно сказать, что, если я в свое время тратил на математику по 8 часов в сутки, то люди, которые в школе делали домашнее задание за полчаса, за час, и списывали ответ из конца книжки, они, наверное, имели хуже багаж знаний и опыт решения каких-то задач, чем я, который тратил по 8 часов в сутки».*
- ✓ *«Из того, что мне помогало, я думаю, это терпение и упорство. ... мне легко никогда ничего не давалось».*
- ✓ Как видно из полученных ответов, мотивация, целеустремленность, работоспособность – обратная сторона медали, без которой способности развития не получают.

Далее анализировались собственно образовательные и профессиональные траектории респондентов, факторы, способствующие или препятствующие их реализации. Например, в качестве барьеров на пути реализации респондентов в избранных областях и в науке выступили такие социальные факторы, как невостребованность избранной выпускником области деятельности на рынке труда, невысокий престиж или низкая оплата труда по определенным специальностям, низкий престиж ученого и плохая материальная база научных исследований. Для многих выпускников такие факторы выступили непреодолимыми барьерами и привели к тому, что они были вынуждены скорректировать свою образовательную, а далее, - профессиональную стратегию, получив дополнительное образование (в том числе, сменив профессию) либо уехав работать по изначально выбранной специальности за рубеж.

- ✓ *«Просто потому, что за бесплатно, просто так за «спасибо», я этим заниматься не был готов».*
- ✓ *«Хотелось стать финансово независимым. И это перевесило чашу того, чтоб заниматься наукой».*
- ✓ *«Я тогда уже четко понял, что в нашей науке денег особо не сделаешь. Плюс, надо обеспечивать маму и сестер, бабушку. Тратить время на какую-то научную деятельность, которая не приведет ни к каким практически результатам, я не собирался».*
- ✓ *«Первая – это финансово-организационная – то, что современная российская, физика, во всяком случае, в странном положении и если хочешь серьезно работать, то, скорее всего, надо ехать за границу, а у меня как-то на это была негативная реакция; это был один важный блок, второй – то, что мне постепенно стало казаться что жизнь гораздо шире, чем просто физика, и много другого интересного».*

- ✓ *«Но если я пойду в науку, не понятно, кем я буду через 20 лет. Я так и могу остаться научным сотрудником с небольшим окладом, и буду только смотреть со стороны».*

При этом часто респонденты акцентируют внимание на том, что не хотели бы работать в сфере науки именно в России, что именно здесь сложилось такое нелегкое положение, тогда как за границей дела обстоят лучше, и если заниматься наукой – то только за рубежом.

Предложенный подход к изучению образовательных и профессиональных траекторий одаренных детей позволяет не только построить модель этих траекторий, но и комплексно подойти к проблеме реализации одаренности. Одаренные дети, безусловно, являются базовым ресурсом для модернизации страны, и изучение социальных, социально-психологических или экономических факторов, выступающих барьерами или ресурсами, в процессе реализации их потенциала может способствовать более грамотному выстраиванию социальной политики по отношению к данной социальной группе.

Исследование жизненных траекторий, безусловно, не исчерпывается предложенным подходом. Но в данном случае специфика респондентов и предмета исследования определили стратегию анализа.

Источники:

1. Дымарская О.Я. Трансформация функций элитного среднего физико-математического образования // Воспроизводственные механизмы российской науки: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных трудов / Отв. редактор А. М. Аблажей. Новосибирск: Сибирское отделение РАН, Новосибирский государственный университет, 2004. – С. 46-63.
2. Дымарская О.Я., Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М., Базина О.А. Отчет о НИР «Жизненные стратегии и реализованные траектории одаренных детей (социальные факторы реализации одаренности)». МГППУ, 2011.
3. Ежов О.Н. Парадигма жизненного пути в зарубежной социологии//Журнал социологии и социальной антропологии. 2005.Т. VIII. № 3. С. 22-33.
4. Мещеркина Е.Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий (анализ зарубежных концепций)// Социологические исследования.2002. № 7.С. 61-67.
5. Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и ВУЗов: первые результаты/Тюменева Ю.А., Куракин Д.Ю., Константиновский Д.Л., Фруммин И.Д., Попов Д.С., Вахштайн В.С.. // XI Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества, Москва: Изд. дом ГУ - ВШЭ, 2010
6. Паутова Л.А. Одаренность в России: Феномен сквозь прицел социологических опросов// Психологическая наука и образование, 2009. - №4. – С. 50-62
7. Чередниченко Г.А. Пути формирования человеческого капитала: изучение образовательных и профессиональных траекторий молодежи после получения среднего образования // Официальный сайт ИС РАН. - 2009. [URL:http://www.isras.ru/publ.html?id=1226](http://www.isras.ru/publ.html?id=1226).
8. The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span/ Ed. by HorowitzF.D., Subotnik R.F., Matthews D.J.Washington, DC: American Psychological Association. 2009. - 252 P.