

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Подростковый возраст как переходный от детства к взрослости

Границы подросткового периода охватывают возраст от 11 до 14–15 лет. Однако фактическое вступление в подростковый возраст в зависимости от *темпа* развития конкретного ребенка может происходить и раньше, и позже.

Подростковый период занимает особое место в цикле детского развития, что отражается в его характеристике – *переходный, трудный, критический*. Основное содержание подросткового возраста составляет *начало перехода от детства к взрослости*. Это находит отражение в формировании элементов взрослости в физическом, социальном, умственном, эмоционально-личностном развитии подростка. Именно на подростковый возраст приходятся сложные процессы перестройки организма, развития самосознания, формирования нового типа отношений со взрослыми и сверстниками, расширения сферы интересов, умственного развития и становления морально-этических инстанций, опосредствующих поведение, деятельность и взаимоотношения.

Переходный характер данного периода ярко проявляется в переплетении и сосуществовании черт детскости и взрослости. Одна из причин этого явления – сочетание в жизни детей современного поколения обстоятельств как *тормозящих* развитие взрослости (отсутствие у большинства подростков каких-либо постоянных и серьезных обязанностей, кроме учебы, родительская опека и гиперпротекция), так и *стимулирующих* *взросление* (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и возможное следствие этого – ранняя самостоятельность детей).

Оценка подросткового периода как трудного – *критического* – обусловлена *бурным, скачкообразным характером развития* и появлением у подростка значительных *субъективных трудностей и переживаний*, а у взрослых *трудностей в его воспитании* (непослушание, сопротивление, протест, упрямство, грубость, замкнутость, скрытность).

Д. Б. Эльконин (1971) выделяет в подростковом возрасте два периода: младший подростковый возраст (12–14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, и старший подростковый возраст, или раннюю юность (15–17 лет), где ведущей является учебно-профессиональная деятельность (овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения).

Возрастные кризисы в 12 и 15 лет связаны с формированием самосознания личности, принципиально меняющим характер ее развития: от развития «по социальному проекту» подросток переходит к саморазвитию. Это кардинальным образом меняет характер учебной деятельности и социальную ситуацию развития – систему значимых социальных и межличностных отношений подростка.

Переход в основную школу (10–11 лет) исследован недостаточно. Отмечая ограниченность фундаментальных теоретических и эмпирических исследований, посвященных предподростковому возрасту, Г. А. Цукерман называет его «ничья земля». Проблема психологической готовности перехода ребенка из начальной в основную школу признается сегодня особо актуальной. Такой переход требует сформированности у младших школьников субъектности учебной деятельности – мотивированной активности, направленной на присвоение учебной деятельности, специфической учебной инициативы (Г. А. Цукерман), иначе говоря, нового уровня развития мотивов учения (А. К. Маркова, И. В. Дубровина, К. Н. Поливанова), способности к целеполаганию и смыслообразованию в учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), компетентности в учебном сотрудничестве (Г. А. Цукерман), сформированности начальных форм формально-логического интеллекта. Становление субъектности связано в первую очередь с формированием новой мотивационной направленности и смысла учения. Новая внутренняя *позиция* учащегося заключается в направленности на самостоятельный познавательный поиск, постановку учебных целей, овладение учебными действиями, включая контрольные и оценочные, инициативу в организации учебного сотрудничества.

Развитие самосознания в подростковом возрасте

В отечественной психологии возникновение и развитие *самосознания* рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста. Л. С. Выготский считал, что самосознание подростка есть социальное сознание, перенесенное внутрь (1983). Д. Б. Эльконин в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал *чувство взрослости*, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность (1989). Чувство взрослости – особая форма самосознания, заключающаяся в том, что самосознание выступает как форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств, то есть как социальное самосознание. Аффективная форма переживания своего места в мире определяет самосознание подростка как чувство взрослости.

Центральным и специфическим *новообразованием* в личности подростка является возникновение у него *представления о том, что он уже не ребенок* (чувство взрослости). Это проявляется в поведении подростка в форме стремления быть и считаться взрослым, хотя у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. *Противоречие между потребностью подростка в признании его взрослым* со стороны окружающих и *собственной неуверенностью* в этом рождает активные попытки подростка всеми силами доказать, что он уже не ребенок. Названное противоречие составляет психологическое основание подросткового возраста как *нормативного кризиса* с его сложными поведенческими проявлениями. *Кульминационная точка подросткового кризиса независимости* часто приходится на 13 лет, когда в поведении наиболее выражены такие проявления, как строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание авторитета взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, непривычно ревностное отношение к собственности (например, требование не трогать его вещи и т. д.).

Формированию чувства взрослости у подростка способствуют два главных фактора: 1) осознание им сдвигов в своем физическом развитии и половом созревании; 2) социальные условия, создающие возможность проявить свою самостоятельность. Возникновение чувства взрослости делает подростка обостренно восприимчивым к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Фактически это означает внутреннюю *переориентацию* подростка с правил и ограничений, связанных с *моралью послушания*, характерной для детей и фиксирующей их несамостоятельность, неравноправное и зависимое положение в мире взрослых, на *нормы поведения взрослых*. Ориентация подростка на взрослых проявляется в стремлении *походить на них внешне*, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, в том числе интимным, приобрести их качества, умения, права и привилегии.

Вначале привлекательными для подростка могут стать главным образом *внешние проявления взрослости*, поскольку в них наиболее зримо выступают отличительные черты внешнего облика и манеры поведения взрослых и их преимущества по сравнению с детьми (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде, прическах, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, уходаживания и т. п.).

Подростковый возраст предполагает постепенное развитие взрослости, то есть готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве равноценного и равноправного участника. Следует различать объективную взрослость как

объективную готовность принять права и обязанности взрослого члена общества и субъективную зрелость как часто неосознанное отношение к себе как ко взрослому (чувство зрелости) и тенденцию зрелости. Возникновение чувства зрелости напрямую не связано с половым созреванием, а определяется тем, какое значение придаст ему сам подросток. Д. Б. Эльконин выделяет различные виды зрелости:

– социоморальную зрелость как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;

– зрелость в интеллектуальной деятельности как элемент самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;

– внешнюю зрелость – романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, зрелость во внешнем облике и манере поведения.

Очевидно, что продуктивными с точки зрения решения задач развития будут социоморальная и интеллектуальная зрелость. Показателями чувства зрелости являются: требование подростка, чтобы к нему относились как к взрослому; стремление к самостоятельности и автономии; наличие собственной линии поведения. Условиями формирования чувства зрелости являются: сфера, содержание и характер самостоятельности подростка; отношение взрослых к подростку и его самостоятельности (поощрение или ограничение отношения со сверстниками).

Перестройка взаимоотношений со взрослыми. Претензии подростка на новые права прежде всего распространяются на всю сферу его взаимоотношений с *близкими взрослыми*. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда родители ограничивают его самостоятельность, опекают как маленького: контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т. п. У подростка появляется *обостренное чувство собственного достоинства*, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Существовавший в детстве тип отношений становится для него неприемлемым. В результате права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на *уважение* его личности, *равноправие* со взрослыми, он старается добиться *признания* взрослыми его *самостоятельности*. Разные формы протеста и неподчинения подростка – средство изменить прежний тип отношений со взрослыми на новый, характерный для общения взрослых.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка,

перестраивает свое отношение к нему. Этому, однако, препятствует ряд существенных моментов: 1) сохранение прежнего общественного положения подростка: он был и остается учеником, школьником; 2) полная материальная зависимость от родителей; 3) прочно укоренившаяся привычка родителей (а часто и учителей) направлять и контролировать ребенка; 4) сохранение у подростка детских черт в облике и поведении; 5) отсутствие у подростка фактических умений действовать самостоятельно. Все это позволяет взрослому относиться к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает мнение о нецелесообразности расширения его прав и самостоятельности. Однако развитие социальной взрослости подростка объективно необходимо для его подготовки к будущей жизни.

Поскольку этот процесс сложный и подросток может научиться по взрослому действовать, думать, общаться с людьми лишь постепенно, то задача воспитания подростка в семье требует от родителей *смены их прежнего типа отношений на новый*. Непонимание или недостаточный учет этого обстоятельства взрослыми нередко становится источником конфликтов и трудностей в их взаимоотношениях с подростком. Если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и приобрести форму болезненного хронического конфликта. В этом случае у подростков появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослых, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может, а в дальнейшем – сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, который может вообще потерять влияние на подростка в ответственный период его личностного становления. В то же время трудности в общении взрослого и подростка хотя и не исчезают полностью, но существенно смягчаются, если подростку предоставляется разумная и достаточная степень самостоятельности и отношения с ним строятся как сотрудничество, предполагающее взаимное уважение, помощь и доверие.

Происходящие в начале подросткового возраста процессы развития определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний и требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию более глубоких отношений со сверстниками. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. В результате *общение со сверстниками* выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную жизнь, которая приобретает для подростка большую ценность и становится по своей

психологической роли *ведущей деятельностью*, отодвигая на второй план и учение, и общение с родными.

Формирование чувства взрослости осуществляется в интимно-личном общении со сверстниками, где происходит моделирование, опробование и освоение «взрослых» отношений и сотрудничества, основанных на уважении, равноправии, доверии и верности. Общение определяется морально-этическими нормами и строится на основе доверия, полного уважения и равноправия. Для подросткового возраста характерна особая чувствительность к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира. В силу этого подростковый возраст – период интенсивного формирования нравственных понятий и убеждений, выработки принципов, сенситивный период для морального развития личности.

Стремление подростка к *общению* и *совместной деятельности со сверстниками*, желание быть в группе и иметь близких друзей сочетаются с не менее сильным желанием быть принятым, признанным, уважаемым в своей группе. Невозможность удовлетворить эту важнейшую потребность (например, из-за несложившихся отношений с одноклассниками, потери близкого друга или разрушения дружбы) порождает тяжелые переживания и расценивается как личная драма. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. По этой причине неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск друзей за пределами школы.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: как путем демонстрации своих личных качеств и достоинств, так и путем нарушения требований взрослых (паясничанье). Вызывающее поведение подростков нередко бывает связано с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков – как личные, так и межгрупповые – часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости и поведения, то *для подростков наиболее важными становятся другие достоинства – личные качества друга, сообразительность, смелость, оригинальность и др.* Поэтому подростки дружно осуждают «измены» товарищу и группе, нарушение договоренности, отказ в помощи, стремление к первенству и командованию, зазнайство и выпячивание собственных достоинств, нежелание считаться с мнением товарища, унижение его достоинства словом, силой, хитростью, в глаза и за глаза, прямо и косвенно. Такие особенности поведения порождают обиды, столкновения, конфликты. У

подростков (по сравнению с младшими школьниками) происходит «поляризация» по критерию принятия группой – на популярных и изолированных. Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обиды друзей заставляют его задуматься о причинах этого, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, что способствует развитию очень важной для общения способности – умения ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Отсутствие такого умения расценивается как инфантилизм.

Для образования дружеских связей между подростками большое значение имеет общность интересов и любимых занятий. Большое место в общении близких друзей занимают разговоры. Они пронизывают различные занятия, прогулки, мешают вместе готовить уроки, потому что, по мнению подростков, «самое интересное – разговаривать!». Ребята обмениваются интересующей их информацией; обсуждают события из жизни класса, поступки одноклассников, взаимоотношения; разговаривают о сугубо личных вопросах, которые не подлежат разглашению, – о планах, мечтах и замыслах, о симпатиях и антипатиях. Много внимания уделяется интимным вопросам, связанным с половым созреванием. Поэтому возникают особые требования к дружеским отношениям – требования взаимной откровенности и понимания, чуткости и отзывчивости, сопереживания и умения хранить тайну.

Отношения между мальчиками и девочками также претерпевают существенные изменения в подростковом периоде. Появляется острый интерес друг к другу, желание нравиться, а в связи с этим интерес к собственной внешности, забота о привлекательности. У подростков в общении девочек и мальчиков теряется непосредственность, появляется скованность, интерес друг к другу может сосуществовать с обособленностью мальчиков и девочек. В 12–13 лет возникают взаимные симпатии, а позднее и собственно романтические отношения, которые вначале могут развиваться по типу товарищеских, когда есть какая-то содержательная основа в виде общих занятий или увлечений, а при отсутствии этого основное место может занимать посещение дискотек, кино и т. д. В последние десятилетия у значительного числа подростков отмечается более раннее начало половых связей, что во многом является результатом активного влияния средств массовой информации на искусственную сексуализацию их интересов.

Итак, значение общения с близкими друзьями для развития личности определяется тем, что это общение является практикой в овладении нормами особого типа отношений – личных, которые специфичны именно для взрослых

людей. Овладение нормами дружеских отношений составляет важнейшее приобретение ребенка в подростковом возрасте.

Общение со сверстниками становится основой самопознания и формирования идентичности личности. Следствием интенсивной внутренней работы самоисследования становится повышенный интерес к себе, своим чувствам, переживаниям, способностям, нередко фиксация на себе, находящая отражение в явлении личностного эгоцентризма.

Отношения с родителями. Родители осознаются подростками как люди, обеспечивающие их настоящее и будущее. В связи с этим подростки очень эмоционально и заинтересованно относятся к своим отношениям с родителями, социальному статусу отца и взаимопониманию с матерью. Однако процесс взаимоотношений имеет одностороннюю направленность – подростки требуют от родителей внимания, понимания, поощрения. Собственные проблемы родители «пусть решают сами», подросток лишь оценивает успешность таких решений. Нет готовности пойти навстречу родителям, что-то дать, «поделиться собой». В большинстве случаев подростки ориентируются не только на то, чтобы «взять» от родителей, но и на то, чтобы «дали», сводя собственную активность к нулю.

В подростковом возрасте отношение к семье в целом и к родителям изменяется в следующих направлениях:

1. Появляются критика, сомнения и противодействие ценностям, установкам и образу действий взрослых.
2. Эмоциональные связи с семьей ослабевают.
3. Родители как образец для ориентации и идентификации отступают на второй план.
4. В целом уменьшается влияние семьи, хотя, по сути, она остается важной референтной группой.

Тем не менее, появляются ростки нового позитивного отношения к родителям, как и в целом к взрослым, развивается эмпатия, стремление помочь им, разделить с ними радость и горе. Старшие подростки впервые «открывают для себя родителей» и начинают предъявлять им чрезвычайно высокие требования.

Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте

Наряду с интимно-личным общением свое значение сохраняет и учебная деятельность, которая качественно формируется под знаком **становления субъектности**. Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию.

Усвоение системы научных понятий формирует научный тип мышления, который подросток приобретает в школе, ориентирует его на общекультурные образцы, нормы, эталоны и закономерности взаимодействия с окружающим миром. Понятия числа, слова, литературного образа и многие другие понятия, составляющие основу научного мышления, делают доступными непосредственному опыту подростка такие стороны действительности, которые в принципе недоступны ему в личном опыте и житейской практике.

В основной школе учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности – *теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением*. И хотя подлинной зрелости такое мышление достигает на следующей стадии развития (в юношеском возрасте), тем не менее *основы* его закладываются с 11–12 лет. Это выражается прежде всего том, что у подростка появляется *способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом*, то есть на основе общих посылок, *абстрактно-логически* (в словесном плане), не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами. Содержанием такого рассуждения являются *высказывания* (суждения), а процесс решения интеллектуальных задач опирается на предварительное мысленное построение различных предположений и их последующую проверку. Иными словами, подросток в отличие от младшего школьника создает различные гипотезы, а затем их проверяет. *Умение оперировать гипотезами как отличительный инструмент научного рассуждения* – одно из важнейших достижений подростка в познавательном развитии.

Другая отличительная особенность этого уровня мышления заключается в дальнейшем развитии *рефлексии* – способности делать предметом внимания, анализа и оценки собственные интеллектуальные операции. В целом для этого уровня мышления характерно *осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими*. Этот процесс характерен и для других психических функций. *Контролируемой и управляемой* становится *речь* (школьник способен осознанно и произвольно строить свой рассказ), а также другие высшие психические функции – *внимание и память*. Интеллектуализация затрагивает даже такой процесс, как восприятие: *нахождение и выделение значимых, существенных связей и причинно-следственных зависимостей при работе с наглядным материалом* (например, при чтении чертежа).

В целом усвоение научных понятий в школе само по себе создает объективные условия для формирования у учащихся теоретического мышления, однако на практике оно формируется не у всех.

Развитие теоретического мышления на основе системы научных понятий

становится источником формирования психологических новообразований – нового типа познавательных интересов (не только к фактам, но и к закономерностям), средством становления мировоззрения, приводит к формированию рефлексии как умения «направить мысль на мысль», на познание себя, особенностей своей личности и, таким образом, определяет развитие самосознания (Л. И. Божович, 1995). Расширение и переориентация рефлексивной оценки собственных возможностей за пределы учебной деятельности, в сферу самосознания, – центральная линия развития личности в этом возрасте. Способность к рефлексии проявляется в интеллектуальной, социальной и личностной сферах и порождает стремление подростка освоить новую жизненную сферу, занять новую, более самостоятельную и взрослую позицию, выйти за пределы повседневной школьной жизни.

Еще одним проявлением *субъектности* является целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе (Л. И. Божович). Во временной перспективе Ж. Нюттен различает настоящее и открытое настоящее. Открытое настоящее – это мотивационные объекты, связанные с ценностными и личностными свойствами, сохраняющими свою значимость не только в настоящем, но и в будущем.

Интерес представляют данные исследования изменения мотивации и временной перспективы современных российских подростков. У них снижена мотивация, связанная с настоящим – школьной жизнью, и выражена мотивация, связанная с будущей взрослой жизнью. Школа в сознании современных подростков в определенной степени обесценивается, выступая лишь как ступенька в будущее, а отношение к школе становится прагматичным. В мотивационной сфере все более выражена потребительская мотивация при сохранении значимости мотивации, связанной со своим Я.

Подросток как субъект учебной деятельности

Становление субъектности учебной деятельности определяется как организацией самой деятельности, так и организацией форм учебного сотрудничества ее участников.

В начальной школе развитие учебной деятельности было связано со становлением ее совокупного субъекта и задано логикой освоения теоретических понятий. Под совокупным субъектом понимается класс, моновозрастная учебная общность, работающая под руководством учителя. Развитие субъектности определялось освоением основных учебных действий, составляющих структуру учебной деятельности: смыслопорождения на основе учебно-познавательного интереса, создающего адекватную мотивацию;

действий моделирования, оценки и контроля. На этапе начального обучения целеполагание в форме принятия и осмысления заданной педагогом цели в учебной деятельности осуществляется только под руководством учителя и совместно с классом как учебной общностью. На индивидуальном уровне учащиеся начальной школы выступают лишь как субъекты учебных действий, не целостной деятельности.

В подростковом возрасте развитие субъектности учебной деятельности связано с освоением целостной нормативной структуры учебной деятельности. Носителем субъектности является разновозрастная проектно-исследовательская группа, организация которой может осуществляться как «сверху» (учителями, администрацией школы), так и «снизу» (самими учащимися). Становление субъекта собственно учебной деятельности осуществляется в форме *учебного исследования*, а механизмом является *становление полипозиционности субъекта учебной деятельности*. *Полипозиционность задается системой учебных задач и осуществляется в процессе выхода за пределы учебно-предметного содержания, в пространство учебного и социального позиционирования* – в пространство действия из разных «взрослых» позиций (В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; Л. В. Шибалева, 2000; Т. Г. Ивошина, 2005).

Становление субъекта учебной деятельности в подростковом возрасте происходит в два этапа.

На первом этапе (11–13 лет, 6 и 7 классы) благодаря развитию рефлексии общих способов действий и возможностей их переноса в различные учебно-предметные области происходит качественное преобразование учебных действий моделирования, контроля и оценки, что открывает *возможность самостоятельной постановки учащимся новых учебных задач*. Развитие рефлексии требует организации ситуаций учебного типа. Учебный тип ситуации развития характеризуется тем, что подросток в учебном взаимодействии занимает позицию учителя, что обеспечивает переход от субъекта учебных действий к субъекту учебной деятельности и выход на самостоятельную постановку учебных целей.

На втором этапе (13–15 лет, 8, 9 и 10 классы) происходит развитие *способности учащегося к проектированию собственной учебной деятельности*, построению собственной траектории образования. Благодаря рефлексии учебных средств у учащихся возникает способность к конструированию собственных средств учебной деятельности, что и отражается в положительной динамике развития самостоятельного целеполагания. Условием развития способности к проектированию своей учебной деятельности является организация ситуаций развития учебно-проектного типа. Учебно-проектный тип

ситуации развития создает возможности перехода подростка в различные социокультурные позиции и опробования ролей учителя, умельца, консультанта, эксперта. Первоначально подросток конструирует учебные средства для других, действуя из позиции «учитель для другого», а затем переходит в позицию «учитель для себя», конструируя учебные средства для себя. В ходе подготовки и реализации учебно-исследовательских и социальных проектов по собственному замыслу происходит освоение учащимися средств планирования и прогнозирования результатов проекта; овладение коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества.

Социальное позиционирование как действие «среди других» и «для других», реализуемое как новая форма организации учебной деятельности, создает новые ситуации развития учебной самостоятельности подростков. Эта форма предполагает организацию «своих проектных групп» и разработку норм взаимодействия внутри их. Ключевым условием их деятельности является переход подростка из ситуации принятия статуса «Я – взрослый» в позицию «Я ответственен за результаты своей группы». Проектирование образовательной среды для подростков должно быть направлено на построение пространства учебного и социального позиционирования. Через развертывание учебно-проектных ситуаций развития и создание событийной общности обеспечивается возможность поддержки стремления подростков к самореализации и утверждению нового статуса взрослости; овладение учащимися проектированием как способом познания мира и на этой основе – полной нормативной структурой учебной деятельности. Это требует изменения формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества – от классно-урочной к лабораторно-семинарской и к лекционно-лабораторной исследовательской.

Учебное сотрудничество в отношениях с учителем строится как дифференциация репродуктивных и творческих учебных ситуаций, а в отношениях со сверстниками – как различение своих способов действий и способов действий сверстников, их координация, умение адекватно и дифференцированно оценивать себя.

Показателями эффективного учебного сотрудничества являются:

– *децентрация* как способность строить свое действие с учетом действий партнера, понимать относительность мнений, обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников;

– *инициативность* как способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовность предложить партнеру план общих действий;

– способность интеллектуализировать конфликт, решать его рационально, проявляя самокритичность и доброжелательность в оценке партнера (Цукерман Г. А. и др., 1993).