

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Т.А. НОСОВА

ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКА

МОНОГРАФИЯ

Рекомендовано к изданию Ученым советом государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург 2009

УДК 159.922
ББК 88.37
Н 84

Рецензенты

доктор педагогических наук, профессор А.В. Кирьякова;
доктор педагогических наук, профессор С.М. Каргапольцев

Н 84

Носова Т.А.

**Ценностное самоопределение старшеклассника: монография /
Т.А. Носова – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ 2009. – 172 с.**

ISBN 5-7410-0585-3

Материалы, представленные в монографии, будут интересны учителям и руководящим работникам средних общеобразовательных учреждений, классным руководителям, практическим психологам, а также аспирантам и соискателям, область интересов которых связана с подростковым и ранним юношеским возрастом.

ББК 88.37

Н 0303020000

6Л9-06

ISBN

© Носова Т.А., 2009
© ГОУ ОГУ, 2009

Содержание

	Введение	4
1	Ценностное самоопределение как педагогическая проблема ...	7
1.1	Самоопределение как философская категория	8
1.2	Психолого-педагогические характеристики самоопределения старшеклас- сников	23
1.3	Моделирование процессов ценностного самоопределения стар- шекласников как цели образования	39
2	Опыт развития ценностного самоопределения школьников в ус- ловиях образовательного учреждения	56
2.1	Образовательная программа школы как условие развития ценно- стного самоопределения старшекласников	56
2.2	Реализация ценностного подхода в построении образовательной программы лица	73
2.3	Актуализация самопознания как фактор ценностного самоопре- деления старшекласников	84
2.4	Ценностные ориентации школьников как фактор выхода в новые смысловые пространства самоопределения	97
3	Динамика развития ценностного самоопределения старшеклас- сников в жизненно важных сферах	116
3.1	Развитие ценностного самоопределения старшекласников в сфере познания	116
3.2	Развитие ценностного самоопределения старшекласников в со- циальном пространстве	122
3.3	Развитие ценностного самоопределения старшекласников в сфере профессионального самоопределения	140
	Список использованных источников	151

Введение

Новая образовательная парадигма начала XXI века, имеющая в своих истоках переосмысление ценностных оснований социального существования человека, предполагает ориентацию на личность ученика как субъекта познания, способную для удовлетворения своих возрастающих потребностей и самореализации активно и ответственно выбирать способы деятельности, основанные на культурно приемлемых ценностях. Образовательными доминантами новой парадигмы становятся процессы саморазвития, самообразования и самореализации, основным условием которых выступает ценностное самоопределение.

Рассмотрение проблемы ценностного самоопределения старшеклассников в качестве центрального аспекта педагогического исследования обусловлено особенностями современного состояния школы, сущностными характеристиками ее выпускников - сформированностью у них уровней ценностного самоопределения, а также рядом противоречий, несущих социальный, психологический, практико- и теоретико-педагогический характер.

Во-первых, это противоречия между потребностями общества в новом поколении людей, способных активно и ответственно строить свою жизнь, обладающих новыми способами деятельности и новыми нормами отношений для обеспечения саморазвития, развития общества и выживания государства в будущем и отсутствием стабильной государственной образовательной политики и социальных условий, необходимых для становления такой личности. Социальное положение старшеклассников, для которых аффективным центром жизненной ситуации становится самоопределение в жизненных сферах, резко резонирует в связи с экономической и политической нестабильностью в обществе и усугубляется особой противоречивостью возраста выпускников школы.

Во-вторых, из особенностей социально-экономического состояния общества и положения в нем молодых людей вытекают проблемы практической педагогики. Наиболее важной из них является проблема рассогласованности педагогического целеполагания и результатов педагогической деятельности, которая объясняется ценностным вакуумом и потерей идеалов, как учительством, так и учениками.

В-третьих, проблема практического разрешения задачи выявления оптимальных условий ценностного самоопределения усугубляется недостаточной теоретической разработанностью вопросов педагогического прогнозирования и моделирования в описании такой сущностной характеристики модели старшеклассников, которой является ценностное самоопределение в жизненно важных сферах.

В монографии представлены материалы теоретического анализа накопленного в психолого-педагогической науке фонда знаний, касающиеся основного феномена исследования – ценностного самоопределения.

В работе также представлено описание опыта организации педагогических условий оптимизации процессов ценностного самоопределения старшеклассников в сфере познания, выбора будущей профессии и межличностных социальных коммуникаций (в референтных группах и молодежных субкультурах) в условиях массовой школы.

Базой проведения исследования и реализации опытно-педагогического проекта было среднее общеобразовательное учреждение Лицей №1 г. Оренбурга, реализующее социально-экономическое гуманитарное образование. Исследование проводилось в 90-х годах XX века, однако его результаты, как и представленные в теоретической части материалы, не утратили актуальности и могут быть полезны для учителей, классных руководителей, заместителей директоров школ по учебной и воспитательной работе, а также для всех, кто интересуется проблематикой организации и проведения педагогического исследования.

Так, интересующимся теорией ценностного самоопределения, мы предоставляем трактовку определения центрального понятия «ценностное самоопределение» в авторской интерпретации, даем описание его характеристик и структуры в трех жизненно важных сферах – в социокультурной, в познавательной и в сфере выбора будущей профессии.

В ходе исследования выявлен и научно обоснован комплекс педагогических условий, адекватных потребностям меняющегося мира, отражающих диалектику взаимосвязи объективного и субъективного в ценностном самоопределении, даны критерии сформированности уровней ценностного самоопределения в социокультурной и познавательной сферах, а также в сфере выбора будущей профессиональной деятельности. Сферы самоопределения старшеклассника объединены в разработанной в ходе исследования пространственно-временной модели ценностного самоопределения выпускника. Модель учитывает динамику развития как уровней самоопределения старшеклассника в сферах жизнедеятельности, так и внутренних качеств его личности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что обоснованные в процессе исследования социально - педагогические условия позволяют организовать учебно-воспитательный процесс, ориентированный на развитие уровней ценностного самоопределения учащихся. Результативной оказалась разработанная диагностика сформированности уровней самоопределения в профессиональной, социокультурной и познавательной сферах выпускников школы, позволяющая делать обоснованные выводы об эффективности учебно - воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении, а также непосредственно и опосредованно способствующая развитию уровней ценностного самоопределения подростков, участвующих в диагностике. В монографии предложен практический вариант реализации идей воспитывающего характера обучения и восхождения к социокультурным ценностям средствами урока и интегрированных спецкурсов.

Автор благодарит своих коллег – администрацию и учителей МОУ СОШ «Лицей №1» города Оренбурга, а также всех учащихся лицея, кто принял участие в проведенном исследовании и способствовал его оформлению в виде педагогического диссертационного исследования и настоящей монографии. Особые слова благодарности адресуются директору лицея – заслуженному учителю, Шевченко Людмиле Михайловне, а также научному руководителю - д.п.н., профессору Кирьяковой Аиде Васильевне.

1 Ценностное самоопределение как педагогическая проблема

Осознавая сложность задачи выявления условий развития ценностного самоопределения старшеклассников как одной из основных проблем, обеспечивающих успешность взаимодействия выпускников школы в системе «человек – мир», мы осуществили попытку ее разрешения через исследование состояния проблемы в современных научных теориях, определение и описание эффективных условий, способствующих ее разрешению в практике работы школы, а также через построение прогностической модели ценностного самоопределения личности старшеклассника, включающей данную характеристику как ориентир деятельности школы.

Теоретико-методологическую основу исследования проблем ценностного самоопределения старшеклассников составили философские, психологические, социальные и педагогические закономерности, воззрения, идеи, теории, касающиеся феномена «самоопределение» и смежных с ним проблем.

Логика проведенного исследования основана на педагогической антропологии, развитой в трудах М.М. Бахтина, В.В. Зеньковского, В.П. Зинченко, Е.И. Исаева, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчикова, К.Д. Ушинского, М. Шеллера, главным субъектом в которой выступает человек, способный к саморазвитию, саморегуляции, самореализации во взаимодействии с другими людьми. Выбор педагогической антропологии как методологической базы исследования феномена «самоопределение» позволил определить его философско-педагогические контуры.

Теоретическим базисом, на который мы опирались в нашем исследовании, стали основные педагогические теории:

- теория личности, разработанная и развитая в трудах Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна;
- теория деятельности, в которой наиболее значимыми являются работы Г.Г. Дилигенского, А.Н. Леонтьева, В.А. Лекторского, Г.И. Щукиной;
- теории ориентации личности в мире ценностей, которой посвящены работы Т.К. Ахаян, А.Г. Здравомыслова, М.С. Кагана, А.В. Кирьяковой, Н.С. Розова, В.П. Тугаринова.

Важными теоретическими источниками для нашего исследования стали работы И.В. Дубровиной, В.В. Зеньковского, И.С. Кона, Е.А. Личко, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Фридмана, посвященные психолого-педагогическим исследованиям проблем старшего школьного возраста.

Работы К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Андрусенко, М.Р. Гинзбурга, С.А. Крягжде, посвященные самоопределению, стали теоретической основой анализа состояния проблемы в практике школы.

Моделированию образа выпускников техникумов и вузов посвящены работы Б.С. Гершунского, Ю.А. Лаврикова, П.П. Сигова, Э. Смирновой,

Л.М. Хейстера, сравнительный анализ которых с моделями выпускников общеобразовательных школ, предложенных В.И. Андреевым, Г. Мизюлиной, А.М. Моисеевым, Е. Степановым, Г.И. Щурковой, помог построить модель ценностного самоопределения старшеклассника.

Переход человека из позиции «ведомого», подчиненного взрослому в позицию активного субъекта деятельности и самостроителя собственной жизни, имеющий в своем основании познание человеком мира, связь с миром в опыте внешней практической деятельности и внутренних процессов поиска, оценки, выбора целей и средств по их достижению составляет суть «самоопределения». Понимание самоопределения как важнейшей характеристики старшеклассника требует детального рассмотрения ее развития и становления в онтогенезе человека, что является актуальным для практики современной школы, призванной быть одним из основных социальных институтов, способных внести весомый вклад в развитие личности.

1.1 Самоопределение как философская категория

Выбор антропологической философии как теоретической основы нашего исследования был сделан в результате поиска философских оснований современного образования. На этот поиск подвигли не только необходимость определения философских контуров категории «самоопределение», являющейся ключевой для нашего исследования, но и некоторый вакуум философии образования в стране, существующий после свержения постулатов марксистско-ленинской доктрины.

По мнению Б.С. Гершунского, современная философия образования «по своему научному статусу является междисциплинарной парадигмой и представляет собой систему доказательных в своей значительной части общепринятых знаний, которая отвечает на предельно фундаментальные вопросы: место человека в мире, отношение мира к человеку, пределы человеческого познания и деятельности, назначение человека, его бытие в природе, обществе, культуре, проблемы человеческой жизни, ее смысла и ценности» [95, с. 51].

Исходя из данного перечня вопросов, являющихся объектом собственно философского осмысления, нам было важно определить некоторые философские положения, ранее не всегда учитывавшиеся, но необходимые для педагогической интерпретации категории «самоопределение». В связи с этим, мы обратились к тем философским школам, которые наиболее значимы и интересны в рамках данной проблемы.

Ретроспективный поиск основ современной философии образования изначально вывел нас на философию рационализма и иррационализма, берущих свое начало в XIX веке.

С середины XIX века, характеризующейся «заброшенностью» и одиночеством человека, нарастающей отчужденностью его от природы, власти, продуктов производства и от самого себя, приходило разочарование широких масс людей в тех идеалах, которым оперировал философский рационализм. Утратила свою притягательную силу идея приоритета социально исторической активности человека. Под влиянием этого умонастроения произошло переосмысление рационалистической концепции отношения человека к окружающей действительности, изменились представления о смысле, цели и назначении человеческой деятельности и познания, был осуществлен пересмотр самого способа истолкования человеческого мышления и сознания. Если рационализм мистифицировал рационально-целесообразные формы человеческого поведения, то в иррационализме духовное отождествлялось со спонтанным, бессознательными импульсами, эмоционально-волевыми и нравственно-практическими структурами субъекта.

Иррационализм, рожденный как оппозиция классическому рационализму, нес идеи, позволяющие определить его как самостоятельное направление в философии, подчеркивающее, раскрепощающее внутренний план личности, ее самость и разрешающее некоторые педагогические проблемы эпохи рационализма.

Основной онтологической идеей иррационализма являлось то, что *жизнь* есть первичная реальность, которая представляет собой целостный органический процесс. На смену субъектно-объектным отношениям, характерным для рационализма, иррационализм выдвигал субъектно-субъектные отношения. Человек рассматривался, главным образом, как субъект общения.

Из конкретных учений этого направления философии выделились отдельно следующие течения: **«философия жизни»**, **психоаналитическая философия**, **экзистенциализм**.

В **«философии жизни»** история истолковывалась как всечеловеческое переживание, которое совершается в пределах уникальных неповторимых культур - организмов, различающихся типом мышления и деятельности, подчиняющихся судьбе, в отличие от природных систем, где действуют законы причинности (Ф. Ницше, Л. Клагес, Д. Дильтей).

Согласно идеям этого круга, образование - саморазвитие личности, которое происходит в потоке жизни. Оно совершается как понимание - сопереживание мира и себя, в единстве внешнего (вживание, вчувствование) и внутреннего (самонаблюдение, самопознание).

Психоаналитическая философия (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Юнг), выросшая на эмпирической базе психоанализа как своеобразный подход к лечению неврозов методом катарсиса и самоочищения, стремилась объяснить личностные, культурные и социальные явления особой областью человеческой психики - бессознательным.

Согласно этому учению, психика человека представляет собой взаимодействие трех уровней: бессознательного, подсознательного, сознательного. Бессознательное - центральный компонент, соответствующий сути человеческой психики, а сознательное - лишь особая интуиция, надстраиваемая над бессознательным. Значение работ З. Фрейда, в том, что в них впервые в едином теоретическом контексте были поставлены проблемы движущих сил душевной жизни человека, мотивов и влечений, смысловой и энергетической характеристики психики, ее структурной организации и психодинамики.

Одним из крупнейших течений философии XIX века, внесших весомый вклад в формирование основных идей современной философии образования является **экзистенциализм** (философия существования). Непосредственными родоначальниками этого учения являются немецкие философы М. Хайдеггер, К. Ясперс, французские философы и писатели Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, Камю.

Экзистенциализм обратился к проблеме кризисных и критических ситуаций, в которых часто оказывается человек в период жестоких исторических испытаний, и выступил против капитуляции личности перед кризисом. Катастрофические события новейшей истории обнаружили неустойчивость не только индивидуального, но и общечеловеческого бытия. Чтобы устоять в этом мире, человеку необходимо, прежде всего, разобраться в себе, своем внутреннем мире, оценить свои возможности и способности. Экзистенциалисты отказываются превращать человека в инструмент, которым можно манипулировать: в инструмент познания или производства. Человек, по их мнению, не объект, а субъект, «свободное, самодеятельное, ответственное бытие».

Основная установка этого учения: **существование предшествует сущности**, означает, что человек сначала появляется в мире, действует в нем, а только потом определяется как личность. Выбирая те или иные ценности и идеалы, делая те или иные поступки, индивид формирует себя как личность. «Человек сам себя выбирает» (Ж.-П. Сартр) [302]. Способность человека творить самого себя и мир других людей, выбирать образ будущего мира, с точки зрения экзистенциалистов, является следствием фундаментальной характеристики человеческого существования - его **свободы**. Человек - это свобода. Постановка проблемы свободы у экзистенциалистов считается сильной современными философами.

Слабость экзистенциалистского подхода состоит в отсутствии увязки субъективных целей и намерений людей с внешними историческими детерминантами, с тем фактом, что каждый человек, рождаясь на свет, застает готовым, сложившимся определенным уровнем материальной и духовной культуры и включается в рамки тех действий, которые диктуются окружающим социумом.

Влияние экзистенциализма как и «философии жизни» и психоанализа сегодня существенно ослабло, однако, основные гуманистические идеи этих учений были освоены другими направлениями современной философии, например, **философской антропологией** (вторая половина XX века), претендующей на

статус самостоятельной науки, предмет которой - человек, а основная задача восстановить целостность человеческого бытия во всей его полноте.

С формулировки Л. Фейербахом антропологического принципа категория человека обосновывается как главенствующая категория новой философии. Фейербах писал: «Новая философия превращает человека... в единственный, универсальный и высший предмет философии...» [334, с. 202]. Из антропологического принципа берет начало философская антропология. Пафос философской антропологии - неприятие современного состояния знаний о человеке, который оказался разорванным и поделенным между естествознанием, психологией, социологией, культурологией.

По мнению основоположника философской антропологии М. Шелера, все проблемы философии можно свести к основному вопросу: «*что есть человек?*» [354, с. 86]. Философская антропология - наука о физическом, психическом и духовном началах человеческого существа, его метафизическом происхождении, силах и потенциях, которые движут и движимы им, воссоздающая целостный философский образ человека. В отличие от философских учений о человеке, в которых он анализировался как зависимая часть некоего целого - природы или общества, философско-антропологическое учение понимает человека в его тотальности и самоценности, как творческую, свободную и открытую личность. Знания о человеке в нем приобретают аксиологический статус.

Философская антропология рассматривает единство природного и социального в человеке и подчеркивает границу, отделяющую человека от животных - **сознание**, а точнее **рефлексивное сознание**. Человек способен сделать свой внутренний мир и самого себя предметом сознания. Принципиально здесь то, что человек, в отличие от животных, знает о своем знании.

По мнению Тейяра де Шардена: «Рефлексия - это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, - способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [327, с. 136]. Рефлексия - не только индикатор наличия у человека внутренней мысли и внутренней жизни, но и появления своего рода центра управления своим состоянием и влечениями, то есть появления **воли**, а значит **свободы выбора**. «Рефлектирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни» [312, с. 19].

Второй родовой особенностью человека философская антропология полагает деятельный способ его существования. С момента перехода от обезьяны к человеку существенным онтологическим существованием человеческой жизни является **труд, общество и культура**. Эти формы рассматриваются как самодостаточные и самостоятельные образования, а человек изначально мыслится в целостном социокультурном контексте. Без включения человека в общность, в

систему связей и отношений с другими людьми, то есть без совместного общественного бытия собственно человеческая жизнь не мыслима. Взаимосвязь между категориями **общество** и **культура** очевидна. Общество - есть система связей и отношений между людьми и форма организации жизни людей. Культура - система духовных ценностей и идеальных эталонов, способ вхождения в общество и само содержание общественной жизни. Культура нацелена на развитие человеческого в человеке в мире общественных отношений.

Учение философской антропологии имеет фундаментальное значение для сферы современного образования и педагогики. Целостный философский образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта - **развивающейся личности**. Исходя из центральной идеи философской антропологии о самосозидательности, трансцендентности, открытости и микрокосмизме человека, выводящей на постоянное духовное преобразование человеком самого себя, его движение и выход за пределы своего «Я» в самостроительстве и самовоспитании, мы принимаем человека как принципиально незавершенное существо, открытое для мира, для возможности действия, способное и вынуждаемое делать выбор (М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) [30, 140, 141, 312].

Философская антропология как гуманистическая философия, понимающая человека в его телесности и самоценности, как творческую и свободную личность является фундаментом педагогической антропологии. Понятие «педагогическая антропология» ввел К.Д. Ушинский. По мысли К.Д. Ушинского педагогика в широком смысле должна включать в себя совокупность наук, способствующих обоснованию **целей** и **средств** воспитания. Основанием этой мысли можно считать следующие слова великого педагога: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [332, с. 15].

Антропологические идеи активно разрабатывались в отечественной и зарубежной педагогике XX века. Так Г. Ноль заложил основы антропологического подхода к образованию человека, а его последователи (П.П. Блонский, Б.М. Бим-Бад, М. Бубер, С.И. Гессен, И. Дерболов, Т.Е. Конникова, Г. Рот, Г. Файль, А. Флитнер) развили и конкретизировали его идеи. По их мнению, вопрос о сущности человека, как главный вопрос для педагога – антрополога, не дает право смотреть на человека как на «завершенную картину», так как это закрывает взгляд в будущее. «Открытость» сущности человека - мировоззренческая основа свободной педагогики.

Воспроизведение в содержании образования более или менее полноценного образа человека, который может стать важным средством развития личности учащегося, по мысли антропологов – цель современного образования (Б.Г. Мещеряков) [235]. На повестку дня педагогической науки поставлен вопрос о создании системы курсов «Человекознание» для работы антропоцентрической школы – такого типа общеобразовательной школы, в которой на первом

месте оказываются права и интересы каждого ребенка и в которой вся система учебно-воспитательных воздействий направлена на его всестороннее личностное развитие (М.А. Холодная).

В описании человека педагогическая антропология оперирует такими понятиями как «индивид», «субъект», «личность», «индивидуальность». Различение этих понятий проведено Б.Г. Ананьевым и А.Н. Леонтьевым [7, 8, 208, 209].

Б.Г. Ананьев выделяет «индивидуальность» в качестве особой проекции человека. По его мнению, индивид представляет человека в его возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей [7]. Человек как индивид - существо телесное, материальное, природное. Высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в темпераменте и задатках.

Проекция «субъект» представлена Б.Г. Ананьевым как способность человека быть распорядителем и организатором деятельности, общения, познания и поведения [7]. Человек как субъект - целостная форма его бытия, его базовая характеристика. Согласно мысли А.В. Брушлинского, категория субъекта является наиболее важной для раскрытия «неразрывного единства и целостности всех его качеств – природных, социальных (social), общественных societal), индивидуальных и т.д.» [72, с. 22].

Наиболее развитый уровень человеческой субъективности принято называть «личностью». Соотнося категории «личность» и «индивидуальность», Б.Г. Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность - это его глубинное измерение [7, 8]. «Понятие личности, - по мнению А.Н. Леонтьева - выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся... Личность есть относительно поздний продукт общественно - исторического и онтогенетического развития человека» [209].

«Индивидуальность» - высший синтез, интегральный результат жизненного пути человека, фиксирующий одновременно своеобразие, творчество и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности [225, 312].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев исходят из того, что «высшей ступенью развития человека в обществе является ступень универсализации. **Человек как универсум** есть его особый образ. Универсум есть полнота человеческой реальности; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как тождество человеческому роду» [312, с. 209]. Ученые считают, что проявление этой характеристики человека наблюдается в его поступках во благо всего человечества, определяемых высшими ценностями жизни: жертвенностью, подвижничеством, альтруизмом... - сутью формы проявления человека как универсума.

Сводя вышеперечисленные понятия образов человека с учением о трехоставной сути человека (тело, душа, дух) В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев предлагают схему основных целостных модусов человеческой реальности, в которой телесное бытие человека есть его характеристика как индивида; душевная реальность соотносится с описанием человека как субъекта; духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные характеристики человека [312, с. 210].

По нашему мнению такая структура модусов человеческой реальности находится в соответствии с предложенными ранее структурами человека и личности Б.Г. Ананьева, М.С. Кагана, А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна [7, 8, 154, 155, 266, 294, 295, 336]. Мы считаем эту схему логичной и целостной, так как кроме полноты охвата имманентных модусов человека она описывает динамичность его развития в онтогенезе (рисунок 1). По нашему глубокому убеждению, структура модусов человеческой реальности является той генетической основой, которая обуславливает эволюцию уровней самоопределения человека.

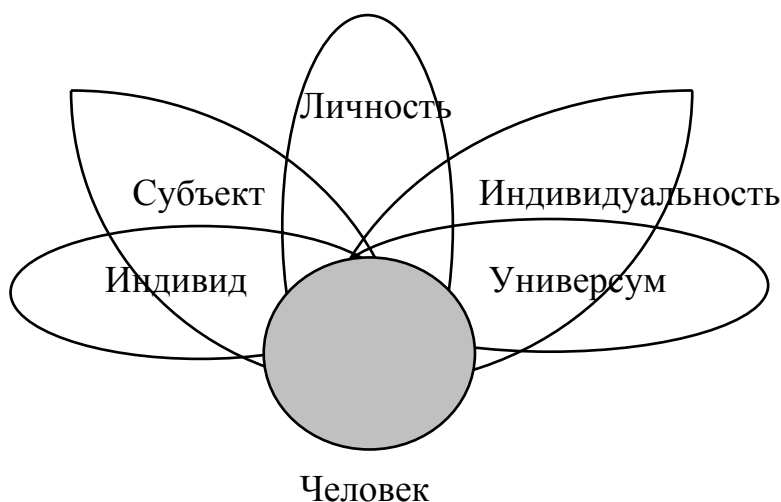


Рисунок 1 - Модусы человеческой реальности (образы субъективности)
(по В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву)

Переживания индивидом различий времени как жизненных потоков (прошлого, будущего, настоящего), ощущение значимости личного руководства этим процессом и попытка на уровне реального существования определить свое место в жизни выводит человека на **самоопределение**.

По мнению В.А. Андрусенко, М.Х. Хаджарова, В.И. Петрова «самоопределение человека, в классическом смысле слова, ... происходит посредством дистанцирования человека в качестве «Я» от остальной действительности. Он находится в мире, и как бы вне его, в оппозиции к миру. С дистанцированием связь не разрушается, она становится только более напряженной, приобретая

форму субъектно-объектной связи» [339, с. 8]. требующей разрешения в силу своей противоречивости и разрешающейся с помощью специфических механизмов. Таким образом, суть самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед выбором и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения.

Важным для нашего исследования является то, что для природы человека характерно «чувство жизни», его максимальная целевая направленность. Всякое направление в развитии индивида предполагает восхождение от одних состояний к другим, рассматриваемым как ступени для самовыражения и осознания человеком своего места и назначения в жизни. Тот факт, что человек задумывается над этим, можно рассматривать как выражение внутренней потребности к самоутверждению себя как личности и как показатель ее зрелости. Все это связано с рефлексией или попыткой рефлексии человека над собственной жизнью. Таким образом, самоопределение обусловлено не только объективно, но и субъективно, личным решением человека, предполагающим выбор жизненного пути и места в мире и обществе. С одной стороны самоопределение социально детерминировано, с другой - оно выступает как самодетерминация личности и в ней выражается активная природа внутренних стремлений человека занять определенную позицию. С.Л. Рубинштейн подчеркивал роль внутреннего момента самоопределения, «верности себе, неодностороннего подчинения внешнему» [295, с. 382].

Этимология слова «*самоопределение*» и его семантика дает нам возможность проследить его происхождение и выявить отражательную природу и функциональную характеристику.

Слово «*самоопределение*» происходит от слова «*определить*», первоначальное значение которого – «*выяснить*», «*установить*», «*раскрыть*» [111]. В этих значениях оно указывает на действия субъекта, на процесс взаимодействия субъекта и объекта. С течением времени поле действия его расширялось, оно было перенесено на социальную реальность и трансформировано со специфической социальной формы познания путем присоединения к нему части «*само*», которая привела к образованию сложного слова «*самоопределение*». Теперь это слово обозначает: *самому выяснить, установить, определить касающиеся овеществленного или неовеществленного объекта характеристики или, если в качестве объекта выступает сам человек, самопознание, самовыявление, самооценку и самокоррекцию* [111].

Понятие самоопределения нередко рассматривается в связи с процессом определения человеком своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность. В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова читаем: «*Самоопределиться - осознать себя..., определить свое особое место в мире, обществе*».

В.И. Даль понимает под самоопределением «самостоятельное распоряжение собственной судьбою по собственному выбору» [111].

Термин «самоопределение» используется в различных областях человекознания для обозначения процесса взросления человека, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, выбора профессии, своего мнения относительно факта, события и т.д., то есть, для характеристики осмысленной и целенаправленной деятельности человека, приводящей в конечном счете к достижению поставленной цели. По мнению Н.М. Шахмаева, самоопределение подразумевает определение человеком «своего места в мире, в отношении к основным общечеловеческим ценностям и проблемам человечества, в определении своего места в обществе, в системе общественных отношений; в социально-ролевой интерпретации своего социального статуса, в формировании ценностно-смыслового ядра личности» [353, с. 13].

М.Р. Гинзбург отмечает два подхода к самоопределению: «социологический - характеризует самоопределение как **результат** вхождения в социальные структуры и сферы жизни», тем самым подчеркивая его завершенность и ретроспективность; «психологический - рассматривает его как **процесс** проявления механизмов вхождения индивида в какие-либо структуры», что говорит о некоторой его пролонгированности и перспективности [99, с. 19].

Одно из наиболее емких определений дано в педагогическом тезаурусе «Новые ценности образования» [249, с. 81], где самоопределение рассматривается как *«процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы»*.

Изучение данного понятия с разных позиций дает наиболее общее понимание самоопределения как способности к самостоятельному построению своей жизни. По мнению К.А. Абульхановой - Славской, центральным моментом самоопределения является собственная активность и осознанное стремление человека занять определенную позицию [3, 4].

Центральным звеном, ведущим личностным механизмом, обеспечивающим самоопределение в любой сфере, является **выбор**. Выбор как механизм ценностного самоопределения важен для нашего исследования, так как именно характер поведения школьника в ситуации выбора (выбор профиля дальнейшего обучения, выбор референтной группы сверстников и достижение собственного статуса в ней, позиция в отношении к учению и познанию, этнокультурная идентичность...) могут стать критериально значимым показателем состоявшегося ценностного самоопределения.

Выбор, состоящий в **актах** выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, говорит о транспективности и одномоментности самоопределения. Мы согласны с мнением В.Д. Повзун, утверждавшей, что «выбор обнаруживает, формирует и закрепляет ценностные отношения челове-

ка, которые приобретают направление - статус ориентации. Именно в ситуации выбора многократно закрепленный опыт приобретает устойчивость качества. В выборе задействованы все стороны формирующейся личности: рациональный (когнитивный) выбор, эмоциональный (эмотивный), действенный (проективный)» [271, с. 10].

Большую роль и значение выбора как механизма самоопределения отмечают многие психологи. Так, В.И. Бакштановский, В.И. Братусь, показывают, что выбор относится к той группе педагогических явлений, которые педагоги учитывают и на которые они, преимущественно интуитивно, оказывают воздействие исходя из здравого смысла и индивидуального опыта [27, 70].

Выбор как педагогическая категория традиционно присутствует в исследованиях, касающихся социального самоопределения (С.Г. Вершловский) [218], культурного самоопределения (Н.Б. Крылова, Э.А. Орлова) [190, 191, 260], профессионального самоопределения (А.Я. Журкина, С.В. Сальцева, С.В. Чистякова) [129, 131, 132, 300].

Значение выбора как механизма саморегуляции на завершающем этапе ориентации в мире социальных ценностей отмечает А.В. Кирьякова [167, 168, 169]. Л.И. Божович представляет «выбор будущего пути» старшеклассников как аффективный центр их жизненной ситуации [57, с. 380].

В настоящее время в философской и педагогической литературе (В.А. Андрусенко, Т.К. Ахаян, В.П. Выжлецов, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Т.В. Машарова, В.Ф. Сержантов) особо подчеркивается взаимосвязь свободы и ответственности выбора [13, 24, 88, 89, 108, 124, 233, 309]. Утверждается мысль, что если у человека есть возможность выбирать, то он свободен. Общепринято под свободой человека понимать осознанную необходимость действий, соответствующую знаниям, возможностям и способностям человека, но находящуюся под прессом требований и условностей общества.

Свобода человека сохраняется в любой обстановке и выражается в возможности выбирать, делать выбор, выражать свое отношение к ситуации. Она заключается в деятельности людей, направляемой, главным образом, не внешними обстоятельствами, а внутренними побуждениями человека, в том, что каждый человек в одинаковых ситуациях мыслит и поступает не одинаково. Люди обладают значительной свободой в определении целей, в выборе средств для достижения целей.

Со свободой тесно связана **ответственность** человека. Если человек поступает свободно, если существует свобода выбора целей и средств для их осуществления, значит человек в ответе и за последствия своих действий. Свобода и ответственность выбора, включающие выбор цели, средств их достижения в каждый данный момент и являющиеся основой самоопределения, учитываются в схеме самоопределения, предложенной коллективом авторов Е.А. Залученовой, В.К. Зарецким, Л.А. Ненашевой, А.В. Холмогоровой [136].

Данная схема описывает процесс самоопределения как движение в четырех смысловых пространствах: **ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном**. В зависимости от уровня самоопределения человека в проблемных ситуациях поиск оснований для их решения может разворачиваться: а) как ситуативное поведение, направляемое обстоятельствами; б) как социальное действие, детерминированное локальной целью; в) как рефлексия собственной деятельности со статусом личностно-значимого «дела», вписываемого в некоторую культурную традицию; г) как рефлексия бытия и, соответственно, движение в вечных ценностях и вопросах.

Высказывая предположение о том, что глубина самоопределения детерминирует глубину раскрытия творческого потенциала личности, авторы подчеркивают приоритетность ситуации самоопределения над ситуацией выбора, рассматривают ее как своеобразную единицу творческого процесса развития личности. Самоопределение может быть адекватным типу проблемы, тогда оно способствует развитию личности и выводит к новому уровню самоопределения, или неадекватным, порождающим внутренний конфликт, активизирующим силы защиты вместо сил развития, ограничивая, тем самым, возможности личностного роста.

С точки зрения ученых, практически любая проблемная ситуация несет в себе возможности в процессе анализа причин ее возникновения и рефлексии пройти в самоопределении *«на всю глубину»*, то есть не только оценить ситуацию и свои действия в ней с точки зрения предпочтительности и достижимости тех или иных целей, но и осмыслить отдаленные последствия своих действий в этой ситуации, осознанно установить или снять ограничения на свои действия, определиться в ценностях как конечном *«пункте»* самоопределения.

Проблемность и значимость ситуации выбора, определяющего смысловое пространство самоопределения, а также способы самоопределения, выражающиеся через типы жизненной активности, описываемые по схемам жизненного поведения (жизненной активности), при совмещении дали возможность исследователям вывести уровни (*«глубину»*) самоопределения. В представленной ими схеме смысловых пространств и способов возможного самоопределения выделено четыре уровня, которые, по нашему мнению, соответствуют четырем модусам субъективности человека, предложенным В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым [312], а именно:

1) Духовно-экзистенциальное пространство, представляющее высший уровень самоопределения, имеющее отношение к высшим (смысловым, ценностным) проявлениям человеческой субъективности, соответствует такому модусу как **«универсум»**. Мы бы сказали, что это могло быть трансцендентное пространство, открывающее сферу духовной полноты бытия человека. Самоопределение этого уровня выражается в добровольно и осознанно принимаемых на себя этических и нравственных ограничениях, а также в способности человека нести всю полноту ответственности за свои «деяния», выработать само-

стоятельно моральные принципы. Схема жизненной активности имеет вид «ценность - путь – ответственность». Важно, на наш взгляд, отметить, что человек, находящийся на этом уровне, способен, в зависимости от значимости проблемы, находиться (пройти и остановиться) на любом уровне самоопределения. Каждый раз выход на такую глубину не обязателен.

2) Развернутая по схеме «замысел - реализация – рефлексия» активность человека, которая в каждом случае разрешается по-разному в связи с индивидуальными культурой, образованностью, опытом, творчеством..., соответствует культурному пространству самоопределения и модусу «индивидуальности» человека. Осознание, анализ и оценка собственных замыслов и деятельности - способ самоопределения этого уровня. Выход человека с этого уровня на более высокий возможен при развитой способности самостоятельно вырабатывать принципы жизнедеятельности.

3) Выход на уровень самоопределения, соответствующего модусу «личность», происходит в социальном пространстве. Выполняемые и рефлектируемые действия здесь осуществляются по схеме «цель - средство - результат», подчиняются внутренней цели человека и находятся в соответствии с общественно значимыми ценностями и нормами.

4) В ситуативном пространстве «субъект» ориентируется в условиях и обстоятельствах задачи, где действия подчинены схеме «ориентировка - исполнение – контроль». Этот модус позволяет человеку быть активным и самостоятельным в выборе средств решения задачи, в контроле процесса исполнения действий, в оценке результатов.

5) Мы согласны с авторами в том, что модус человеческой реальности «индивид» не может найти в схеме своего места. Во-первых, этот модус имеет ограниченное смысловое пространство - биологическое, в котором решаются ситуативные, пусть витальные квазипотребности - голод, боль, холод, страх..., но не *лично* значимые проблемы. Во-вторых, поведение по снятию напряженности ситуаций чаще носит рефлекторно запрограммированный или автоматизированный характер и выполняется по схеме «потребность - поиск способа исполнения - действия – удовлетворенность», что сводит к минимуму субъективную осознанность, а значит, не является самоопределением как таковым.

Мы, все же, внесли этот «уровень самоопределения» в схему, так как считаем, что действия человека в нем являются базовыми, автоматизированными и генетически запрограммированными условиями развития способности к самоопределению. Такие действия присутствуют как нормативные в основе любой деятельности, даже экзистенциального поля, так как только автоматическое рефлекторное удовлетворение потребностей низшего уровня освобождают энергетику человека для выполнения более сложных задач. Это совершенно не означают автоматического выхода с данного низкого уровня на более высокие.

Сводную схему, объединяющую уровни самоопределения в различных смысловых пространствах и модусы человеческой субъективности мы предлагаем на рисунке 2.

Соотнесение модусов человеческой реальности и уровней самоопределения при детальном прочтении и интерпретации позволяет сделать вывод о зависимости способов и уровней самоопределения человека от сформированности его реального модуса.

Уровень развития (модус человеческой реальности)	Смысловые пространства самоопределения	Тип жизненной активности	Схемы описания жизненной активности	Способы самоопределения
универсум	экзистенциальное	деяние	ценность - путь - ответственность	рефлексия бытия, установление ограничений
индивидуальность	культурное	дело	замысел - индивидуальная реализация - рефлексия	рефлексия деятельности, анализ последствий
личность	социальное	деятельность	цель - средство - результат	рефлексия действий, оценка результатов
субъект	ситуативное	активность	ориентировка - исполнение - контроль	оценка действий, осознанность действий
индивид	биологическое	действия	потребность - способ - действия	удовлетворенность

Примечание:  - добавлено нами

Рисунок 2 - Смысловые пространства жизнедеятельности человека и способы возможного самоопределения

По нашему глубокому убеждению, пройти в самоопределении «на всю глубину» может не всякий человек. Эта способность зависит от уровня развитости его реального модуса. Чем выше модус, тем более развита эта способность. Так, индивид, способный действовать только в биологическом пространстве, может выйти на уровень ситуативного самоопределения только при развитии у него способности самостоятельно контролировать свои действия. Субъект же, ориентирующийся в биологическом и ситуативном пространстве, «вырастает» до социального пространства благодаря таким новообразованиям, как способность оценивать результаты, соотносить их с целями и средствами. Личность в своих действиях проходит три этажа или останавливается, в зависимости от ситуации, на первом или втором. Индивидуальность способна ориентироваться уже в четырех пространствах: биологическом, ситуативном, социальном и

культурном. Прорыв ее на уровень экзистенциального возможен при отмеченных нами ранее способностях вырабатывать моральные принципы собственного существования и руководствоваться ими.

Мы считаем, что потенциальные возможности личностного роста и достижения высших уровней самоопределения есть у каждого человека, вопрос только в наличии факторов, способствующих этому росту, одним из которых является образование.

Выделенные в схеме смысловые пространства можно считать удачной классификацией уровней самоопределения по сравнению с типологией самоопределения, которая в настоящее время представлена в научной литературе. Так, выделение таких отдельных типов самоопределения как самоопределение на рабочем месте, самоопределение в специальности, самоопределение в конкретной трудовой функции и самоопределение в профессии, на наш взгляд, не имеет должного обоснования и может быть отнесено к одному типу самоопределения - профессиональному (или трудовому), относящемуся к профессиональной сфере. Эти типы различаются только уровнем или способом самоопределения. Предложение выделить тип личностного самоопределения и тип жизненного самоопределения не имеет однозначного объяснения в разных источниках. Попытка развести их не имеет завершенности. Остается неясным, почему некоторые авторы ставят в один общий ряд типов самоопределения ценностное самоопределение. Оно всегда находится «над», ибо самоопределение в любой сфере (социальной, культурной, сексуальной, профессиональной, когнитивной...) всегда и для любого человека ценностно. Выделение типа жизненного самоопределения естественно ставит вопрос: «а другие типы самоопределения не жизненные?»...

В связи с сказанным, нам видится более перспективным и удобным рассмотрение самоопределения по предложенным уровням (смысловым пространствам) и сферам, которые объясняются естественным развитием человека и его практической деятельностью. Что касается сфер самоопределения, то мысль о соотношении их со сферами жизнедеятельности человека, предлагаемая в научной литературе, кажется нам наиболее правомерной.

Выделенные нами уровни самоопределения находятся в некотором соответствии с уровнями самоопределения, предложенными А.А. Пресновым [276, с. 151]. Он предлагает выделить три уровня: сенсорный, когнитивный, деятельностный. По нашему мнению, выделенный автором сенсорный уровень (интуитивный) соответствует уровню самоопределения модуса индивида, действующему в биологическом смысловом пространстве. Когнитивный уровень самоопределения, базирующийся на некоторой приобретенной сумме знаний, согласуется с модусом субъекта. И, наконец, деятельностный уровень, характеризующийся осознанностью и ценностными ориентациями человека, отвечает его духовным модусам (личность, индивид, универсум) и действует в социальном и культурно-духовном пространстве.

Развивая мысль о ценностном характере самоопределения, которой придерживаются М.Р. Гинзбург, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, В.Н. Сагатовский [99, 100, 101, 154, 155, 156, 167, 168, 299], мы должны уточнить ряд позиций. Основой самоопределения выступает ценностно - смысловое самоопределение, то есть определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выявления и обоснования собственной жизненной концепции во всех сферах жизнедеятельности. Человеческий идеал согласуется с ценностными ориентациями, которые формируют ценностную иерархию жизненных целей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также ценностей - средств или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона. Иными словами, ценностные ориентации как система устремлений человека, а также характер этой устремленности являются внутренним источником самоопределения и лежат в основе активной деятельности каждого человека. Косвенным доказательством включенности ценностных ориентаций в основу самоопределения является то, что они динамичны и конструктивно меняются в кризисные периоды жизни человека, а переосмысление личностных ценностей лежит не только в основе процессов преодоления этих периодов, но и в основе биографических событий.

Рассматривая феномен «самоопределение» с позиции философской антропологии как социальное и личностное (психическое) явление мы пришли к формулировке следующих предварительных выводов.

Во-первых, способы и уровни самоопределения человека зависят от сформированности его реального модуса. Самоопределение носит ценностный характер и определяет направленность развития человека. Центральным звеном и ведущим личностным механизмом самоопределения является выбор. Выбор взаимосвязан с таким понятием, как свобода.

Во-вторых, самоопределение, осуществляемое в данный момент времени, являет собой **акт** выбора человеком собственной позиции, соответствующей ценностным ориентациям, то есть оно *транспективно* и *сиюминутно*. Выход к акту выбора обусловлен **процессом** проявления внутренней свободы и воли в поисках целей жизненных перспектив (ближайших или отдаленных), таким образом оно *продолжено* и *перспективно*. Вместе с тем, самоопределение всегда *завершено* и *ретроспективно*, так как ему свойственны характеристики **результата** акта выбора собственной позиции. Уточненное понятие ценностного самоопределения может быть дано с учетом следующих его характеристик:

- уровень самоопределения детерминирован сформированностью модусов субъективности человека;
- восхождение по иерархии уровней самоопределения является естественным процессом поступательного развития человека;
- в основе самоопределения лежат ценностные ориентации как система устремлений и целей человеческой деятельности;

- механизмом самоопределения является выбор, свободно осуществляемый человеком, но находящийся в зависимости от внешних условий и самодетерминации;

- самоопределение пролонгировано, сиюминутно и завершено.

Под ценностным самоопределением мы понимаем процесс, акт и результат выбора человеком собственной позиции, целей и средств самоосуществления и саморазвития в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы, осуществляемый на основе ценностных ориентаций как результат сложного динамического новообразования.

1.2 Психолого-педагогические характеристики самоопределения старшеклассников

Интерпретацию теоретического и практического материалов, касающихся проблем самоопределения, проведенную под углом зрения концептуальной идеи - соотношения уровней самоопределения и реальных модусов человеческого развития, мы предлагаем во втором параграфе данной главы.

Индивид в своих природных, биологических особенностях - человеческий организм. Это телесное и родовое бытие человека. Природные и телесные свойства человека составляют предпосылку и условия развития его внутреннего мира, формирования специфически человеческих способностей.

Классификация природных свойств человека наиболее полно описана Б.Г. Ананьевым [7, 8]. Индивидуальные свойства человека подразделяются им на два широких класса: класс возрастно-половых свойств и класс индивидуальнотипических свойств. Совокупности важнейших свойств индивида и их сложных образований выступают в наиболее интегрированных формах в виде темпераментов и задатков, определяют органические потребности и сенсомоторную организацию.

Существенным аспектом проблемы развития как и проблемы самоопределения является карта естественных предпосылок, определяющих эволюцию параметров и уровней выделенных категорий. Это, прежде всего, **возраст**, который, благодаря свойству сензитивности, определяет некоторый общий и универсальный уровень и качество новообразований. В связи с этим, мы считаем необходимым остановиться на общей характеристике возрастных особенностей старшеклассников.

Понятие возрастных особенностей человека в педагогике связано с описанием его физиологических свойств, психического и социального развития, а также наиболее важных сензитивных и критических периодов в жизни человека. Это учение берет свое начало еще с педагогики Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо [175, 264, 297].

Принимая замечание И.С. Кона [176, 177, 178] по поводу того, что соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, даже относимых к одной возрастной кагорте, мы, все же, ссылаемся на общую характеристику возраста старшеклассников, как на необходимое условие понимания индивидуального, особенного через общее.

По В.А. Сухомлинскому, Д.И. Фельдштейну, Л.М. Фридману [320, 335, 336, 343] это период (15 - 17 лет) завершения полового созревания, значительного и равномерного развития физических качеств, продолжения развития головного мозга. Юноши и девушки весьма озабочены соответствием своего тела и внешности эталонам «мужественности» (мускулинности) и «женственности» (фемининности). Юноши болезненно реагируют на недостаточный, по их мнению рост, мускульную силу, дефекты кожи. Девушки переживают полноту тела, которую они склонны преувеличивать.

У старшеклассников происходит бурное развитие самосознания. Для них характерны углубленный самоанализ, самооценка своих качеств, способностей. Они ищут ответ на самые сокровенные вопросы: для чего я живу?, в чем смысл жизни?, каково мое место в жизни?, что я могу?...

В.А. Сухомлинский об этом периоде жизни писал: «Юноши и девушки стремятся как можно глубже осмыслить и правильно оценить нравственную сторону своего внутреннего мира, определить на этом основании свое место в настоящем и особенно в будущей общественной жизни, избрать жизненный путь... Происходящие в этом возрасте качественные изменения в развитии самосознания личности выражаются и в том, что учащиеся стремятся уже не только правильно оценивать в себе все хорошее и плохое, но сознательно развивать хорошее» [320, с. 386 - 385].

В юности резко возрастает потребность в индивидуальной интимной дружбе (И.С. Кон, А.В. Мудрик) [176, 177, 178, 242, 243]. Взаимоотношения полов в этом возрасте становится одной из важнейших педагогических проблем. Л.М. Фридман считает, что «хотя девушки раньше созревают физиологически, у них потребность в нежности, ласке, эмоциональном тепле выражена сильнее, чем в физической близости. У юношей, наоборот, в большинстве случаев раньше появляются чувственно-эротические влечения. Потребность в духовной интимности возникает у юношей несколько позже, чем у девушек...» [343, с. 52-53]. Психические процессы продолжают интенсивно обогащаться и совершенствоваться. «Быстро развиваются у старшеклассников специальные способности к тому или иному виду деятельности» [343, с. 53].

По мнению В.И. Андреева «юношеский возраст - это период становления мировоззрения, творческого самоопределения и формирования жизненной позиции. Юношеский возраст - это время становления личности, активного поиска жизненного пути и самоутверждения» [10, с. 162]. Ученый отмечает, что для юношеского возраста характерно стремление участвовать в дискуссиях, спорах.

Аргументация суждений в этом возрасте часто подменяется категоричностью выводов и обобщений. Активизированные процессы самовоспитания и саморазвития приобретают целенаправленный характер. У старшеклассников появляется повышенный интерес к религии, к духовному совершенству. Интерес к общественной деятельности в этом возрасте имеет большую амплитуду: от увлечения до полного отрицания.

Работы Л.И. Божович [55, 56, 57] раскрывают многие характеристики в психологической природе самоопределения старшего школьного возраста. Во-первых, на этом этапе онтогенеза наиболее остро встает потребность в самоопределении. Во-вторых, эта потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы. В-третьих, самоопределение связано с устремленностью в будущее. В-четвертых, оно подразумевает выбор профессии, но не сводится к нему.

Немецкий психолог и педагог Х. Ремшмидт [289] в своих работах подробно раскрывает как биологические так и психологические аспекты созревания и взросления современной молодежи. Он отмечает особенности когнитивного развития молодых людей, соглашаясь с мнением Пиаже о том, что оно представляет собой взаимодействие аккомодации и ассимиляции мыслительных процессов, выводящих в этом возрасте на стадию формальных и абстрактных операций (мыслительные процессы второго порядка, не связанные с конкретными представлениями). Ремшмидт отмечает появление новых когнитивных структур к юношескому возрасту: «развитие комбинаторики, развитие пропозициональных операций, появление гипотетико-дедуктивного мышления» [289, с. 100]. Особое место отводит ученый приобретаемой в юности черте - способности к интроспекции. «Способность видеть себя глазами окружающих приводит к осознанию недостатков собственной личности, которая часто сильно отличается от представлений о самом себе... Другой важный аспект интроспекции - способность различать противоречия между мыслями, словами и поступками. Мыслительный процесс использует новые возможности для создания идеалов, которые не обязательно излагать или претворять в действие... Можно думать одно, а говорить другое... Претензии к миру взрослых и бунт против него - в значительной мере результат этой нов» [289, с. 104].

Выделение общего необходимо для понимания индивидуальных качеств человека, таких как темп индивидуального физического созревания, тип темперамента. Учение о типах темпераментов как интегративной характеристики индивидуальных свойств человека И.П. Павлова, объясненные им как особенности функционирования типов центральной нервной системы (сангвиник, флегматик, меланхолик, холерик), получившее дальнейшее развитие в трудах Э.А. Голубевой, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна [316, 234, 294, 295] дает нам определение темперамента как формально - динамической составляющей поведения человека, проявляющейся в общей активности взаимодействия человека с ок-

ружающим миром, в эмоциональном отношении к процессу взаимодействия и его результатам.

Перечисленные особенности индивида, носящие врожденный характер, являются неременным условием удовлетворения квазипотребностей (Э.А. Голубева) [316] и входят в схему описания жизненной активности и самоопределения: потребность - способ действия - удовлетворенность. В процессе дальнейшего развития индивида эти способности обогащаются и развиваются благодаря вооружению человека знаниями, способами и средствами присвоения опыта предшествующих поколений. При нормальном развитии, человек не застревает на этом модусе.

Важным модусом человеческой реальности является *субъект*.

«Субъект» согласно психологическому словарю - индивид, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно, познающий и преобразующий окружающий мир.

Раскрывая семантику слова «субъективность», В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают его двусложность – «субь-ективность». «Если вторая часть слова - это в общем смысле «активность», «действия», то первая - это то, что лежит «под», или «перед», или «до» - некоторый источник, первопричина активности. Это расщепление на активность (само движение) и источник (телесность) и определяет субъект как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на объект» [312, с. 249].

Наиболее употребляемым в педагогике является выражение «субъект деятельности». В таком контексте использовал эту категорию и Б.Г. Ананьев. Он писал, что «человек – субъект, прежде всего, основных социальных деятельностей - труда, общения, познания» [7, с. 166]. Стать субъектом определенной деятельности, значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и преобразованию.

Добавим, что модус субъективности выводит человека на активные действия, самостоятельные и осознанные, готовит переход от активного ситуативного действия, характерного для модуса индивида к личностным проявлениям в деятельности, к третьему модусу - к личности. В.А. Андрусенко справедливо определяет, в этой связи, субъективность как меру самостоятельной ситуативно-социальной активности [13].

Активный преобразовательный способ существования человека как субъекта связан с появлением индивидуального рефлексивного сознания. Индивидуальное сознание - это не только знание, но и отношение к знанию. Человек становится субъектом в процессе деятельности и общения. По мнению психологов, превращение индивида в субъект происходит в раннем дошкольном возрасте. В.И. Слободчиков [311] связывает происхождение и становление субъективности в онтогенезе с кардинальным изменением механизмов жизнедеятельности, «с возникновением способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это - тот фундамен-

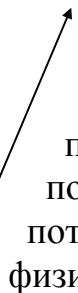
тальный поворот в живой природе, на котором общее свойство самоорганизации живых систем уступает место механизму самоконтроля. Здесь впервые возникает отношение к самому себе, становится САМОСТЬ, СУБЪЕКТИВНОСТЬ, что и позволяет однажды человеческому индивиду стать действительным СУБЪЕКТОМ (самостоятельным распорядителем) собственной жизни» [249, с. 99].

Таким образом, мы различаем человека как субъекта деятельности и его же, как субъекта внутреннего, душевного мира. Субъективность обобщенно представленная в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека - центральная категория душевного психологического мира человека.

Подход к пониманию организации субъективной жизни человека предложил С.Л. Рубинштейн [294, с. 99]. Он отмечал, что изучение психологического облика человека включает три основных вопроса. Первый вопрос - *чего хочет человек?* (это вопрос о направленности, установках, потребностях, желаниях, интересах, идеалах). Второй вопрос - *что он может?* (способности, дарования, таланты). Третий вопрос - *что он есть?* (предполагает выявление того, как человек использует свои возможности, что из его потребностей и побуждений закрепилось в качестве основных особенностей поведения - в характере). В этих вопросах фиксируются такие явления, как мысли, желания (воля) и чувства человека.

Источником и побудителем поведения человека являются «нужда», «потребности», «желания», «мотив». Не вдаваясь в подробности сущностных характеристик этих понятий, определим для себя следующее: опредмечивание и осознание потребностей, превращение влечения в желание являются основой для постановки человеком сознательной цели и организации деятельности по ее достижению. Цель как осознанный образ предвосхищаемого результата направляет реально-практическую деятельность человека.

История развития человека связана с историей развития его потребностей. Производительный труд, развитие культуры, коммуникации людей - отражение исторически развивающейся деятельности человека по удовлетворению потребностей. А. Маслоу разработал иерархическую классификацию потребностей, согласно которой высшие потребности как ситуативно, так и генетически возникают только после удовлетворения потребностей предшествующих уровней. Эта иерархия имеет следующий вид:

- 
- потребность в самореализации и индивидуальном развитии;
 - эстетические потребности;
 - познавательные потребности;
 - потребности в уважении (почитании)
 - потребности в принадлежности и любви;
 - потребность в безопасности;
 - физиологические (органические) потребности.

Предложенная модель позволяет достаточно полно классифицировать потребности, характерные для периода юности. В свете данной концепции Гаррисона [по 289, с. 109 - 100] описывают потребностную сферу юношеского возраста следующим образом:

1) **Физиологические потребности.** Среди них особо выделяются стремления к физической и сексуальной активности, а также к высокой оценке своего физического развития, основанные на биологических механизмах и индуцируемые социальной средой.

2) **Потребность в безопасности.** Многочисленные изменения, последствия которых с трудом поддаются оценке в юношеском возрасте, усиливают потребность в безопасности, которую ищут не в семье, а скорее в группе ровесников.

3) **Потребность в независимости.** Наступление зрелости и требования со стороны общества вызывают у молодых людей сильное стремление к независимости, которое усиливается благодаря росту когнитивных способностей и сталкивается с родительскими ожиданиями и ограничениями.

4) **Потребность в привязанности (любви).** Отдаление от родительского дома, чувство непонятости, стремление к независимости, новые способности часто приводят к сильной изоляции молодых людей, что повышает их потребность в любви и привязанности. Этому способствует половое созревание и как следствие его - потребность в сексуальной активности, а наряду с этим - в нежности и взаимопонимании.

5) **Потребность в успехе (мотивация достижений).** Стремление к успеху имеет разные истоки: желание проверить свои новые способности, добиться уважения и высокой социальной оценки, попытка произвести впечатление на лиц противоположного пола и т.д. В юношеском возрасте, в отличие от среднего и младшего возраста, мотивация достижения может существенно ослабнуть под влиянием референтной группы ровесников.

6) **Потребность самореализации и развитии собственного «Я».** Стремление к развитию в юношеском возрасте собственной личности связано с мотивацией достижения и перекликается с потребностью в признании и принятии как члена общества. Самореализация и развитие собственного «Я» означают проявление своих способностей и их дальнейшее совершенствование. Эта потребность в значительной мере коррелирует с формированием благоприятного представления о самом себе.

В своей совокупности потребности, желания, мечты, идеалы, убеждения составляют направленность субъекта, которая выступает в качестве интегративного внутреннего фактора мотивации поведения и деятельности человека, в качестве параметров и механизмов развития личности. Главной причиной побуждения деятельности, основой постановки цели, выбора средств и способов ее достижения являются системообразующие мотивы. Регуляция действий и поступков, руководство потребностями и желаниями, мотивами субъекта со-

ставляют основную функцию воли человека. Волевая регуляция возникает тогда, когда субъект действует по необходимости, а не по непосредственному желанию. По мнению В.А. Иванникова, «изменение или создание дополнительного смысла действия, когда действие выполняется уже не только ради мотива, по которому действие было принято к осуществлению, но и ради личностных ценностей человека...» - является основным механизмом волевого поведения субъекта [147, с. 120].

Одним из основных определений человека как субъекта деятельности является его характер, который представляет собой совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливающая типичные для него способы поведения. В характере человека аккумулируются его темперамент, задатки и способности, эмоции и чувства, волевые качества и формируется общий строй человека, сосредотачиваются самые существенные особенности человека как субъекта деятельности, общения и познания. «Знать характер человека - писал С.Л. Рубинштейн - это знать те существенные свойства человека, из которых вытекает, которыми определяется весь образ его действий» [294, с. 220-221].

Понимание характера как совокупности устойчивых форм, способов поведения, реализующих те или иные побуждения и мотивы, присуще многим отечественным ученым. Такое определение характера можно найти в работах А.Г. Асмолова, В.С. Мерлина [23, 234]. Так, определяя место характера в структуре личности, А.Г. Асмолов рассматривает его как своеобразный инструмент: «Под характером понимается фиксированная форма выражения смыслового опыта, актуализирующаяся в присутствии данной личности индивидуальном стиле действовании, посредством которого достигаются те или иные ее мотивы» [23, с. 338].

Типологии характеров К. Юнга, Э. Кречмера, П.Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, разработанные и созданные, в основном, в работе с взрослыми людьми не могут быть переняты для работы с юношеским возрастом. Одна из наиболее полных современных типологий характеров подростков и старшеклассников разработана Е.А. Личко [216, 217]. Достоинство той типологии заключается в том, что она включает в себя описание нормальных, акцентуированных и патологических характеров. «Акцентуация характера» занимает в типологии Е.А. Личко важное место, она является основой типологии. «Акцентуация характера - это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [217, с. 34].

Иначе говоря, акцентуация характера это своего рода «заострение» его определенного свойства, которая сказывается на всем поведении субъекта, создает особый стиль его действий и поступков.

Е.А. Личко выделяет следующие типы характеров: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психоастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, смешанный [217].

Как устойчивое целостное образование, характер человека формируется не отдельными поступками и действиями, а всем образом жизни человека, который включает определенный образ действий в единстве с объективными условиями его существования. Образ действий человека всегда исходит из определенных потребностей и мотивов, включает определенный образ мыслей, чувств и побуждений. Наиболее тесно характер связан с таким образованием человека как воля, она составляет основу характера человека, придает ему определенность и завершенность. Способы произвольного (волевого) поведения становятся устойчивыми свойствами, существенными характеристиками данного субъекта. Волевые качества человека - инициативность, организованность, целеустремленность, решительность, настойчивость и др. - обобщенные способы поведения субъекта в ситуациях, требующих произвольной регуляции, они составляют силу характера, его твердость и целостность.

Характер человека не задан генетически, он формируется прижизненно в процессе деятельности, общения и взаимоотношения с другими людьми. Иметь характер - значит заявлять о себе и о своем отличии от всех других.

Формирование характера человека, всей его личности связано с развитием его самосознания. Самосознание как осознание себя, своей самости в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, может принимать формы самопознания, самооценки, самоконтроля и самопринятия.

Нацеленность человека на познание своих физических и душевных возможностей и качеств, своего места среди других людей составляет сущность самопознания. Самопознание, по мнению Л.М. Фридмана и К.Н. Волкова совершается, во-первых, в анализе результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормативами. Во-вторых, при осознании отношений других людей к себе. В-третьих, самопознание совершается в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов и поступков [343, с. 32 - 33]. Самопознание является основой развития самоконтроля и саморегуляции, а также выступает в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки. Самооценка - это тот компонент самопознания, который включает и знание о собственной самости, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которой определяется эта оценка. Установлено, что самооценка может быть адекватной и неадекватной (завышенной и заниженной). Самосознание тесно связано с уровнем притязаний человека. Уровень притязаний проявляется в степени трудности целей и задач, которые человек ставит перед собой. Следовательно,

уровень притязаний можно рассматривать как реализацию самооценки человека в деятельности и во взаимоотношениях.

Результатом самопознания человека является выработка им системы представлений о самом себе или «образ Я». «Образ Я» определяет отношение индивида к самому себе, выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми. Измерение некоторых формальных характеристик «образа Я» дает, по мнению И.С. Кона, комплексную характеристику уровня развития самосознания человека [176, с. 70-71]. Эти характеристики могут быть представлены как степени выраженности:

- когнитивной сложности и дифференцированности самооценки, измеряемой числом и характером осознаваемых человеком своих качеств;
- конкретного состава «образа Я» и его значимости для индивида (по силе интенции, направленности на свое «Я» и качеству направленности);
- внутренней цельности, последовательности «образа Я» (может проявляться внутренняя согласованность или противоречие и непоследовательность «образа Я»);
- устойчивости «образа Я» во времени. (стабильность или неустойчивость, подверженность колебаниям и изменениям).

Предложенные характеристики учитывались нами при составлении карт «образов Я» наших старшеклассников.

К самосознанию и «образу Я» близко подходит понятие «Я - концепция». Описываемая этим понятием реальность психической жизни человека нашла отражение в трудах зарубежных ученых: Р. Бернса, Гилфорда, У. Джемса, К. Роджерса [40, 378, 119, 291]. Проблематикой «Я - концепции» занимались отечественные ученые: О.Г. Дробницкий, И.С. Кон, В.А. Ядов [123, 176, 177, 178, 301].

Согласно К. Роджерсу «Я - концепция» - сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида как самостоятельная фигура или фон и включающая как собственно «Я», так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» в прошлом, настоящем и будущем [291]. По мнению Н. Смелзера, «Я – концепция» формулируется как существующая в сознании индивида система представлений образов и оценок, относящихся к самому индивиду, но через призму внешних оценок [314].

«Я – концепция», понимаемая А.В. Кирьяковой является «относительно устойчивой, в большей или меньшей степени осознанной, переживаемой как неповторимая, системой представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. «Я - концепция» - итог познания и оценки самого себя через отдельные образы себя в условиях различных ситуаций, а также через мнения других людей и сопоставления себя с ними» [169, с. 143-144]. В работах А.В. Кирьяковой подчеркивается процессуальность характеристик самосознания «образа Я», «Я – концеп-

ции», их групповая принадлежность и формируемость в ситуациях общения и взаимодействия.

Представления Р. Бернса о «Я – концепции» как совокупности установок, направленных на самого себя позволили ему выделить три главных составляющих элемента «Я - концепции»: «образ Я» - представления индивида о себе (когнитивная составляющая); самооценка - аффективная оценка представления о себе (оценочная составляющая); потенциальная поведенческая реакция или конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой (поведенческая составляющая) [40, с. 32].

Им также представлена структура «Я - концепции», в которой выделены три модальности: *идеальное Я* (представления о том, каким я хотел бы быть); *реальное Я* (представления о том какой я на самом деле); *зеркальное Я* (представления о том, как меня воспринимают другие).

Связям модальностей «Я - концепции» посвящено много работ отечественных и зарубежных ученых. Так К. Роджерс утверждает, что *идеальное Я* и *реальное Я*, выраженные в личностных чертах, относятся к представлениям индивида об уровнях ожиданий и притязаний, которые отражают его целевую структуру и за которыми стоят определенные представления о себе [291]. Х. Ремшмидт отмечает, что понятие *реальное Я* отнюдь не предполагает, ее реалистичности. Решающий момент здесь - собственная оценка и собственная точка зрения [289, с. 124]. Реальные и идеальные модальности «Я - концепции» могут различаться в большей или меньшей степени. Их дивергенция может превратиться в важный источник конфликтов, когда высокие запросы столкнутся с весьма далекой от них ситуацией по их реализации. Поскольку в период взросления «Я - концепция» проходит важную фазу развития, протекающую не плавно, а с переменной скоростью, диссонанс между реальной и идеальной модальностями «Я - концепции» часто становится особенно заметным и выливается в кризисы. Ремшмидт указывает, что негативная «Я - концепция», возникнув, приводит в дальнейшем к нарушениям поведения. Он отмечает следующие воздействия неблагоприятной «Я - концепции»: снижение самоуважения и как следствие - социальная деградация, агрессивность и преступность; стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях; глубокие изменения восприятия - молодые люди с негативной самооценкой с трудом понимают, что совершают хорошие поступки, так как считают себя не способными на них [289, с. 125].

Мы подчеркиваем общее мнение ученых о том, что благополучное становление личности и индивидуальности возможно лишь в случае принятия человеком самого себя, положительной оценки своих способностей, черт характера, своего места среди других людей.

Американский психолог У. Джемс предложил формулу, определяющую переменные, от которых зависит самоуважение человека [119, с. 91].

$$\text{самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

Как подтверждено в исследованиях, самоуважение зависит от уровня притязаний субъекта и успеха или неуспеха в деятельности. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить и тем вероятнее снижение уровня самоуважения. В свою очередь, успех в деятельности повышает самоуважение человека. Поддержание приемлемого для человека уровня самоуважения составляет важную, как правило, неосознаваемую, функцию самосознания, что способствует развитию третьего модуса человеческой реальности - *личности*. Как способ реализации данной функции выступают защитные механизмы психики, из которых ученые выделяют: отрицание, вытеснение, проекцию, идентификацию, регрессию, реактивные образования, рационализацию, замещение, изоляцию, отчуждение.

Особые формы стратегий преодоления трудностей и поддержания личностного комфорта были названы Х. Томе техниками существования. Это средства и методы, которые использует личность для достижения желаемого существования: достижение, приспособление, защита, избегание, агрессия [по 289, с. 152]. Для практической работы со старшеклассниками Майхенбаум и Олбрих предлагают принципы когнитивной терапии поведения как стимуляцию стратегии преодоления трудностей. Ученые предлагают использовать: предоставление информации о роли познавательных способностей в возникновении и разрешении проблем адаптации; постоянное внимание к негативным и ложным высказываниям о себе самом и о собственном поведении для предотвращения неэффективности преодоления своих трудностей; использование первичной, вторичной и третичной оценки проблем (определение причины, предвидение последствий, прогнозирование и оценка реакций); использование моделей поведения, подтвердивших свою эффективность с усилением концентрации внимания на положительную самооценку; постепенное усложнение стоящих перед человеком задач, облегчающее достижение все более сложных целей [по 289, с. 158].

Выделение таких сущностных характеристик этапа становления субъективности как самопознание, характер, «образ Я» и «Я – концепция», необходимы в нашей работе для понимания объективного перехода к личностному модулю и к самоопределению в новых смысловых пространствах - социальном и культурном.

В трудах отечественных философов, педагогов, психологов (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн) предприняты попытки заложить основы духовной антропологии как особой формы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни [46, 70, 140, 141, 312, 336]. Ученые

связывают духовное начало человека с общественным и творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью человека в мир культуры (А.Г. Асмолов) [19].

Реально человеческая душа вплетена в межчеловеческие, общественные связи, пронизана общими ценностями жизни. «Эти ценности, - отмечал Э.Шпрангер - возникшие в исторической жизни, которые по своему смыслу и значению выходят за пределы индивидуальной жизни, мы называем духом, духовной жизнью или объективной культурой» [358, с. 295]. Духовная жизнь человека, - по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, - всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. «Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека» [312, с. 335]. Духовность человека проявляется в его потребности и способности познавать мир, самого себя и свое место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни в соответствии с познанными законами человеческой природы.

Замечательный русский философ И.А. Ильин писал: «Тело человека не свободно... Не свободна и душа человека. Прежде всего, она связана таинственным образом с телом ... законами сознания и бессознательного, силою инстинкта и влечений, законами мышления, воображения, чувства и воли... Но духу человека доступна свобода, и ему подобает свобода. Ибо дух есть сила самоопределения к лучшему. Он имеет дар вывести себя внутренне из любого жизненного содержания, противопоставить его себе, оценить его, избрать его или отвергнуть... Дух есть сила, которая имеет дар усилить себя и преодолеть в себе то, что отвергается; дух имеет силу и власть создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни» [152, с. 95].

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные стороны, но и уровни человеческой реальности. Можно говорить о таких обликах субъективного духа, как *личностное (целостное), индивидуальное (единично-уникальное) и универсальное (родовое) бытие человека*. Они являются и ступенями становления духовного мира человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом. Их предпосылкой и основой является душевная жизнь человека, его самость и субъективность.

Самость человека способна не только дистанцировать относительно самого себя, но и оценивать свою сущность, судить ее и ее цели. Именно на этой способности самости базируется такая человеческая реальность, которую мы называем личностью. «Личность, - пишет С.А. Франк, - есть самость, как она стоит перед лицом высших, духовных, объективно-значимых сил и вместе с тем проникнута ими и их представляет, - начало сверхприродного, сверхестественного бытия, как оно обнаруживается в самом непосредственном самобытии» [341, с. 408 - 409].

Личность по первоначальному значению - это определенная социальная роль или функция человека. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова личность характеризуется как отдельное человеческое Я, как человеческая индивидуальность, являющаяся носителем отдельных социальных и психологических свойств. Наше представление о личности связано с определяющим значением не многообразия социальных ролей, а выбора, принятия и исполнения человеком определенной социальной деятельности, внутреннего отношения к ней. Мы согласны с определением личности, как человека «свободно и осознанно принимаемого ту или иную роль, сознаваемого возможные последствия своих действий по ее осуществлению и принимаемого всю полноту ответственности за их результаты» [312, с. 344].

Личность как особое качество человека характеризует его со стороны общественных связей и отношений. А.Н. Леонтьев называет личность «сверхчувственным» образованием именно за то, что связи и отношения с другими людьми составляют особого рода реальность, недоступную непосредственному восприятию, предполагающую для своего понимания использование познавательных возможностей мышления, разума человека. Личность, по мнению А.Н. Леонтьева есть особое человеческое образование, которое не может быть выведено из его приспособительной деятельности. Личностное поведение - это поведение по собственному, свободному выбору [208, 209]. Личность это субъект свободного социального действия или, по выражению М.М. Бахтина, - «субъект поступания» [30].

Место человека в жизни может быть им выбрано, завоевано, найдено по его собственной воле. В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его личностном самоопределении. Позиция или самоопределение - это наиболее целостная характеристика человека как личности, субъекта свободно и ответственно определившегося в жизни, в обществе, в культуре.

Самоопределение этого модуса связано с потребностью индивида в персонализации. Согласно выдвинутой и подтвержденной гипотезе А.В. Петровского, данная потребность обеспечивает активное включение индивида в систему социальных связей. «Стремясь через активное участие в совместной деятельности привести свое «Я» в сознание, чувства и волю других людей, приобщая их к своим интересам и желаниям, добиваясь в этом успеха, человек удовлетворяет, тем самым, потребность в персонализации» [265, с. 16].

Выход в социальное смысловое пространство самоопределения сопровождается таким типом жизненной активности как деятельность. Деятельность, в отличие от действий и активности, представлена широким спектром способов и механизмов самоопределения: постановка цели, выбор средств, оценка результатов, рефлексия собственных действий, промежуточный контроль..., что в отработанной совокупности своей является основанием для перехода на уровень креативной *индивидуальности* - четвертый модус человеческой реальности.

Занять позицию в отношениях с другими раз и навсегда невозможно. В каждый момент существования человеку необходимо свободно и самостоятельно осуществлять выбор, поэтому личность - это не раз и навсегда сформированное качество, а способ действия, образ жизни. Человек, следовательно, должен каждый раз, утверждая себя как личность, выбирать и отстаивать собственные позиции, начиная со школьной скамьи и до глубокой старости.

Признавая личность как субъект социальных отношений и поведения, мы подчеркиваем, что для понимания личности важен внутренний мир человека - носителя личностных свойств. В этой связи интересен подход А. Маслоу, касающийся «самоактуализации» личности [229]. Людей, с готовностью к оптимальному функционированию как личности, он характеризовал по следующим позициям:

- объективное восприятие действительности, выражающееся в четком отделении знания от незнания, в способности отличать конкретные факты от мнения по поводу этих фактов, существенные явления от видимостей;
- принятие себя, других, мира такими какими они есть;
- неэгоцентричность, ориентация на решение внешних проблем, центрированность на объекте;
- способность переносить одиночество и потребность в обособлении;
- творческие способности;
- естественность поведения, но и отсутствие стремления нарушать условности просто из духа противоречия;
- дружелюбное отношение к любому человеку с хорошим характером, вне зависимости от его образования, статуса и других формальных характеристик;
- способность к глубоким привязанностям, часто к немногим людям, при отсутствии постоянной безусловной враждебности к кому-либо;
- нравственная определенность, четкое различие добра и зла, последовательность в нравственном сознании и поведении;
- относительная независимость от физической и социальной среды;
- сознание различия между целью и средством: умение не терять из вида цель, но в то же время эмоционально воспринимать и средство само по себе;
- крупномасштабность психического содержания и деятельности.

По мысли ученого эти люди приподняты над мелочами, обладают широким горизонтом, «дальней временной перспективой». Они руководствуются широкими и универсальными ценностями [229].

Факт включенности человека в социальные связи и отношения описывается такими понятиями как личностные ценности, личностный выбор, самостоятельность, ответственность, цели личности, перспективы. Понятие личностных ценностей мы связываем с освоением человеком общественных и групповых ценностей. Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в структуру личностных ценностей, или ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость личности, определенность и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений с окружающим миром и людьми. Развитые ценностные ориентации - признак зрелой личности, показатель меры ее социальности. Ценностные ориентации выступают важнейшим фактором мотивации поведения личности, лежат в основе ее социальных поступков.

Если становление личности - это процесс социализации человека, то становление его индивидуальности - процесс индивидуализации субъективной реальности. «Индивидуализация - это самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности. Уникальности, неповторимости. Ставшая индивидуальность есть самобытная личность, активно и творчески проявляющая себя в жизни» [312, с. 353].

Способность человеческой личности рефлексировать саму себя, возвышаться над собой выводит человека на следующую ступень духовного бытия - на *индивидуальность*. «Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного лица, в следовании голосу собственной совести» [312, с. 340 - 341].

Мы разделяем мнение Б.Г. Ананьева о том, что «если личность – вершина всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность - это глубина личности и субъекта деятельности» [7, с. 329]. Мы отмечаем также, что личность - определенность позиции человека в отношении других, в то время как индивидуальность - определение позиции внутри своей жизни, при встрече с самим собой. Индивидуальность - авторство собственной жизни. Этот модус, ориентирует человека в культурном пространстве и в процессе самоопределения ищет самобытность «образа Я», постоянно развивает его и утверждает среди окружающих людей. Кроме индивидуального способа реализации замыслов, свободы выбора и творчества этому модусу характерны, при высокой ответственности, смелость и риск.

Индивидуальность как уникальный внутренний диалог человека с самим собой, рефлексия подлинности самого себя открывает для человека безграничные горизонты познания и способность к трансцендированию, позволяет развиваться высшему модусу духовной реальности *универсумности*. Универсум - категория, фиксирующая высшую ступень духовного развития человека, проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности миру, в ощущении духовного единства с миром, космосом.

Выход на вопрос эквивалентности Человека и Мира как на вопрос об универсумности бытия человека связан с именами гуманистов европейской школы (А. Бергсон, Т. Шарден, М. Бубер, К. Домбровский), а также с именами отечественных философов (Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, С. Булгаков, И.А. Ильин, М.М. Бахтин) и психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн).

Особая ценность этого модуса заключается в том, что развитая духовность играет роль механизма, способного предвосхитить нежелательные направления изменения мироотношения человека, «размыслить» ситуацию душевного дискомфорта и неопределенности, обеспечить наименьшие жизненные потери, сохранить «Я – качества».

Универсум как высший модус развития выводит человека в пространстве экзистенциального на конечные результаты самоопределения. Ими являются, с одной стороны, выход человека на цели, определение эффективных способов их достижения на основе индивидуальных особенностей и, с другой стороны, на формирование духовной самооценности, способности через целеполагание и в соответствии с высшей моралью самобытно и самостоятельно реализовывать свое не только природное, но и космическое предназначение. В связи с этим, тип жизненной активности этого модуса справедливо обозначается как деяние, направленное не только на личное духовное совершенство, но и на гуманное мироотношение, деятельность во благо окружающих людей и всего человечества.

Подводя некоторые выводы, можно отметить следующее. Существенным аспектом проблемы ценностного самоопределения является карта естественных предпосылок человека, определяющих эволюцию параметров и уровней самоопределения. Это, прежде всего, **возраст**. Наиболее сензитивным для самоопределения является возраст старшеклассников, характеризующийся развитостью когнитивных структур (формальные и абстрактные операции, комбинаторика, пропозициональные операции, гипотетико - дедуктивное мышление) и способностью к интроспекции. Во - вторых, это **тип темперамента**, являющийся неременным условием удовлетворения квазипотребностей и объясняющий индивидуальную схему процессов самоопределения. В - третьих, **потребностная сфера** юношеского возраста, в которой наиболее значимы для нашего исследования: потребность в независимости, привязанности (любви), мотивация достижений, потребность самореализации и развитие собственного «Я». Совокупность потребностей составляет направленность деятельности человека. В - четвертых, **характер** человека, придающий определенность и завершенность действиям, объясняющий способы произвольного (волевого) поведения (инициативность, целеустремленность, решительность, настойчивость). В - пятых, **положительный полюс** «образа Я» и «Я – концепции», поддержание личностного комфорта.

Кроме естественных предпосылок развития уровней самоопределения, важными психолого - педагогическими аспектами являются сформированность **индивидуально - личностных** характеристик человека, связанных с его нравственным, культурным и духовным ядром. Именно они, по нашему глубокому убеждению, в виде совокупности личностных новообразований могут выступать как внутренние факторы, способствующие успешности самоопределения и возвышению его до высшего уровня (до экзистенциального поля).

Это: а) положительная персонализация личности в социальных коммуникациях и актуализация личности (личностный аспект); б) креативная индивидуализация свободной деятельности (индивидуальный аспект); в) осознание и принятие ответственности за выбор и действие (универсальный аспект); г) стремление к самосовершенствованию и личностному восхождению к общечеловеческим ценностям (аксиологический аспект).

1.3 Моделирование процессов ценностного самоопределения старшеклассников как цели образования

Согласно действующему Закону об образовании под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...[135]. Отсюда цель современного школьного образования - личность, способная строить жизнь достойную человека. Цель определяет педагогическую стратегию и является постоянным ориентиром, указывающим общее направление организуемого педагогом взаимодействия. Она задает направленность педагогической тактики, непосредственно диктует конкретное содержание работы с детьми, формы и методы, ситуативное разрешение педагогических коллизий.

Изучение сложных объектов (в нашем случае это ценностное самоопределение выпускника школы как цель школьного образования) требует построения теоретических моделей.

Современные школы самостоятельно выстраивают свои цели, свой образовательный стандарт - модель выпускника, прогнозируя, тем самым, результаты своей деятельности в попытке найти свой ответ на вопрос: какими качествами должен обладать выпускник школы, чтобы самоутвердиться, реализовать свои силы и способности, стать счастливым? Искать ответы на этот вопрос, выстраивать прогностическую модель выпускника школы необходимо. В противном случае ставится под сомнение целесообразность самого педагогического процесса и введения в него каких-либо новшеств.

Анализ имеющихся моделей образа выпускника школы, привел нас к выводу о недостаточной их разработанности и представленности в педагогической периодике и о невозможности их применения для реальной педагогической практики конкретной школы. Это заставило нас обратиться к теории моделирования, выделяя в ней вопросы моделирования естественных гуманитарных систем как наиболее полно отвечающих сходству с объектом нашего моделирования.

Взгляды философов, психологов, социологов и педагогов на проблемы моделирования социальных явлений и реальных гуманитарных объектов помогают определить подходы к разработке модели ценностного самоопределения выпускника школы.

Обобщенное и краткое определение модели удачно сформулировано В.А. Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [361, с. 19].

Модели обладают рядом характеристик и функций, знание о которых необходимо в процедуре моделирования. Первой и главной характеристикой модели является ее сходство (аналогия) с объектом моделирования. Различают несколько видов сходства между системой, выбранной в качестве модели, и ее оригиналом или прототипом, и несколько видов моделей. Как минимум пять типов моделей можно характеризовать следующим образом:

1) модели, характеризующиеся внутренним структурным свойством с прототипом;

2) модели, отражающие внешнее функционирование или макроповедение (функциональные модели);

3) структурно-функциональные модели (бионические модели);

4) субстратные модели обладают единой с оригиналом материальной природой или непосредственно связаны (зависимы) с субстратом (природной основой) оригинала;

5) генетические или эволюционные модели позволяют при «проигрывании» изменений условий, получать сведения о разных состояниях и возможных направлениях эволюции оригинала.

Из перечисленных характеристик ясно, что наша модель должна обладать субстратно-функциональным и эволюционным сходством с оригиналом.

Второй особенностью модели является то, что при максимальной попытке добиться полного сходства с оригиналом, она все же неполно или односторонне отражает оригинал. В связи с этим наибольшей плодотворностью и эвристической силой обладают те модели, которые сходны с оригиналом по большему числу характеристик, или по более существенным характеристикам, что так же было важно для нашего проектирования.

Следующей важной характеристикой модели является ее простота, доступность и удобство оперирования. Поэтому мы выбрали для построения и описания нашей модели вербально-графическую форму.

Известно, что моделью может стать материальный или мысленный (мыслимый) продукт моделирования, характеризующийся основным свойством - функциональностью. Естественно, что в нашем случае модель должна быть представлена в теоретическом варианте.

Добавим к этим характеристикам модели, предложенным Ю.В. Орфеевым и В.С. Тяхтиным [261, с.149], те, которые предлагает В.Г. Афанасьев [по 227, с. 5]. Он определил следующие основные характеристики модели: а) целенаправленность, то есть увязка параметров модели с поставленной перед оригиналом целью, с ожидаемым результатом; б) нейтральность по отношению к субъек-

тивными оценкам и предпочтениям участников моделирования; в) отвлечение, абстрагирование некоторых параметров системы от оригинала.

По мнению В.Г. Афанасьева, модель представляет собой упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления. Она создается в процессе моделирования - специфическом способе познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (в модели).

Сам же процесс моделирования является, по мнению исследователей, познавательным аспектом проблемы. Этой мысли вторит В.А. Любичанковский, отмечая, что «ученый ... задает вопросы реально существующим объектам относительно их характеристик, параметров, развития и т.д., но ответы на эти вопросы находит в их моделях» [227, с. 12].

Цель любой деятельности содержит представление о будущем, в ней содержатся основные компоненты идеала. Цель включает и учитывает истинные знания о сущности объекта, о тенденциях его развития и будущем его состоянии. Понятие «цель» тесно связано с понятием «модель».

По существу, целью, ориентиром процессов формирования жизнедеятельности школы и является прогностическая идеальная модель выпускника. Исходя из равенства понятий «модель» и «цель» мы приходим к первой и важнейшей функции модели - ориентировочной. Включение модели в цель деятельности определяет диагностическую функцию, обязательно проявляющуюся в процессе сравнения реального и идеального состояния объекта. Критика существующего реального объекта в сравнении с идеальным выводит нас на преобразующую функцию модели, обязательно инициирующую положительные изменения в существовании объекта. Познавательная функция модели реализуется изначально в процессе самого моделирования, она обеспечивает наиболее полную и объективную информацию об объекте по сравнению со стихийно протекающими процессами. Подчиненная задаче более полного обеспечения условий развития объекта с учетом основных наличных (субстратных) его свойств при обязательной ее доступности, а потому и принятия ее субъектом исполнения модели, модель, наконец, выполняет оптимизирующую функцию, ориентируя оператора на возможное достижение успешного результата.

Идея моделирования как создания идеального образа нового человека, на который должно ориентироваться образование, не нова. Еще в XVIII веке екатерининский вельможа И. Бецкой докладывал о необходимости воспитания «новой породы людей». Н.К. Михайловский (конец XIX века) выступал с идеей о целостной гармонической личности. Образ «человека коммуниста», «борца полного инициативы» существовал в советской педагогике, его основные характеристики были представлены в «Моральном кодексе строителя коммунизма». О новом человеке нового общества пишет в своих работах Э. Фромм – крупнейший мыслитель XX века [346, с. 258-259].

Идея всестороннего развития личности обучающихся в теории и педагогической практике претерпевала многократные конкретизации. Но при любой степени уточнения и конкретизации всестороннее развитие, определяемое как цель в педагогике, к сожалению, не редко, сохраняло особенности директивного и догматического определения. В.П. Зинченко в своих работах отмечает, что идея формирования личности нового человека, как субъекта образовательного процесса, не раз на практике являлась фактом перевоплощения ее в объект управления и манипулирования [140, 141].

Иными словами, определять целью образования некий образ, модель и стремиться к его обязательному достижению, по мнению В.П. Зинченко, также нереально, как сотворить чудо. Личность формировать никому не дано. Личность – «это чудо и миф», по мнению А.Ф. Лосева - рождается в решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия, то есть открытия в себе самом человека» [225, с. 150]. «Цель будущей личности - пишет В.П. Зинченко - педагогике неподвластны, как неподвластна и организация встречи случайно протекающей эмпирической истории личности с ее идеальным заданием» [140, с. 5].

По этому поводу М.М. Бахтин также высказывал сомнение в познаваемости человека извне, то есть вне диалога с ним. «Нельзя превращать живого человека в безгласный объект заочного завершающего познания. В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению» [30, с. 168]. И далее, углубляя свою мысль, М.М. Бахтин пишет: «человек никогда не совпадает сам с собой ...», заключая в этом тезисе принципиальную невозможность познания и тем более планирования личности.

Мы соглашаемся с мыслью Зинченко - Бахтина о том, что не все в человеке образуется образованием, многое ему никогда не будет подвластно. Цели, принятые школой и учителем не всегда приняты учеником. Принципиально невозможно достижение всех целей формирования личности предлагаемыми учителем извне методами и методическими приемами.

Этот тезис, однако, не означает ненужности целеполагания и моделирования, он только предупреждает от валюитаризма в постановке цели, напоминает о бесполезности авторитарного воздействия на ученика, подчеркивает диалектический, а именно - вероятностный, характер выхода к конечной цели и детерминированность его субстратно - условными факторами. Он также означает, что процесс моделирования может способствовать построению модели выпускника как целостной социально-педагогической системы - ориентира, если будут учтены характер и тенденции изменений объекта, возникающих в результате влияния внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых условий.

Основываясь на описанных выше свойствах моделей и особенностях процесса моделирования, мы провели анализ некоторых, имеющихся в психолого-педагогической литературе моделей выпускника современной школы.

Наиболее точно - фиксированной в этом ряду моделей является вариант, предложенный В.М. Коротовым [181]. Основываясь на трудах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и, вводя модель как составную часть четырехступенчатого комплексного программирования целостного учебно-воспитательного процесса, им была разработана программа. Эта программа состоит из:

- а) общей программы личности школьника (модель выпускника);
- б) основной программы систематического вооружения школьников общими приемами учебной деятельности (программа общих учебных умений учащихся Н.А. Лошкаревой);
- в) специальной программы по предметам (государственные учебные программы);
- г) индивидуальных программ (учебно-тематические планы, планы уроков, технологические карты, сценарии различных мероприятий).

Основываясь на системно-ролевом подходе в педагогическом проектировании, В.А. Коротов предлагает «для достаточно полной характеристики личности ориентироваться на следующие социальные роли: семьянин, ученик, труженик, гражданин, ценитель и творец прекрасного, приверженец здорового образа жизни».

Желание автора сделать модель выпускника конкретной и краткой, доступной для воспитателя и воспитанника привело, на наш взгляд, его к примитивизму в виде перечисления внешних, а не сущностных характеристик социальных ролей. Фиксированные характеристики сделали модель нереально и нарочито правильной, и потому нелепой, соответствующей уровню перечисления «правил для примерного ученика». Вот некоторые выдержки из его модели.

Ученик. Умеет и любит учиться. В совершенстве владеет родным языком, изучает русский язык и языки других народов. Хорошо и много читает. Понимает, что учиться придется всю жизнь, и поэтому овладевает приемами самообразования. Уважительно относится к своим учителям...

Ценитель и творец прекрасного. Хорошо знает фольклор и достижения культуры народов России и других стран. Пробует силы в различных видах художественного творчества. Создает и пополняет свою библиотеку. Хорошо рисует...

Приверженец здорового образа жизни. Привычно соблюдает правила дорожного движения, техники безопасности, а также пользования бытовыми приборами.... Опрятен. Соблюдает правила личной гигиены. Воздержан в пище... [181, с. 48 - 49].

Андреев В.И. [10], опираясь на исследования С.Л. Рубинштейна в части ориентиров педагогической прогностики, отмечает необходимость изучения и развития:

а) того, что хочет и к чему стремится личность (ее потребности, установки, идеалы, направленность);

б) что может личность (реальный интеллект, способности), в) что она за человек (совокупность всех личностных качеств).

Автор предлагает идеальную модель, построенную им на основе исследовательских данных, полученных в результате проведения эвристических и деловых игр с учителями и старшеклассниками в средней школе № 146 города Казани и учебно-воспитательного комбината города Зеленодольска, по методам мозгового штурма, эмпатии, инверсии, личной аналогии, эвристических вопросов и др. [10, с. 187-190]. Определяя модель как идеальную, автор справедливо считает ее доступной, сравнимой с качествами реального ученика. Модель описана в терминах и представлена перечислением основных качественных характеристик эталона - стандарта. К сожалению, формулировка «должна быть...» декларирует модель, делая ее обязательной к исполнению, зажимающей реального человека в жесткие нормативные рамки. Определяя как недостаток своей модели отсутствие в ней когнитивного блока, автор предлагает вариант компенсации этого недостатка введением в нее государственных образовательных стандартов, «которые с достаточной полнотой этот блок представляют». На наш взгляд, данное предложение не дополняет модель, а умаляет ее качества, так как стандарты на сегодня, к сожалению, усредняют и минимизируют требования к знаниям учащихся, определяя только знаниевый, но не деятельностный компонент образования.

Е. Степанов и Г. Мизюлина предлагают модель, раскрывающую содержание основных потенциальных способностей образа выпускника, которая была спроектирована в результате исследовательской и практической деятельности группы ученых, практиков, родителей и учащихся старших классов МОУ СОШ №18 г. Пскова. Авторы данной модели предлагают группировку основных характеристик образа выпускника в блоки: нравственный потенциал, познавательный потенциал, коммуникативный потенциал, художественный потенциал, физический потенциал [317].

Анализируя данную модель, мы можем сделать основной положительный вывод, который заключается в том, что модель является динамичной, носит развивающий характер. Термин «потенциал», воспринимаемый нами как «скрытая способность», «сила», «возможность», «готовность» - говорит о спроектированной модели, в которой личности «дали возможность» выбора собственного варианта дальнейшего развития при позитивных стартовых условиях.

Нравственный потенциал. Осмысление целей и смысла жизни. Усвоение ценностей «отечество», «культура», «творчество», «любовь». Чувство гордости за принадлежность к своей нации, за свою Родину.

Понимание сущности нравственных качеств и черт характера окружающих людей, толерантность в их восприятии, проявление в отношениях к ним доброты, честности, порядочности, вежливости.

Адекватная оценка своих реальных и потенциальных возможностей, противостояние аморальному поведению, готовность к профессиональному самоопределению, самоутверждению и самореализации во взрослой жизни.

Познавательный потенциал. Желание и готовность продолжить обучение после школы или включиться в трудовую деятельность, потребность в углубленном изучении избранной профессии, в самостоятельном добывании новых знаний [317, с. 37-38].

Модель выпускника, предложенная Н.Е. Щурковой, представлена обширным перечнем характеристик, но имеющих однонаправленный оттенок. «Образ жизни», «жизненная позиция», «представления о роли общества», «нормы общежития» - понятия, относящиеся исключительно к социальной сфере. Установки типа «чтобы ученик умел», «чтобы он освоил», «чтобы он выработал» также придают модели декларативный характер [368, с. 15].

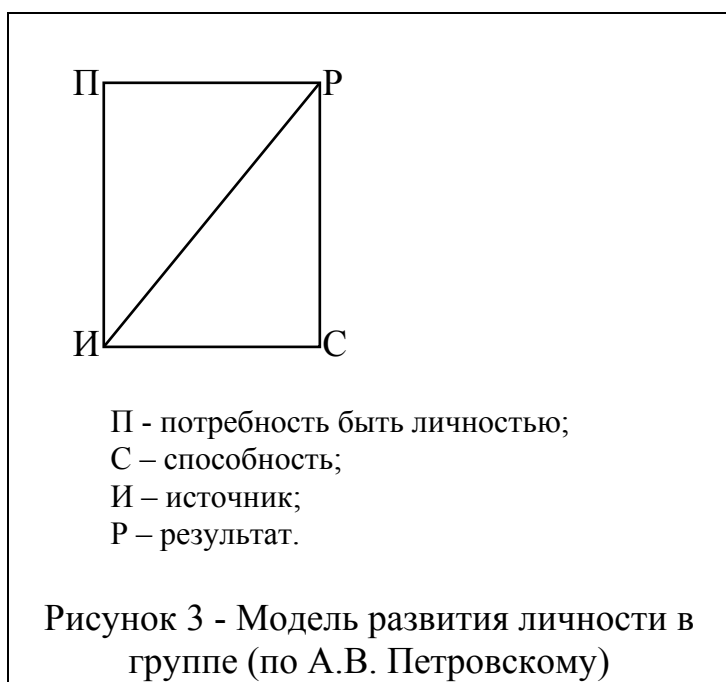
Н.Д. Никандров [247], поднимая на круглом столе в июне 1997 года, посвященном реформированию образования в России, вопрос о целях и ценностях образования, определил его составляющим более общего вопроса «куда мы идем?, какова наша российская идея?». Ученый считает, что соотношение общечеловеческих и собственно российских ценностей в образовании требуют на сегодня уточнения, для чего предлагает в качестве цели воспитания в современной отечественной школе человека - патриота России и предлагает некий портрет выпускника, наиболее яркими характеристиками которого, на его взгляд, являются:

«... стремление в разумных пределах сочетать личные интересы с интересами страны, общества, государства и других людей. Характеризуется способностью правильно выбирать жизненные цели, избегая крайностей коллективизма и индивидуализма. Он терпим к другим людям и их ценностям. Понимает, что идеальные общественные устройства - это абстрактные модели, что реальная ориентация человека есть ориентация на непрерывное поступательное общественное и личное развитие в рамках социального мира, справедливости, полного равенства прав и возможностей. Человек - патриот, гражданин понимает и стремится осуществлять идею устойчивого развития в рамках различных форм собственности, отвергает эксплуатацию в любых формах, понимает демократию как реальное народовластие, но осознает ограниченность ее современных форм в России. Он способен адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, готов активно влиять на эти условия для достижения как общественного прогресса, так и личного успеха. Подлинный гражданин законопослушен и одновременно готов легальными методами изменять систему власти, не работающую на интересы народа и личности» [247, с. 25].

Эту модель можно назвать революционно новой, истинно демократической идеологией воспитания, а значит и новой внутригосударственной политикой. На наш взгляд, выделение в характеристике выпускника - россиянина патриотического блока справедливо и оправдано логикой развития современного российского общества. К сожалению, недостатком ее является то, что патриотический блок единственно представленный в портрете.

Удачным вариантом функционального моделирования можно считать модель развития личности в группе, представленной в коллективной монографии под редакцией А.В. Петровского [283, с. 60 - 63]. В данной модели авторы, учитывая среду, представляют основным источником развития противоречия между потребностью индивида в персонализации в новых условиях и объективными препятствиями, имеющимися в этих условиях, например в заинтересованности нового социума принимать проявления индивидуальности человека (рисунок 3).

Процессы вхождения человека в новые условия, адаптация к ним и интеграция в новую среду и являются сущностью модели развития личности.



Представленное в виде микропроцессов на разных жизненных этапах (эпоха детства, эпоха отрочества, эпоха юности), развитие личности идет по схеме:

а) фаза усвоения норм или адаптация;

б) фаза индивидуализации (по постулату А.В. Петровского о «максимизации потребности быть личностью»);

в) фаза интеграции (в ходе которой наблюдается общая трансформация социальной группы и личности, их слияние).

Опираясь на труды Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Д.И. Фельдштейна, проецируя в перспективе уровней онтогенеза человека данную схему, авторы модели подчеркивают возрастание роли фазы индивидуализации над адаптацией в эпоху отрочества, превалирование фазы интеграции над фазой индивидуализации в эпоху юности.

Данная модель привлекла нас по нескольким позициям:

- формой ее подачи (вербально-графическая модель, характеризующаяся доступностью к восприятию и операциональностью);

- наличием достаточного количества характеристик модели, отражающих сущностное сходство с объектом;
- фиксированием в ней субстрата - условий (источник развития в конфликте объективных и субъективных факторов);
- вероятностным характером модели (допускаются варианты асоциального развития).

Существенным недостатком, не позволяющим использовать в готовом виде данную модель как модель выпускника, является то, что она имеет сходство с объектом только в одном, хотя и существенном свойстве - в эволюционном характере развития качеств личности в социуме. Несмотря на доминирование психо-социальных характеристик в описании центрального субъекта моделирования, описываемая модель послужила основой для нашего проектирования.

Модель ориентации личности в мире ценностей, предложенная А.В. Кирьяковой (рисунок 4), использовалась нами для построения модели выпускника в части объяснения механизмов и фаз процесса ориентации и самоопределения в различных жизненных сферах.



Для нашего моделирования оказались важными выделенные автором фазы ориентации личности в мире ценностей:

- фаза присвоения ценностей (формирование образа «Мира»);
- фаза преобразования личности на основе ценностей (формирование образа «Я»);
- фаза проектирования и самопроектирования (формирование образа будущего).

Ценностный подход в исследовании механизмов ориентации (поиск, оценка, выбор, проекция) позволили нам понять сущность процессов личностного развития в основных сферах жизнедеятельности человека - познавательной, коммуникативно-социальной, духовно-нравственной как освоение расширяющегося во времени жизненного пространства.

На первой фазе происходит формирование ценностного отношения к явлениям окружающей действительности, становление и развитие ценностных ориентаций личности во всех сферах ее жизнедеятельности.

На второй фазе, когда личность сосредотачивает внимание на себе, происходит самопознание, самооценка, процесс приобретает качественно новые

характеристики: переоценка ценностей, их большая дифференциация, стабилизация.

На третьей фазе происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций личности. Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретает новые характеристики - пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее - формируется жизненная перспектива [169, с. 111].

В отечественной педагогической прогностике существуют школы четырех направлений: социально - педагогического направления (школа И.В. Бестужева-Лады); теоретико-методологического направления (представлено школой Б.С. Гершунского) [95]; личностно-ориентированного направления (школа А.М. Гендина, получившая сегодня широкое развитие) [94]; опытно-экспериментального направления (развито Э.Г. Костяшкиным и его последователями).

Сопоставляя результаты анализов характеристик представленных моделей с положениями теории педагогического прогнозирования, мы сделали некоторые замечания, важные для нашей работы. Идеи четырех отечественных школ педагогической прогностики находят отражение в практике современных образовательных учреждений и теоретических исследованиях. Решая задачу создания реально действующей модели, необходимо учесть ряд факторов, из которых наиболее важными являются: имеющиеся и перспективные социально - экономические проблемы государства; глобальное изменение роли науки и образования в развитии человеческой цивилизации на рубеже веков; обращение к реальным личностям ученика и учителя как субъектам образовательного процесса.

В этой связи, построение модели ценностного самоопределения выпускника лица проводилось нами с учетом следующих положений:

- методологическую базу современного педагогического прогнозирования составляет стохастический подход, согласно которому изменения процесса, явления во времени точно предсказать невозможно, они имеют случайный, вероятностный характер;

- искомый результат достигается экстраполяцией в будущее тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны при условном абстрагировании от возможных и необходимых решений, способных видоизменить эту тенденцию.

Учитывая имеющийся опыт моделирования идеального прогностического образа выпускника школы, опираясь на теории прогнозирования, моделирования, саморазвития и ориентации личности в мире ценностей, а также на опыт практической деятельности, диктующий необходимость целеполагания деятельности школы в виде модели ценностного самоопределения выпускника, мы

выделили существенные практические позиции, которые легли в основу нашего моделирования.

Позиция первая. В проектировании модели выпускника мы учитываем полимерность существования человека. Био-социо-духовные начала человека не позволяют нам определить в качестве основных характеристик образа выпускника школы однонаправленные (только знаниевые, только патриотические, только профессиональные, только социальные ...) качества. Учет комплекса сфер жизнедеятельности дает нам пространственную модель, многомерную или, по крайней мере, трехмерную. По мнению В.С. Соловьева, иерархическая шкала трех основных областей жизнедеятельности - духовной, интеллектуальной и социальной - определяет общественные и индивидуальные ценности, в поле взаимодействия которых находится каждый из нас и наш ученик. В поиске смысла жизни, в расширяющемся, конкретизирующемся и определяющемся пространстве он растет, развивается, самоопределяется. Поэтому перечисленные области мы выбрали как систему координат для описания нашей модели (рисунок 5).



Каждая ось нашей системы координат, удаляясь от точки отсчета - 0, фиксирует развитие человека в соответствующей области жизнедеятельности. Так на оси, соответствующей духовной области жизнедеятельности человека, мы откладываем точки модусов человеческой реальности: индивид, субъект, личность, индивидуальность, универсум.

По оси социальной сферы - уровни самоопределения, проявляющиеся в следующих типах жизненной активности: действия,

активность, деятельность, дело, деяние.

По оси интеллектуальной сферы - восприятие (дознания), знания, понимание (умения и навыки), осознание (систематизация знаний), метапознания.

Развитие в каждой сфере жизнедеятельности взаимообуславливают и дополняют друг друга. Так, расширение горизонтов познания при освоении образа мира неизбежно отражается на степени рефлексии человека. Освоение способов познания мира вооружает способами познания самого себя. Глубина же интроспекции обеспечивает выход за границы наличного бытия, в экзистенциальное и трансцендентное пространство.

Аналогию взаимоотношений рефлексии и трансцендирования с геометрическим представлением на плоскости предложил А.С. Арсеньев (рисунок 6).

Представив человека (его психику) в виде внутреннего круга, а окружающий мир в виде внешнего круга, А.С. Арсеньев [21] отмечает две точки, которые взаимно сближаются при движении внутренней точки P1 к краю внутренней окружности, что соответствует неглубокому, размытому образу “Я” и узкому кругу познания образов окружающего мира. Точка P2 удаляется до бесконечности, что соответствует широкому знаниевому полю, при перемещении точки P1 к центру внутренней окружности - глубокая интроспекция. Иными словами, *«чем глубже интроспекция, тем масштабнее трансцендирование, становление Универсума человека»* [21, с. 143].

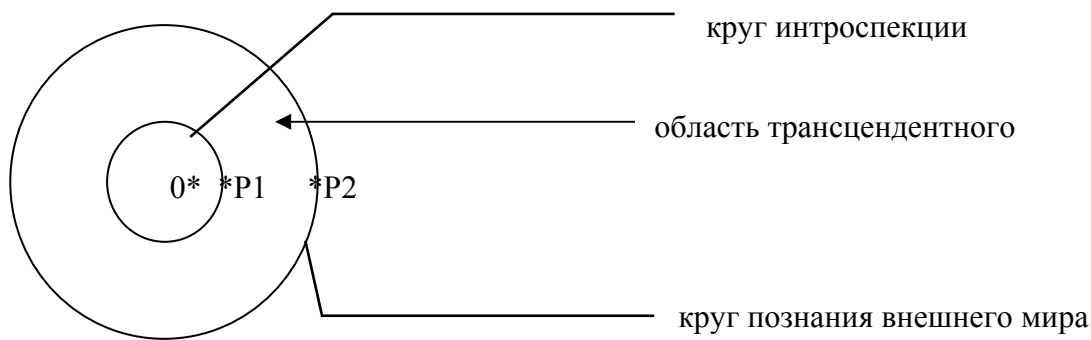


Рисунок 6 - Взаимосвязь рефлексии и трансцендирования
(по А.С. Арсеньеву)

Детерминизм взаимного развития приводит не только к количественным, но и к качественным изменениям. Переход к широкому когнитивному полю (диаметр круга увеличивается) приводит к осознанию некомпетентности (афоризм: «Я знаю, что я ничего не знаю») и недостаточности имеющихся знаний. Такое состояние дискомфорта является источником и побудителем поисковой активности в области метазнаний. Методология же способна вывести человека к состоянию неосознанной компетентности - знанию о знаниях и незнаниях, как высшему уровню когнитивности, а значит, и к Универсуму.

В нашей графической модели (рисунок 7) это изображено в виде двух сфер, диаметры которых (глубина интроспекции и ширина знаниевого поля) изменяются обратно пропорционально, а интенсивность их окраски соответствует качественным изменениям.

Качественные и количественные изменения на оси интеллектуальной сферы приводят к познанию в сфере человеческого бытия и социальных коммуникаций, то есть к количественным и качественным изменениям в социальной сфере (ось социума). Уровень познания образа «Я» (ось духовной сферы) неизбежно обеспечивает развитие уровней самоопределения, выводит на их качественные изменения. Высшее проявление личностного самоопределения

(деяние) происходит в экзистенциально - трансцендентном пространстве (Универсум).

Графическое изображение развития по оси социальной жизненной сферы представлено в нашей модели в виде «лепестков» самоопределения. Глубина их окраски соответствует качественным характеристикам самоопределения.

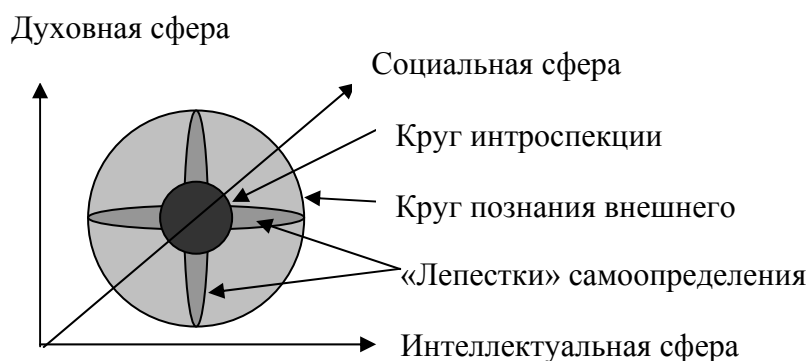


Рисунок 7 - Графическая модель соотношения кругов интроспекции, познания внешнего мира и самоопределения (самоопределение в различных сферах жизнедеятельности обозначено схематично в виде «лепестков», закрашенных умеренным цветом)

Позиция вторая. Признание незавершенности развития человека (согласно антропологическому принципу и афоризму «Нет пределов совершенству»). Это условие в моделировании образа выпускника исходит из определения в качестве ориентира для школы из модусов человеческой реальности не личность и, даже, не индивидуальность, а Универсум.

По мнению В.А. Андрусенко «человек в силу своего беспокойного характера не может находиться в состоянии покоя, не может успокоиться достигнутым. Человек ранее достигнутое начинает с каждым разом рассматривать как трамплин для совершения новых действий, направленных не только на удовлетворение новых потребностей или на завоевание нового жизненного пространства, но и на самореализацию себя как личности в различных сферах социальной реальности, наконец, на самовыражение, воплощение в материальных и духовных ценностях культуры своего интеллектуального потенциала» [339, с. 10]. Обоснованием выдвижения данной позиции и его теоретической основой стала теория саморазвития личности (И. Кант, В. Вундт, М. Мид, К. Юнг, Гуссерлей, Эшби, Л.С. Выгодский, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Основным тезисом этой теории является то, что личность, индивидуальность, человек - это такие самоорганизующиеся и саморазвивающиеся открытые системы, которые обладают в высшей степени гибкой способностью накапливать опыт самодвижения и самоадаптации и функционально ее использовать.

Структура саморазвития представляется современными философами, психологами и педагогами как взаимодействие блоков самоорганизации и самоопределения, работающих в режиме постоянного обеспечения всех форм саморазвития человека и сохранения его целостности. Ситуативный выбор поступка, позиции, суждения, оценка, планирование, контроль, коррекция, адаптация, адекватное и гибкое поведение, выполнение действий, соответствующих ожиданиям, совершенствование мышления, чувств, воли, практических умений и навыков - вот далеко не полный перечень механизмов саморазвития, присутствующих в каждом микроакте преобразования личности и проекциях ею своего будущего.

Особенно активно работают эти механизмы в период юношества. В раннем детстве, как и в младшем школьном возрасте, превалирует размытая, неосознанная перспектива. Саморазвитие идет спонтанно, в основном под действием внешних условий изменяющейся среды. В период старчества саморазвитие затухает в силу обреченности возрастом и превалированием ретроспективного взгляда на жизнь. Для юношества характерна активная трансспектива, охватывающая прошлое, настоящее и будущее, способствующая выстраиванию вариантов движения вперед. Эти перспективы конкретизируются в таких понятиях как «жизненные планы», «стратегия жизни», «жизненные программы», «смысл жизни» и включают в себя систему целей, представлений о будущем, способы его достижения. Саморазвитие становится собственно целью человека, детерминирует активные действия, являющиеся не только следствием желания, но и реализацией долга. Такой человек, соприкасаясь с грандиозной системой мира духа, обретает духовное существование, возвышается от личностного и индивидуального к духовному, универсальному. В нашей модели идея саморазвивающегося и возвышающегося человека, рассматриваемого как вступившего в область свободных и ответственных поступков и действующего согласно высшим духовным ценностям человечества, является центральной.

Позиция третья. Направленность саморазвития выпускника на общечеловеческие ценности. Саморазвитие школьника в период отрочества и юности часто представляет собой бессистемное накопление новообразований, их дисгармонию, приводящую, нередко, к заболеваниям личности, ее тупиковому асоциальному развитию. Роль педагога и школы - сотрудничество с ребенком, самостоятельно решающим задачу своего образования и развития в условиях свободного выбора, создание условий для этого выбора. Для педагога важно помнить, что развитие человека, личности связано с основными личностными отношениями. Эти отношения достаточно стабильны и составляют «ядро» личности. По мнению К.А. Абульхановой-Славской [3, 4] изменения этих отношений осуществляются системным образом и происходят как под влиянием времени, обстоятельств и «критических», «поворотных» событий в жизни человека, так и под влиянием развивающихся сущностных сил самого субъекта (в пространстве и во времени). Самым бесплодным и бесполезным «занятием на

этом пути - призывы быть добрым, отзывчивым, любознательным, трудолюбивым, бескорыстным и т.д.», для школы куда важнее осознавать, что «потребность делать «для других» потенциально присуща каждому нормальному человеку и создавать условия, в которых воспитуемые постоянно вооружаются средствами и способами удовлетворения этих потребностей» [169, с. 36]. Альтруизму нужно учить так, как учат родному языку, заметил Д. Экклс.

Разработанная А.В. Кирьяковой теория ориентации личности в мире ценностей, позволила нам включить в моделирование образа выпускника механизмы освоения действительности, направляющие его развитие в русло общечеловеческих ценностей. Синхронная работа фаз ориентации - присвоение ценностей общества, преобразование личности на основе присвоения ценностей, целеполагание и проектирование образа будущего - по мнению ученого, наиболее совершенно и ярко резонирует при совпадении их с сензитивными новообразованиями возраста [169, с. 112]. Так, присвоение ценностей социальных коммуникаций, влияющих на проявления и утверждение личности в референтной группе, личностные изменения, в процессе которых формируется положительная «Я – концепция», ориентированная на реализацию спроектированного будущего - пример совокупности резонирующих процессов юношеского возраста. Хорошо обозначенная осознанная перспектива, план ее осуществления, учет объективных и субъективных ресурсов, ожидаемый реалистичный результат - критерии эффективности процесса ориентации и гарант направленности саморазвития личности выпускника на восхождение к общечеловеческим ценностям.

Позиция четвертая. Максимальное реальное достижение образа выпускника возможно при условии реализации в педагогической практике методов и технологий гуманистической педагогики. Некоторые принципы учителя-гуманиста, обладающего творческим, неформальным, поисковым стилем работы, мобильностью и чувством меры в использовании методов и технологий, сформулированы в виде гуманистических максимов (по Ю.С. Газману) [92, с. 20]:

- ребенок не может быть средством достижения педагогических целей;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- доверяя - не проверяй;
- признавай право на ошибку и не суди за нее; оценивай поступок, а не личность;
- умей признать свою ошибку;
- защищай ребенка, учи его защищаться.

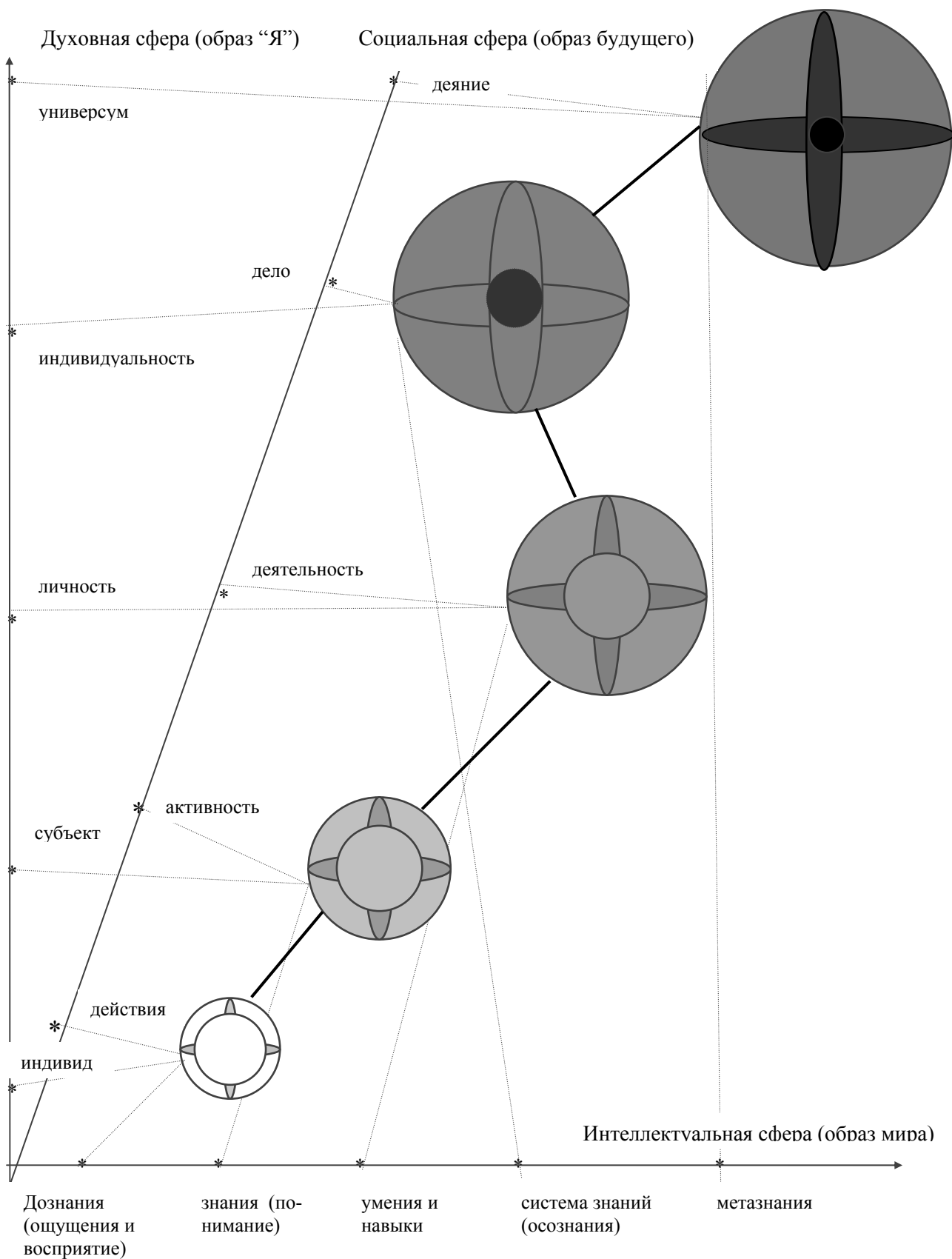


Рисунок 8 - Модель ценностного самоопределения выпускника

Позиция пятая. Принятие не линейного и планомерного, а скачкообразного характера развития. Учет материально - субстратных условий реальной жизни заставляет нас допускать возможность отклонения от просоциального, нормативно-правового развития, («социальные качели» Ю.М. Плюснина, идея Зинченко-Бахтина о принципиальной невозможности достижения всех целей образования) и, в связи с чем, в ориентации на образ выпускника мы вводим некий коэффициент вероятности достижения цели. Модель предлагается как идеальный ориентир, вероятный и возможный, но не обязательный результат (рисунок 8).

Однозначно, что в работе с моделью никто не имеет права сказать: «Цель достигнута». Резюмируя характеристики разработанной нами модели, мы можем констатировать, что обоснование теоретической модели ценностного самоопределения старшеклассника было осуществлено нами в свете педагогических теорий, рассматриваемых человека как естественную, динамическую, открытую систему. Представленность модели в вербально - графической и объемно-временной форме позволило учесть следующие специфические характеристики сущностных черт человека:

- многомерность существования человека;
- незавершенность развития человека;
- естественная направленность на качественное развитие модусов человеческой реальности;
- гуманистические основания процессов развития модусов человеческой реальности;
- диалектический характер процессов развития модусов человеческой реальности.

2 Опыт развития ценностного самоопределения старшеклассников в условиях лицея

В главе представлены результаты экспериментальной работы по созданию условий для реализации прогностической модели ценностного самоопределения выпускника лицея.

Действенным фактором, влияющим на развитие уровней самоопределения, является учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, ориентированный на реализацию аксиологического потенциала урока и предмета, на формирование потребности личности к ценностям саморазвития, на развитие проектно-ориентированного интеллекта и механизмов индивидуального вхождения в культуру, обеспечивающих взаимосвязь креативности, эвристики и прогностики деятельности.

В главе представлен диагностический материал, позволяющий делать выводы о действенности выделенных психолого-педагогических аспектов самоопределения и условий реализации модели.

2.1 Образовательная программа лицея как условие развития ценностного самоопределения старшеклассников

В 1991 году, решением областной коллегии образования и городской администрации средняя общеобразовательная школа №45 с углубленным изучением французского языка реорганизована в школу-колледж с углубленным изучением иностранных языков и менеджерской подготовкой. В связи с изменившейся типологией образовательных учреждений в августе 1997 года реорганизована в муниципальное образовательное учреждение «лицей №1» и зарегистрирована в Оренбургской городской регистрационной палате за №01578 «а». Именно 1991 год является отправной точкой нового этапа развития школы как инновационного образовательного учреждения.

Известно, что в основе образа новой школы лежат идеи, которые берут свое начало из внешних и внутриорганизационных факторов.

1 Внешние макрофакторы.

1.1 Дестабилизирующие макрофакторы. К ним относятся изменения в обществе, в его социальной, политической, экономической и других сферах, в том числе в сфере образования. Образовательная система стала вариативной и многомерной. Возросла самостоятельность образовательных учреждений. Изменилось отношение граждан, в том числе и учащихся, к образованию, к другим значимым ценностям, что привело к перестройке логики и системы воспитательного процесса в школе как государственном социальном институте. Социальный заказ семьи на новые знания (по качеству и по содержанию) вступил в противоречие с реальным уровнем образованности выпускников,

подвел к необходимости поиска новых концепций образования и новых технологий;

1.2 Стабилизирующие. Новый закон «Об образовании» является необходимой нормативной и правовой базой для осуществления реального изменения в школе и внедрения инновационных идей. Проект государственных образовательных стандартов предметных областей знаний, базисный учебный план, директивные и нормативные документы федеральных, региональных и муниципальных органов власти стали ориентиром на должностные обязательные нормы, корректирующие и уточняющие школьные инновации. Достижения и разработки всего комплекса наук о человеке: педагогики, психологии, социологии, медицины, педагогическая практика и передовой педагогический опыт отечественных и зарубежных школ - факторы, направляющие развитие школьных инноваций.

2 Внешние мезофакторы (ближайшая окружающая среда).

На внедрение инновационных идей в школу большое влияние оказывает окружающая среда и связи с ней. Изменения в городском образовательном пространстве и реальное изменение приоритетов и социального заказа семьи объективно изменили карту престижности городских школ. Инновационный потенциал среды, окружающей нашу школу достаточно высокий - школа расположена в центре города, в окружающем микрорайоне расположены жилые комплексы многоэтажных домов. В непосредственной близости находится районный Центр детского и юношеского творчества «Строитель», школа имеет постоянные связи с детским оздоровительным комплексом - санаторием «Строитель», постоянным шефом - спонсором «Вторчермет», с высшими учебными заведениями города - ОГУ и ОГПУ, банками города, народным судом Ленинского района города Оренбурга, где учащиеся проходят летнюю трудовую практику.

3 Внутренние предпосылочные факторы.

Собственный инновационный потенциал школы - ее способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, мы представляем в трех основных блоках: материально-финансовые резервы, личностные особенности «людей системы», особенности школы как организации.

3.1 Материально-финансовые резервы - здание, аудитории, кабинеты, оборудование, инвентарь - по итогам приемной комиссии на начало года, актам санитарно – эпидемиологических органов, пожарной службы и службы техники безопасности каждый год имеют отличную или хорошую оценку.

3.2 Личностные особенности «людей системы». Педагогический коллектив характеризуется наличием авторитетного творческого ядра, имеет прошлый опыт нововведений, открыт к творческому поиску, обладает интуицией. В коллективе доброжелательный психологический климат.

В общей характеристике учащихся школы на 1991 год отметим, что специального отбора учащихся в школу не существовало. В школе учились

дети по микрорайону и дети из других районов города, родители которых пожелали учить ребенка в языковой школе с углубленным изучением французского языка. Специфика школы накладывала отпечаток на развитие детей: качественные новообразования были связаны в первую очередь с углубленным изучением французского языка, усилением блока гуманитарных дисциплин и служило средством интеллектуального развития учащихся. В школе были созданы условия для реализации интересов и творческих способностей учащихся через широкую сеть кружков, при школе существовала детская музыкальная школа, активно работали детская пионерская и юношеская комсомольская организации, КИД.

Директор школы Шевченко Людмила Михайловна, 1937 года рождения, стаж педагогической работы к 1991 году составил 29 лет из них на административной работе 21 год, из которых в должности директора школы №45 - 13 лет. Как инициатор, мотиватор и лидер инновации имеет официальный и адекватно высокий статус, признанный в школе, в районе, в городе. Обладает аналитико-диагностическими и прогностическими умениями, развитой мотивационной сферой, устойчивыми убеждениями. Ей принадлежит идея создания инновационной школы, она является основным разработчиком документов и структуры организации и управления новой школой.

3.3 Особенности школы как организации.

Оргструктура школы характеризуется гибкостью и включает отработанные модули: обучающую, организационную и воспитательную системы.

В обучающую систему входит следующая базовая совокупность: стандартные образовательные программы по областям знаний и усиленный гуманитарный блок в виде комплекта отработанных в течение десятилетий программ углубленного изучения французского языка с первого класса.

Организационная система представлена отлаженными каналами взаимодействия всех ее структурных компонентов: управление и контроль учебного процесса, система методической службы, органы ученического самоуправления.

В воспитательную систему вошли детские и юношеские общественные организации, инновационная система воспитания через единство урочной и внеурочной деятельности.

Коммуникации школы представлены отлаженной системой работы канала передачи внутренних и внешних связей.

Внутренние коммуникации обеспечиваются через каналы: учитель – ученик; учитель – учитель; учитель - родители учащихся; ученик – ученик.

Внешние коммуникации представлены связями: школа – органы управления образованием; школа – спонсоры; школа - высшие учебные заведения; школа - учреждения дополнительного образования; школа и областной институт повышения квалификации работников образования.

Сущность новых целей, задач, организационная, обучающая и воспитательная система новой школы позволила определить ее в статусе муниципального образовательного учреждения «Лицей №1», реализующего программы среднего социально-экономического и гуманитарного образования.

Цели школы как инновационного образовательного учреждения, записанные в его документах - Уставе, Концепции, Положении.

В представленной выписке из Устава Лицея №1 представлены его основные образовательные цели.

Выписка из Устава МОУ «Лицей №1» г. Оренбурга.

Цели лицея:

- реализация положений концепции Федеральной и региональной программы развития образования, предусматривающих создание сети учебных заведений, сотрудничающих с вузами, обеспечивающих в процессе обучения и воспитания учет местных условий и требований к подготовке специалистов из числа местных жителей для всех видов деятельности в материальном производстве и социально-культурной сфере региона, при широком участии муниципальных и государственных органов управления в становлении и развитии региональных научно-образовательных комплексов, реализующих принцип непрерывности образования.

- формирование личности, обладающей высоким интеллектуальным и нравственным потенциалом, способной жить, творчески и активно действовать в условиях рыночных отношений;

- подготовка личности, понявшей свое социальное значение, наделенной инструментарием для установления позитивных коммуникаций на основе высокой личной ответственности и знаний о собственных возможностях и потребностях, с развитым стремлением к самосовершенствованию;

- углубление общеобразовательной подготовки учащихся для успешного обучения в вузе, оказания им содействия в реализации своих склонностей и способностей в выбранной сфере профессиональной деятельности, осуществление профессиональной ориентации и практического ознакомления с особенностями будущей профессии;

- создание системы многоуровневой многопрофильной подготовки, предполагающей создание образовательного комплекса с полным циклом подготовки специалистов - от начального общего до высшего и послевузовского профессионального образования.

Обобщая образовательные цели лицея, записанные в его Уставе, можно представить их в виде трех миссионерских функций лицея:

- культурно - когнитивная (базисная) = ученик **знает**;
- адаптивная (вариативная) = ученик **умеет, оценивает, выбирает**;
- прогностическая (ценностная) = ученик **проецирует, строит**.

Концепция лица базируется на педагогической антропологии и философии новой школы, ценностных представлениях о Человеке и его предназначении, на основе которых выстраивается образ Ребенка, образ Детства. Образованию и школе как социальному институту и реально управляемой культурной среде в лицее отводится одна из ведущих и решающих ролей. Школа несет ответственность за будущность ребенка, доминирующе участвуя в развитии ребенка, становлении его личности.

Известно, что школы, имеющие «свое лицо» (подразумеваются авторские инновационные школы), имеют в своей основной характеристике определенные устойчивые ключевые словосочетания – слоганы, признанные окружающим социумом. Например, школу Тубельского называют школой самоопределения личности, школу Караковского - школой коммуности и общинности, школой коллективного творчества называют школу Полякова и т.д. Какой отпечаток специфики на всем нововведенческом процессе имеет лицей?

Школа жизненного успеха - так определяют специфику лица ее ученики и выпускники, родители учащихся, преподаватели вузов, работающие с выпускниками лица, подчеркивая, тем самым, высокий уровень сформированности самоопределения выпускников в различных жизненных сферах.

Исходя из основных миссионерских функций школы, целей современного образования и тенденций ее реформирования, построение деятельности лица ведется на следующих принципах:

- принцип активности. Основными способами обучения и воспитания являются не пассивное усвоение тех или иных фактов, норм, ценностей, совершенно "правильных", но личностно не значимых для ученика, а постановка его в условия необходимых действий, поступков;

- принцип мотивированности. Действия и поступки как и вносимые в сознание идеи и знания имеют для ученика личностный смысл;

- принцип проблемности сводится к постановке или обнаружению совместно со школьником проблем и поиска путей ее решения;

- принцип целостности реализуется в учебно-воспитательном процессе через единство обучения и воспитания;

- принцип опоры на ведущую деятельность восходит к принципу природосообразности и теории деятельности;

- принцип индивидуализации, согласно которому работа основана не на усредненном и эталонном представлении о том, каким ребенок должен стать, а о том, каким он мог бы стать;

- принцип коллективности. Вхождение социальных действий школьника в социальную жизнь общества как ее составная часть;

- принцип творчества. Деятельность осуществляется не под давлением, а является актом свободного выбора и волеизъявления и создает позитивное личностное новообразование или реальный продукт.

Описание школьных инноваций, определяющих особенности лицейского образования, мы провели по двум основным модулям, значимым для нашего исследования – обучающему и воспитывающему.

1 Обучающий модуль представлен учебным планом школы, его инвариантной и вариативной частью, обоснованием выбора программ, учебников и учебных пособий, схемой форм обучения, предлагаемых лицеисту.

В Уставе Лицея записано:

«Лицей самостоятельно определяет формы, средства и методы обучения и воспитания. С целью реализации возможностей личности, повышения интеллектуально-нравственного потенциала обучаемого реализует идеи дифференцированного обучения, различные формы интеграции учебных дисциплин, организует работу учебных кружков, творческих и научных объединений по учебно-исследовательской деятельности, использует идеи развивающего и интенсивного обучения на основе глубокого изучения психологической службой лицея личности учащегося.

Содержание реализуемых в лицее интегрированных курсов строится на основе повышения фундаментальной подготовки в точной, естественно-научной и гуманитарной сферах, интеграции гуманитарной, естественно-научной, общепрофессиональной и специальной составляющих образования, широкого использования новых информационных технологий и вычислительной техники, в том числе доступа к базам данных Internet.

В соответствии с социально-экономической и гуманитарной направленностью образовательный процесс на III ступени обучения ведется по единой общеобразовательно-профессиональной программе среднего (полного) общего и высшего профессионального образования.

Инвариантная часть данной программы является сквозной, составленной на основе требований к минимуму содержания и уровня подготовки выпускников, определенных в соответствующих Государственных образовательных стандартах, и преемственной, предполагающей последовательное изучение входящих в нее предметов и дисциплин в вузе.

Единая программа включает в себя элементы общепрофессиональных и специальных дисциплин университетского курса, обеспечивающих на этапе довузовской подготовки общее ознакомление с особенностями профессиональной деятельности не только по профилю первоначально выбранной учащимися специальности, но и по более широкому профессиональному спектру, создавая тем самым основу для осознанного выбора учащимися сферы приложения своих сил в будущем».

Учебный план лицея ориентирован на обязательную реализацию следующих задач:

- формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения);
- интеграция личности в системы национальной и мировой культур;

- формирование человека - гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, на воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества;

- содействие реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов, убеждений, жизненных перспектив;

- реализация идеи непрерывного образования в системе «школа – вуз».

Выделим некоторые особенности учебного плана лицея, дающие возможность развития уровней ценностного самоопределения.

1 На всех ступенях образования соблюдается единство и преемственность учебных дисциплин каждой предметной области.

2 Учебный план реализует задачу личностного профессионального самоопределения учащихся 10-11-х классов и готовности выбора профессии, выдвинутую социальным заказом семьи и личностной мотивацией учащихся через введение в вариативную часть учебного плана предметов допрофессиональной и профессиональной подготовки.

При этом учебный план не ставит целью раннюю специализацию учащихся, а дает возможность создавать мотивацию выбора.

3 Школьный компонент плана позволяет уйти от прагматизма знаний, так как отводит важное место дисциплинам, обеспечивающим широкое культурологическое пространство развития личности: музыкальная литература, хоровое пение, МХК, сольфеджио, игра на музыкальных инструментах, изучение второго иностранного языка на лингвистической основе первого.

Составляющие учебный план компоненты мы сгруппировали в крупные дисциплинарные блоки, информация о которых представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Дисциплинарные блоки предметов учебного плана

Математический блок	Естественнонаучный блок	Гуманитарный блок	Технологический блок
Математика Черчение Информатика	Природоведение География Физика Химия Биология Экология Физкультура ОБЖ	Русский язык Чтение История Иностранный язык (1-ый, 2-ой) ИЗО Музыка Технический перевод МХК Сольфеджио Хоровое пение	Основы экономики Основы юриспруден- ции Машинопись и дело- производство Стенография Основы психологии Бухгалтерский учет Прикладная экономи- ка

4 В учебном плане лицея заключена идея развития школы через поэтапное введение двуязычия, предметов, формирующих коммуникативные стороны личности: общение и речь, культура общения, деловой английский

язык, деловой французский язык, лингвострановедение, социально-экономическая география, делопроизводство на русском и французском языках, экономика на французском языке.

5 Учебный план реализует усвоение учащимися новых информационных технологий через обучение основам информатики и вычислительной техники по авторским программам с 1 по 11 класс. Авторские программы обеспечивают как достижение высокого уровня знаний в освоении языка машин и элементарной компьютерной грамотности, так и углубление знаний по данной дисциплине для отдельных групп учащихся, желающих стать программистами.

6 Учебный план включает обязательные часы, отводимые на область «Природа», в которой учебные дисциплины, представленные инвариантной частью учебного плана могут модифицироваться, заменяться или дополняться интегрированными спецкурсами.

7 Здоровье учащихся, физическое и духовное развитие - обязательные условия успешности самоопределения и самореализации личности - обеспечиваются как уроками физкультуры и дополнительным часом к нему, так и работой внеурочных спортивных секций.

8 Учащиеся 10-11-х классов получают широкий спектр предметов допрофессиональной и профессиональной подготовки посредством профильной дифференциации и предлагаемого выбора спецкурсов, что дает возможность апробировать опыт вхождения в социум и формировать умения ориентироваться в нем.

Соотношение общешкольного и лицейского компонента соответствует установленным нормам и не нарушает норм базисного учебного плана и норм СанПиНа.

Решение основных задач образования, а также выполнение заказа семьи на прочные знания основ наук и подготовленность к социальной жизни не возможно, на наш взгляд, без комплекса и объема представленных в учебном плане лица дисциплин. Такой комплекс дисциплин способствует также решению задачи постижения азов самостоятельности в исследовательской работе, реализацию творческого и интеллектуального потенциала учащихся и общего развития личности.

Реализация основных целей образования через единство урочной и внеурочной работы, использование инновационных технологий обучения и воспитания способствуют построению логики, последовательности и полноты знаний и обеспечивают переход от первого и второго круга познания (базисного и вариативного) к третьему - ценностному.

Предоставление учащимся всей полноты обучающего модуля лица обеспечивает широкое знаниевое информативное и ценностное поле выбора и деятельности. Предлагаемый обучающий модуль представлен схемой «Основные формы обучения лицеистов» на рисунке 9.

Набор предметов инвариантной и вариативной части, их объем не дают

автоматического выхода к ценностному кругу познания, а являются лишь его обязательными и необходимыми условиями. Только интеллектуальная креативность человека, даже при условии достижения ее наивысшего уровня, не дает желаемого выхода на выбранную нами модель личности выпускника. Необходим выход к духовному ядру - началу человека, осуществляемый с помощью воспитательного модуля.



Рисунок 9 - Основные формы обучения лицеистов

2 Воспитательный модуль. Основываясь на идее воспитывающего характера обучения и определениях процесса воспитания данных Х.И. Лейметсом, который рассматривал воспитание как целенаправленное управление развитием личности, и Н.Е. Щурковой, понимающей под воспитанием целенаправленное, организованное профессионалом - педагогом, восхождение школьника к культуре современного ему общества и деятельность, вовлекающую

ученика во взаимодействие с окружающим миром и формирующую у него систему ценностных отношений к этому миру, принимая идею В.И. Андреева, Б.П. Битинаса, Е.В. Бондаревской, рассматривающих воспитание как вид человеческой деятельности, осуществляемой с целью развития личности воспитанника, включая и развитие его способности к самовоспитанию, мы построили структуру воспитательного модуля (воспитательной системы) в лицее.

Базовыми теоретическими положениями в построении воспитательной системы в лицее являются положения теории ориентации личности в мире ценностей и теории деятельности.

Воспитательная система лицея охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды и представляет собой непрестанно расширяющееся воспитательное пространство.

Выписка из Устава лицея:

«Воспитательная работа в лицее строится на основе единства урочной и внеурочной деятельности. С целью учета интересов детей используется широкая сеть внеклассных занятий, предметных и научных кружков и обществ, структур практической, творческой и исследовательской деятельности, интегрированных с учебной деятельностью, развивающих демократические начала во всех сторонах жизни лицея, усиливающих роль общественности в решении различных вопросов ее функционирования».

При создании школьной воспитательной системы в ее основание были заложены следующие концептуальные идеи:

- воспитание развитой и развивающейся личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство;
- приобщение к культуре и развитие творческой индивидуальности личности;
- воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению себя и окружающей действительности;
- развитие самосознания личности, помощь ей в самоопределении, самореализации, самоутверждении; воспитание социально компетентной личности;
- воспитание свободной личности.

Организация, управление, диагностика и прогнозирование результатов воспитательного модуля в лицее строится на следующих подходах:

- личностный подход. Он предполагает в качестве ведущего ориентира основного содержания и главного критерия успешности не только знания, умения, навыки, но и формирование личностных качеств - творческих способностей и умений, самоопределения личности учащихся;
- деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и

культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества;

- творческий - основан на постоянной диагностике достигнутого уровня творческого саморазвития, совместного поиска с учащимися наиболее эффективных форм и методов деятельности, творческого сотрудничества и постоянного педагогического поиска;

- коллективистский - нацеливает педагогический процесс на формирование общественно ценных отношений в коллективе, ибо внешние отношения, в которые личность вступает в процессе деятельности и общения формируют внутреннее отношение человека к общественным ценностям, к делу, к самому себе;

- оптимизационный - предполагает достижение максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат сил и времени субъектов процесса;

- целостный - связан с единым комплексным планированием в осуществлении основных направлений учебной и внеурочной деятельности;

- ценностный - вектор реализации воспитательных возможностей образования имеет направленность на ценностное осмысление действительности и восхождение личности к ценностям человечества во всех их частных проявлениях;

- системный подход рассматривает воспитательный процесс как сложную психолого-социо-педагогическую систему, характеризующуюся неравновесностью, саморегулируемостью, открытостью и управляемостью и предполагает эффективное включение в воспитание окружающей среды.

Наиболее важными критериями, определяющими результативность воспитательной работы в лицее, мы считаем следующие показатели:

- созидательность деятельности воспитанников (в познании открывать для себя объективные закономерности, в общении - транслировать свое «Я» другому человеку и воспринимать и принимать друго-доминантность, в художественно-эстетической деятельности создавать, либо воспроизводить красоту, в физкультурно-оздоровительной деятельности создавать свое тело сильным, ловким, красивым и здоровым, в социальной деятельности выдвигать идеи и отстаивать их, в ценностно-проектировочной деятельности постигать тайны счастливой жизни и восходить к духовным ценностям человечества);

- мотивированность деятельности (побуждения, иницирующие целевую деятельность детей должны быть личностно-значимы, безусловны и безупречны, а значит должны превалировать нравственные, познавательные и эстетические мотивы);

- успешность деятельности (успешность деятельности, воплощающей в себе цель и мотив, определяющей устойчивый интерес к ней, эмоциональную и психическую комфортность - есть средство развития и формирования личности);

- рефлексивность деятельности (анализ ребенком собственного состояния, переживания, мыслей по завершению деятельности содействует формированию субъекта, личности, способной отдавать себе отчет в свободном выборе, который она производит, соотносить желаемое и реальное, предполагаемое и свершившееся, поступок и его последствия, собственные интересы и интересы окружающих);

- духовность деятельности (внутренний мир ребенка, находящиеся в постоянном движении, развитии, возвышении - гарантия насыщенной интересной жизни человека, проживающего каждый миг жизни в его значении и личностном смысле, осознавая себя как стратега, субъекта, созидания интересной собственной Жизни):

- комфортность состояния ученика и учителя (психологический климат как объективная картина складывающихся отношений, приводящих к результативности, самочувствие ребенка и результативность его деятельности, а значит и достижение воспитательных целей зависит от доброжелательности, защищенности, мажора, неприкосновенности, уважительности, заложенных в основании взаимоотношений в школе).

Воспитательная система лицея в ее организации и содержании строилась изначально максимально разнообразной. Обоснованием такого подхода явилась идея мультикультурного образовательного пространства и комплексного его влияния на воспитание ребенка. Воспитательная система как динамичное взаимодействие и взаимовлияние разновеликих и разнообразных по содержанию культурных полей, среди которых, в индивидуальном опыте каждого, формируется и индивидуальное образовательное пространство, должна предоставлять, на наш взгляд, возможность проявления разнообразной активности и вариативности выбора. Отказавшись от представления воспитательного процесса как линии, траектории или некоего канала, по которым нормативно должен двигаться воспитанник, мы пришли к выводу о необходимости расширения русла воспитательной работы, поиска новых форм организации и самоуправления, привлечения родителей учащихся и специалистов других сфер для снятия субъективистского и вкусового характера воспитательного процесса.

Предлагаемая лицеисту деятельность протекает в широком поле освоения действительности, которое представляет большой выбор вариантов приложения сил и способностей и развивает самые разнообразные умения и навыки. Окружающее ученика социальное пространство - среда - зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. Ее богатство влияет на результат воспитания. Слагаемые этой среды - социальная, культурная, образовательная, валеологическая компоненты - организуются школой из предметно - пространственного, социально - поведенческого, событийного и информационного окружения.

Воспитательный модуль представлен на рисунке 10 «Лицеист в воспитательной системе», в котором окружающие лицеиста взаимосвязи являются не

линейными и даже не плоскостными, а становятся пространственно-объемно-временными по характеру. В структуру воспитательного модуля включены блоки развития:

- интеллектуального;
- социального;
- художественно-эстетического;
- физического.

Воспитание многомерно и многообразно не только по методам, содержанию, условиям, но и по масштабам воспитывающего воздействия. Мы примиряем положение о личностно-ориентированном воспитании, носящем индивидуальный характер, с формой организации воспитания «крупными дозами» в виде коллективной творческой деятельности (КТД).

При этом мы отмечаем, что целью, субъектом, критерием в том и другом случае является Человек, Ребенок, а в рамках коллективного творческого дела можно осуществление управления как коллективным, так и индивидуальным развитием.

В воспитательной практике лицея давно апробирована методика, предполагающая широкое участие школьников в выборе, разработке, проведении и анализе главных дел года. Для старшеклассников лицея циклограмма коллективных творческих дел представлена четырьмя крупными мероприятиями:

- I четверть: «Наш дом – Лицей»;
- II четверть: «Интеллектуалы XXI века»;
- III четверть: «Диалог культур»;
- IV четверть: «Введение в профессию».

Их выбор не случаен. Первая четверть проходит в напряженной работе учителей, классных руководителей, родителей и учащихся над проблемой адаптации десятиклассников к требованиям лицея, вхождения их в культурную среду и приобщения к традициям, нормам общежития, правилам и законам школьного коллективного самоуправления.

Оказать учащимся действенную помощь, способствовать быстрой и легкой их адаптации, призваны общешкольные, классные и индивидуально-ориентированные школьные дела этого периода. В результате такого подхода школьные коллективные дела становятся для всех личностно-значимыми, в них участвуют все ученики, учителя, многие родители, выпускники прошлых лет, друзья школы... Каждому предоставляется возможность определить для себя долю своего участия и ответственности. Главной структурной единицей ключевого дела является класс как первичный коллектив, но в процессе общей работы происходит взаимодействие возрастов между параллелями классов, взаимная помощь и учеба.



Рисунок 10 - Лицейист в воспитательной системе

Рамки коллективного творческого дела достаточно свободны и позволяют учитывать возраст, стимулируют инициативу, многовариантность самовыражения класса и отдельных учеников. Рутинный, рядовой повседневный характер школьной жизни, ее монотонное однообразие преображаются. Коллективное творческое дело позволяет перейти от фактов школьного быта к событиям, остающимся в памяти надолго, создают в школе периоды повышенного эмоционального напряжения положительной направленности. Коллективные переживания многократно усиливаются, действуют на отдельного ученика. Эффект заражения и подражания включает ребенка в переживания большой группы.

Особенно важным фактом мы считаем то, что общее дело позволяет перевести ценности системы в личные ценности каждого из его участников.

Перечень возможных мероприятий в рамках коллективных творческих дел мы предлагаем рассмотреть на двух примерах:

1 Коллективное творческое дело «Наш дом – Лицей»

1.1 Конкурсные экзамены по поступлению в 10 класс лицея.

1.2 Собеседование с учащимися и их родителями по результатам зачисления в 10 класс школы.

1.3 «День знаний». Презентация лицея (готовят учащиеся 11 кл.)

1.4 «Давайте познакомимся» (география и биография класса).

1.5 Час классного руководства в 10-х классах «Законы нашего дома» (знакомство с Уставом лицея, правами и обязанностями участников образовательного процесса).

1.6 Психологическое тестирование. Обобщенный психологический портрет класса (характеристика учащихся классов психологом по результатам психологического тестирования, проводится на совещании учителей, работающих в 10-11 классах)

1.7 Мини - сочинение «Я вчера, сегодня, завтра» в 10 классах.

1.8 Конкурс на лучшую эмблему лицея.

1.9 Встреча с проректором ОГУ. Тема беседы: «Сотрудничество лицея и университета в решении идеи непрерывного образования «школа-вуз», роль образования в современном мире».

1.10 Классно-обобщающий контроль «Уровень адаптации учащихся к условиям учебы в лицее» (посещение уроков, наблюдения, собеседования с учащимися, проверка рабочих тетрадей, организации рабочего дня учащихся, контроль объема и сложности домашнего задания...).

1.11 Совещание при директоре по итогам классно-обобщающего контроля.

1.12 Родительские собрания по итогам классно-обобщающего контроля.

1.13 Час классного руководства по итогам классно-обобщающего контроля «Учись учиться» (приглашаются учителя, работающие в классе, выпускники школы, одиннадцатиклассники, демонстрируются фрагменты уроков и образцы

ответов).

1.14 Вечер 10-11-х классов «Давайте познакомимся».

- а) слово директора о лицее;
- б) презентуем традиции лицея;
- в) лицо школы - ее выпускник (выступления одиннадцатиклассников);
- г) страницы школьной жизни глазами учителей, родителей, учеников);
- д) слово «новеньким» лицеистам (представления десятиклассников);
- е) книга рекордов лицея;
- ж) итоги конкурса на лучшую эмблему лицея;
- з) концерт талантов.

1.15 Итоги коллективного творческого дела «Наш дом – Лицей»:

- а) самоанализ учащихся,
- б) рефлексия на уровне класса,
- в) анализ работы учительского коллектива.

2 Коллективное творческое дело «Интеллектуалы XXI века»

2.1 Активизация работы кружков и факультативов в направлении реализации индивидуального исследовательского маршрута учащихся (выбор проблемы и темы исследования, определение задач исследования, выбор научного руководителя, работа по составлению библиографического списка, теоретическая и практическая часть исследования)

2.2 Организация работы школьного Совета по учебно - исследовательской деятельности.

2.3 Презентация учебно-исследовательской работы учащихся школы (9-11-классники, выпускники школы, учителя, родители, тьюторские группы) на открытом заседании Совета по учебно - исследовательской деятельности с приглашением членов Ученого Совета ОГУ.

2.4 Оформление заявки на участие в городской конференции «Интеллектуалы XXI века», на участие в школьной итоговой научно-практической конференции.

2.5 Написание тезисов работы.

2.6 Предметные олимпиады:

- а) школьный этап;
- б) городской этап;
- в) областной этап.

2.7 Предметные ученические конференции

2.8 Чествование победителей по итогам школьных, городских и областных олимпиад.

2.9 Зимняя сессия.

Важное преимущество коллективного творческого дела состоит в том, что оно позволяет классам увидеть себя в зеркале других классов, что важно для

формирования способности выработки общественного мнения у отдельного учащегося, коллективной самооценки класса, роста группового и личного самосознания. Процесс самосравнения, лишенный отрицательных эмоций (отсутствуют официальные баллы, места, конкуренция, соревнования), уходит внутрь и становится механизмом совершенствования коллектива. Положительный эмоциональный настрой, гарантированная ситуация успеха высвобождают добрые чувства, сочувствие всех всем.

Большое значение коллективное творческое дело имеет и для учителей. Они выводят их из замкнутого мира преподавания одного предмета, приобщают к общим действиям с коллегами, открывают широкие возможности для взаимодействия, взаимодополнения, педагогической рефлексии. Параллельно с воспитанием школьника идет развитие личности педагога, интенсивный процесс совершенствования его профессионального мастерства. Коллективное творческое дело - путь сохранения и поддержания школьной общности, ее управления на высшем уровне.

Пристальный взгляд взрослого, навязывание роли ответственного ученика, высокие требования к учащимся и ожидание от них многого могут привести к открытой конфронтации или к скрытому противодействию и формальному отношению ребенка к миру вокруг себя и к самому себе.

Преодоление разрыва между общностью детей и общностью взрослых (учителей) как оппозиции «мира взрослых» и «мира детства» - задача всей воспитательной работы.

Создание условий, в которых ученик находится в субъективной позиции и в роли связующего звена в развертывающемся диалоге мира взрослых и мира детей как достаточно взрослая и усвоившая опыт мира детства личность, реально осуществимо в такого рода коммуникациях. Поддержать стремление к самостоятельности, самодвижению и преобразующему отношению к собственной действительности - смысл педагогической деятельности учителей, стремящихся к гуманному взаимодействию взрослых и детей.

Образовательная программа лицея, представленная единством двух модулей - обучающим и воспитательным - имеет качественные особенности, заметно отличающие ее по содержательной и организационной составляющим от программ общеобразовательных школ, что дает возможность делать выводы о действенной ее направленности на реализацию основных функций школы: культурно - когнитивной (базисной), адаптивной (вариативной), прогностической (ценностной).

Интеллектуальная креативность школьников, реализуемая в широком культурно-коммуникативном пространстве школьной жизни, в котором каждому ученику предоставляется право выбора и осуществляется связь с духовным началом человека - условие развития уровней ценностного самоопределения.

2.2 Реализация ценностного подхода в построении образовательной программы лицея

Идеи воспитывающего характера обучения не позволяют нам разводить отдельно воспитательный и обучающий модули. Процесс обучения неразрывно связан с процессами развития и воспитания - это аспекты единого, более общего процесса - образования. В широком смысле обучение и воспитание сводятся к целенаправленному созданию условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. Обучение и воспитание связаны единством подходов и реализуются в школе через урочную и внеурочную деятельность.

Основной формой образовательного процесса остается урок. В нем, через знаниевый и деятельностный аспект образования, реализуются основные миссионерские функции школы, осуществляется выход к новому модусу субъективности и новому уровню самоопределения.

В описании урока, мы исходим из понимания его как открытой, естественной, гуманитарной системы, которая создается в процессе взаимной деятельности учителя и ученика и связана с представлениями субъектов этой системы о мире, о себе, о своем «Я»... в единстве сознательного и бессознательного. Основной принцип построения такой системы - целостность - характеризуется «несводимостью свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов, невыводимостью свойств целого из свойств элементов, зависимостью всех элементов, процессов и отношений внутри системы от принципа организации целого» [106, с. 79]. Вывод, который можно сделать из этого принципа, сводится к следующему: невозможно дать единственное и точное описание естественной гуманитарной системы в силу ее сложности. Соглашаясь с выводом о том, что практически невозможно подчинить урок жесткой схеме планирования, описания и анализа, тем не менее, нам видится возможным рассмотреть основные его характеристики, важные для понимания и интерпретации предмета нашего исследования.

Взгляд на урок как социально-педагогическую реальность включает:

- выделение компонентов системы, выполняющих определенные функции;

- выявление и описание как внутренних связей между ее компонентами, так и связей этих компонентов с внешней средой - внешних связей.

Учитывая мнения ученых (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В.Кузьмина) [43, 179, 180, 193], мы выделяем компоненты урока, представленные, с учетом внутренних взаимосвязей педагогических ситуаций, в схеме «Компоненты урока» на рисунке 11.

К представленной схеме дадим некоторое пояснение

- цели урока - цели учителя и цели учеников (они могут быть диаметрально противоположными, искусство учителя состоит в том, чтобы сделать их единой, понятной и принятой учащимися);

Сверхзадача урока
(формирование опыта ценностного отношения, реализация
аксиологического потенциала)

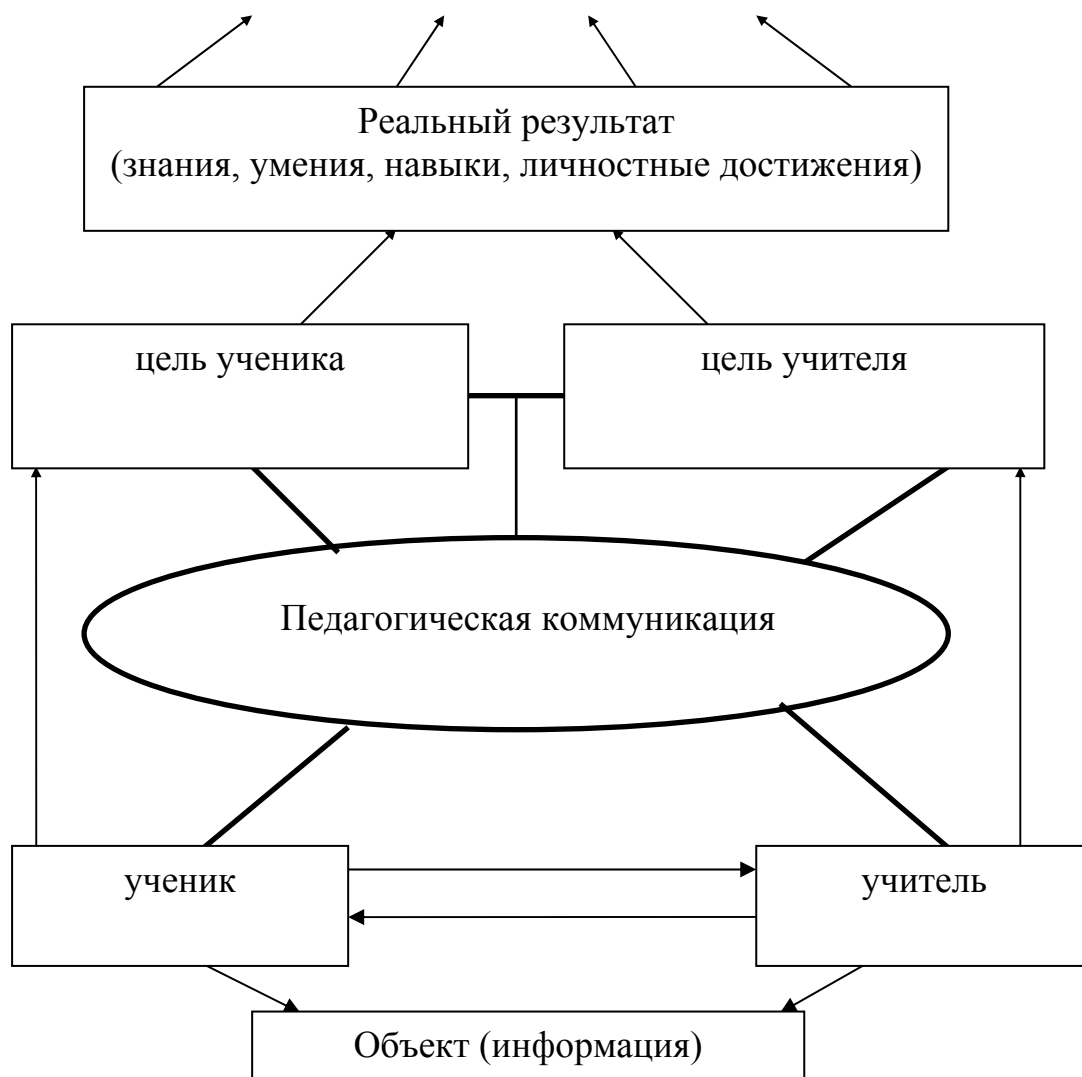


Рисунок 11 – Компоненты урока

- учитель и ученики - субъекты урока;
- педагогическая коммуникация - все учебно-воспитательные моменты урока и дидактические процессы, формы организации урока, методические приемы и технологии;
- информация или объект - содержание изучаемого материала; реальный результат или продукт - качественный личностный прирост, новые знания ученика, его новые умения;
- сверхзадача урока - построение «образа мира», формирование «образа «Я» как ценностное отношение к «образу мира», «образу «Я» и «образу своего будущего», что может быть связано с переориентировкой целей учеников с

прагматических на духовные, лично значимые. Достижением сверхзадачи урока мы считаем реализацию его аксиологического потенциала.

Связь «учитель – ученик» осуществляется на основе субъект - субъектных отношений, через сотворчество и содружество, на основе равноправия, принятия инакомыслия и другодоминантности.

Несовпадение целей учителя и ученика - реальность школьной практики, когда цель, поставленная учителем не является лично значимой для ученика. Искусство учителя в том и состоит, чтобы, сделав цель ученика выше через постановку проблемных задач, повышение познавательного интереса, усиление мотивации, добиться результативности - качественного личного и всегда функционального прироста для ученика.

Отбор содержания образовательного материала и средств педагогической коммуникации осуществляется учителем на основе предварительного анализа конкретного урока, особенностей конкретного класса и отдельных учащихся, связи данного урока с предыдущим и последующим. Связь «человек – информация» осуществляется учащимися через процесс принятия (фильтрации и выбора), осмысления и монологического (внутреннего или внешнего) рассуждения по поводу объекта (информации). Связь «человек - коммуникативные процессы» базируется на основе «прописывания» каждым субъектом урока (учителем и учеником) себя и своего места в коммуникационном поле, осознанности выбора этой позиции и ответственности за этот выбор.

Продвижение к конечному результату урока складывается из отдельных учебно-педагогических ситуаций, органично вплетающихся в ход урока, составляющих его живую ткань. Результат урока и выход урока на сверхзадачу как фокус всех его компонентов и их функций детерминирован комплексом внутренних и внешних связей. Урок как естественная система характеризуется открытостью, которая проявляется в том, что все его компоненты находятся в состоянии динамического равновесия с факторами внешней среды.

Из описания основных характеристик урока, можно сделать вывод: решение любой задачи урока как и ее описание необходимо осуществлять с учетом сложной детерминации связей между компонентами урока и воздействия внешних факторов.

Сущность педагогического процесса и смысла педагогической деятельности заключается не в простой формальной трансляции знаний, а во введении ученика в пространство культуры. Образование и культура - два взаимообусловленных феномена. Сущность событий на уроке есть постоянное «практикование человека в качестве культурного существа» (Кайдалов В.А.). Собственно, содержание учебного процесса оказывается формой, средством и инструментом такого вхождения. «Пребывание в культуре может остаться учеником незамеченным, если не состоится истинной коммуникации, если изучаемый материал не найдет точки актуализации в личности ученика, не

станет переживаемым событием» [163, с. 53)]. В качестве иллюстрации значимости урока в ценностном самоопределении личности учащихся приведем урок биологии в десятом классе. Его провела учитель высшей категории, Грант Сороса, победитель конкурса «Учитель года Оренбуржья 1996 года» Ольга Александровна Гурина. Тема урока «Движущие факторы эволюции или мера человеческого в человеке».

Отметим сразу, в теме урока зафиксирована идея восхождения человека к нравственным ценностям. Наиболее важным компонентом урока мы считаем содержание обсуждаемого на нем материала (объект) и средства педагогической коммуникации, профессионально отобранные учителем к уроку.

Рассматривая эволюцию биологической организации человека и развитие коммуникаций в стадном образе жизни как условие перехода от обезьяны к человеку, учитель считает необходимым поставить перед учащимися вопросы более сложного характера: *«Достаточно ли этих фактов, чтобы любое существо назвать человеком? Когда мы говорим о ком-либо «это настоящий человек!»? С чьим мнением вы больше согласны - с мнением Шопенгауэра, который сказал, что человек – «халтура природы», или с мнением Чарльза Дарвина, утверждавшего, что человек - это «венец природы»?»*.

Разговор на уроке естественно и логично переходит от морфологии и физиологии человека к его потребностям. От чисто биологических потребностей к социальным, чувственным, познавательным, эстетическим ... Учащиеся вместе с учителем создают образ ЧЕЛОВЕКА - человека разумного, доброго, красивого, ориентированного на общечеловеческие ценности, которые учащиеся выбирают из триад:

Вера - Надежда - Любовь;

Истина - Добро - Красота;

Свобода - Равенство - Братство;

Работа - Природа - Любовь;

Совесть - Благородство - Достоинство.

Можно ли поставить точку в проблеме нашего урока? Скорее многоточие, так как мы ответили на вопросы, которые имеют биологический характер, вопросы нравственные требуют дальнейших раздумий. Отсюда и несколько неожиданное домашнее задание. Вам предлагается написать эссе по темам на выбор: "Мера человеческого в Человеке", "Как прекрасна Земля и на ней Человек!", "Куда идешь, Человек?"...

Тема вышла за рамки урока, за рамки конкретных биологических знаний учащихся по теме. Она обращена к пониманию учащимися места человека в мире, к осознанию меры ответственности за все, что делает человек. Продолжение этой темы будет звучать на уроках литературы, на диспуте после уроков, в разговоре на родительском собрании.

Такой поворот от научно-предметной темы урока к нравственной не единичен. В школе признано, что возможность формирования устойчивых моральных принципов возможна лишь тогда, когда позиция ученика принимается как позиция субъекта, «морального философа», конструирующего свой моральный мир, что идет параллельно умственному развитию.

Концепция Колберга в когнитивно - генетической теории морального развития находит подтверждение в практике школы. Задача учителя - обеспечить переходы всем учащимся с доморального уровня сознания к уровню конвенциональной морали с установкой на фиксированные правила поведения (характерна для среднего школьного возраста) и к автономной морали с переносом морального решения внутрь личности (характерна для старшего школьного возраста).

Сегодня знания по любому предмету в школе перестают быть суммарными типа: $a + b + c + d + \dots$. Личностно-ориентированное образование работает не только с позицией учителя относительно ученика, но и с позицией ученика относительно его знаний, убеждений и отношений, в связи с чем его знания уже представляют собой некую алгебраическую сумму типа: $a + (-b) + (-c) + d + \dots$, где важны не только знания, но и отношения к ним [74, 75].

Реализацию этого принципа проиллюстрируем уроком литературы в 11-ом классе, который ведет Любовь Ивановна Павлова - учитель высшей категории, победитель городского конкурса «Учитель года – 1997». Тема урока: «Поэзия Иосифа Бродского».

Урок начинается нестандартно, с попытки учащихся восстановить по написанным на доске рифмованным словам текст популярной песни - шлягера. Это удалось сделать учащимся легко и быстро. *«Расхожая песня. Слова неприхотливы. Даже если не знаешь песни - легко допишешь текст, восстановишь стихи...»* - говорят ученики.

«Да и стихи ли это? – «глазки», «ласки», «голубые», «неземные», или «звезда», «да», «в ответ», «нет»?».

Улыбаются ученики, улыбается учитель.

«Вульгарная поэзия сегодня доминирует на экранах телевизоров и на радио, экспансирует умы молодых людей» - говорит учитель.

«Будем к ней (к такой поэзии) просто снисходительны. Она существует и, наверное, имеет право на существование постольку, поскольку есть люди, которым она нравится. Другое дело как мы к ней относимся, принимаем ли ее» - отвечают одиннадцатиклассники.

«Чем же настоящая поэзия отличается от этого суррогата?»

В этом вопросе учителя тема и цель урока. Попытка восстановить по рифмованным словам, записанным на доске учителем, поэтический текст стихов Иосифа Бродского в этот раз не удалась, не удастся даже предсказать мысль поэта...

Удивление и восхищение вызвали красота мысли стиха, когда перед учащимися предстали настоящие строки стихов Бродского.

Через стихи поэта учащиеся узнали о его биографии и этапах творчества. Разговор пошел о стиле языка поэта, мелодичности и красоте его, о глубокой философии. Перед учащимися выстроился пиететный ряд имен величайших российских поэтов: Пушкин, Тютчев, Блок, Ахматова, Цветаева... и, конечно же, Бродский.

Восприятие и приятие, знание и отношение к познаваемому - все тесно переплелось в живой ткани урока. Давно прозвенел звонок с урока... В тишине класса учитель читает стихи Бродского. *«Прочтите еще! Не дадите ли на один день этот томик стихов? А в нашей библиотеке остался Бродский?»* - ученики буквально атаковали учителя.

«Если у моих учеников после урока появляется желание прочесть книгу, я добилась многого. Душа разбужена, душа пойдет вперед. Ученики одержали самую трудную победу - победу над собой» - прозвучало в самоанализе урока Павловой Л.И.

Выход на реализацию аксиологического потенциала урока как процесс, в ходе которого происходит восхождение учителя и ученика к ценностям возможен, на наш взгляд, в определенный и очень тонкий момент - в точке включения «нового зрения и нового слуха» [151, с. 19]. В акте урока существует момент, когда ученик выходит из состояния повседневного существования и оказывается перед двумя альтернативами: обыденность системы отношений в хороводе привычных для него дел и новый идеальный (нереальный), но это безусловно *подлинный* и насыщенный ценностным существованием мир. И если в этом акте выбора ученик предпочитает второе, то восхождение (пусть в малой степени) произошло, ученик услышал голос учителя и приблизился к пониманию смысла своего существования. Только в результате «прорыва в глубину личности возможно пробуждение ее интереса и потребности к Истине. Мы далеки от мысли, что на каждом уроке в лицее происходит откровение с Истиной, но переход от спонтанного и бессознательного к целенаправленному руководству этого акта учителем имеет место в Лицее.

Важно не только увязать знания и отношения учеников к ним, важна *«...увязка этих знаний со всей полнотой жизни, дабы сделать урок не только образовательным, но и человекоформирующим»* [163, с. 53].

Урок - конференция в интегрированном спецкурсе «Биохимия» имеет, на наш взгляд, такие «увязки».

Возможно ли переплести с реальными жизненными ситуациями химию живого на уровне клетки, существование целостного биологического организма и проблемы нравственного выбора? Эта связь находит свое место во многих уроках спецкурса, но особо резонирует на итоговой конференции. Каждый год тема конференции меняется, что зависит от злободневности той или иной проблемы в обществе. В свое время конференции были посвящены темам:

«Биотехнология - что это такое», «Синтетика - от волокон до пищи», «СПИД - чума XX века», «Витамины. Нужно ли строить в Оренбуржье завод по производству МАК - медицинской аскорбиновой кислоты?» и т.д.

Идеи и цели конференций заключаются в следующем:

- обеспечить выход учащихся к целостности знаний от уровня первоидеи до сверхценности каждой науки;
- доказать детерминизм биологического и химического на примере конкретных биохимических процессов;
- привести к осознанию познаваемости тонких и хрупких процессов жизни человеческим гением;
- обеспечить понимание меры ответственности человека перед собой, Землей, Человечеством за выбор действия или бездействия;
- подвести к принятию личностного выбора.

Классический вариант конференции, осуществляемой в рамках коллективного творческого дела, подразумевает предварительную самостоятельную учебно-исследовательскую работу учащихся, выполнение индивидуальных заданий для участия в деловых играх, работу организационного комитета конференции и всех его секций в решении организационных и оформительских вопросов. Чувство ответственности, повышенный интерес, активизация самообразования, познания и деятельности - все это можно зафиксировать в работе по подготовке к конференции. Саму же конференцию важно не превратить в читку докладов или разыгрывание спектакля - ролевой игры по заранее спланированному сценарию. Важны, на наш взгляд, постановка проблем, предложения разрешить сложные ситуации, услышать неподготовленные мнения и вынести важные для сегодняшнего дня решения.

В конференции «Здоровье нации как ценность общества», которую ведут учителя химии и биологии - Ольга Александровна Гурина, Татьяна Николаевна Пономарева, Татьяна Анатольевна Носова, первой рождается коллективная мысль о том, что здоровый человек это не только тот, который здоров физически (рассматривается понятие «гомеостаз», «валеология»), но и нравственно (вводится понятие «дианетика»).

Мария Н. «Здоровый человек социально активен и счастлив, он стремится к реализации своих потребностей и пытается достигнуть более высоких, духовных целей. Поэтому человек современного общества должен быть обеспечен элементарными биологическими потребностями, и, в первую очередь, здоровой пищей».

Разговор естественно переходит на рассмотрение проблем рационального питания: на расчет потребительской корзины наших горожан, на витаминизацию детского и школьного питания, на лишний вес и гиподинамию наших современников, на обменные процессы в организме, происходящие в норме на уровне клетки и желудочнокишечной и дыхательной систем человека.

Михаил К. *«Хочу отметить ответственность каждого перед самим собой, и не только перед собой, но и перед будущим, за нарушения гомеостаза, вызванные вредными привычками - наркомания, курение, алкоголь».*

Антон Ш. *«... и за неразумную деятельность некоторых производителей, приводящую к загрязнению окружающей среды - основы нормального существования человека».*

Учитель обобщает выводы, сделанные учащимися.

«Выводы, которые вы сегодня делаете правильные. Они не новы, давно на слуху у всех и стали настолько привычны, что перестали быть целью и смыслом жизни молодых людей, часто звучат формально и демонстративно, остаются для них лишь на словах. Хотите доказательства моих мыслей? Пожалуйста!»

Учитель приводит факты о числе пропусков уроков физкультуры без уважительной причины, о числе курящих юношей в 11-х классах, о числе питающихся горячим питанием в школьной столовой и числе тех, кто питается "в сухомятку"... Приводятся факты по результатам медицинского обследования о числе хронических заболеваний детей нашей школы...

Аудитория притихла...

Кто-то склонил голову, стыдливо пряча глаза...

Ирина К. *«Оказывается, что слова «человек должен отказаться от позиции стороннего наблюдателя относительно себя, природы, земли и человечества, должен понять разумом шаткость своего состояния, и если он не предпримет меры, не изменит своего отношения, то либо погибнет, либо деградирует...» относятся к каждому из нас! Становится стыдно за личное безкультурье и варварское отношение к своему собственному здоровью...».*

Анастасия Р. *«Мне кажется, что хорошо уже то, что мы стали говорить об этом. Это еще одна победа над собой!»*

Антон Ш. *«Но насколько мелочными и прагматичными кажутся нам наши личные проблемы, которые, как оказывается, можно решить собственными волевыми усилиями, по сравнению с той борьбой духа над немощью плоти, которую ведут умирающие пациенты хосписа Матери Марии. Перед лицом смерти люди в силах повторять слова, начертанные на дверях хосписа:*

Жизнь - возможность, используйте ее,

Жизнь - красота, восхититесь ею,

Жизнь - блаженство, вкусите его,

Жизнь - мечта, осуществите ее,

Жизнь - вызов, примите его,

Жизнь - долг, исполните его,

Жизнь - игра, играйте в нее,

Жизнь - богатство, дорожите им,

Жизнь - здоровье, берегите его,

*Жизнь - любовь, наслаждайтесь ею,
Жизнь - тайна, познайте ее,
Жизнь - шанс - воспользуйтесь им,
Жизнь - борьба, выдержите ее,
Жизнь - горе, преодолейте его,
Жизнь - приключение, решитесь на него,
Жизнь - трагедия, преодолите ее,
Жизнь - счастье, сотворите его,
Жизнь слишком прекрасна не губите ее,
Жизнь - это жизнь, боритесь за нее!...»*

Марина М. «А что же нам можно и нужно сделать? Не завтра, а уже сегодня!»

Наталья Ш. «Оказывается есть в копилке человечества образцы КАЛОКОГАТИВНОГО ЧЕЛОВЕКА - человека-борца, героя, атлета, поэта, музыканта, художника, для которого здоровый образ жизни является естественным состоянием бытия как и доброта, справедливость, выступающие в качестве основополагающих устоев его мировоззрения.»

Екатерина Г. «Есть и образ ГУМИЛЕВСКОГО ПАССИОНАРИЯ, отдающего себя другим, преобразующего себя и окружающую среду... Я недавно прочитала об этом.»

Образы эти не оставляют равнодушными никого и каждого подводят к собственным выводам, а весь класс к ОБРАЩЕНИЮ ко всем гражданам, для кого важно и от кого зависит здоровье нации.

Денис Д. «Я предлагаю написать обращение участников нашей конференции главе администрации Оренбургской области.»

Мы представляем текст такого обращения, написанного учащимися губернатору оренбургской области по итогам конференции «Человек. Здоровье человека как ценность общества».

Мы, участники школьной конференции, учителя и ученики, обращаемся к Вам, уважаемый губернатор, со словами тревоги по поводу состояния здоровья школьников Оренбуржья.

Положение дел говорит о явном и все прогрессирующем неблагополучии в охране здоровья детей школьного возраста.

За последние четыре года у школьников города Оренбурга отмечается рост заболеваемости органов пищеварения, системы кровообращения, опорно-двигательного аппарата, органов зрения. В два с половиной раза увеличилось число детей, освобожденных от занятий по физкультуре в связи с хроническими заболеваниями. В три раза возросло число детей с физическим развитием ниже среднего и низким. Широко распространены среди детей авитаминоз и гипотрофия. Тревожным является фактор постоянного роста хронических

нервных заболеваний. Опасение вызывает низкий исходный уровень здоровья детей, поступающих в первый класс (до 70%).

Мы выявили причины, лежащие в основе низкого уровня состояния здоровья детей (генетические, экологические, социальные, экономические), рассмотрели возможные социальные пути его стабилизации, из которых выделили приоритет совместных усилий органов образования, здравоохранения, социальной защиты, санитарных служб, представителей науки.

Объединить эти усилия - компетенция власти.

Мы обращаемся к Вам с просьбой:

Защитите здоровье детей!

Защитите детство!

Защитите будущее России!

Иначе не будут иметь смысла долгосрочные программы. Их некому будет выполнять!

Учителя и ученики Лицея №1.

Конференции подобного рода - неотъемлемая часть интегрированных спецкурсов. При приоритетности лично - ориентированного обучения и открытости образовательных систем, нам представлялось необходимым выйти за рамки традиционного урока и организовать образовательную среду в единстве урочной и внеурочной деятельности, через работу интегрированных спецкурсов.

По нашему глубокому убеждению, интегрированные курсы в той форме, которая принята в школе, обеспечивает выход на новый и оптимальный способ решения задач творческого освоения знаний основ наук в их целостности и взаимозависимости по сравнению с традиционным уроком. Кроме того, такая организация спецкурсов по-новому решает проблемы коммуникативных связей как на индивидуальном субъект - субъектном уровне, так и уровне связей общностей учителей и учащихся.

Само явление образовательной интеграции сложно по содержанию, составу, структуре и является предметом особого исследования. Поэтому, не вдаваясь в подробности, мы отметим лишь некоторые, наиболее значимые для исследования характеристики этого явления.

Мы согласны с мнением Н.М. Михайловой о наличии двух сторон в интеграции - внешней и внутренней. Под внешней интеграцией Н.М. Михайлова подразумевает «объединение различных областей наук, учебных предметов, создание интегрированных курсов на основе какой-либо идеи» с целью целостного изучения научной картины мира [239]. Мы определяем это явление как содержательный аспект внешней интеграции и дополняем его еще одним аспектом внешней интеграции - деятельностным. Под содержательным аспектом внешней интеграции мы подразумеваем объединение школьных дисциплин на основе идеи эпистематики. Эпистемология, согласно Тулмину [по 249] - сово-

купность вопросов, сформулированных с точки зрения логики, в ответ на которые необходимы знания социологии, экономики, психологии, культурологии и других предметов. Для нас важно, чтобы ученик усваивал научную информацию не в виде огромных массивов современных знаний (что не возможно) или в искаженном и грубо сокращенном виде (что не допустимо), а вошел в область исторического, философского, культурного, научного, социального и эмоционального освоения основных эпистем - основных стержней и категорий историко-культурного развития человечества.

Учащимися познаются категории эпистем «Человек, «Земля» через содержание спецкурса «Экология». Место человека - продукта природы, покорителя природы, жертвы цивилизации - в отношениях с самой природой (Землей) - главная тема спецкурса, основное предназначение которого показать сложную детерминацию связи «человек – земля» и вывести учащихся от природоохранного и алармического понимания проблем экологии к смене сознания, мышления, переоценке ценностей через формирование отношений к этим проблемам.

Эпистема «Жизнь» солирует в спецкурсе «Биохимия». Детерминация химического и биологического рассматривается в эволюционном и прикладном плане, раскрываются направления дальнейшего развития наук.

Проблемы «Государства» - эпистема истории, «нравственности» (Совесь, Долг, Любовь, Искушение...) - прерогатива литературы. Математика призвана не только научить считать, пользоваться цифрами, формулами, но и, главное, объясняя проявления науки, показать их в динамике историко-культурного развития, выявить роль научного знания в развитии цивилизации...

Деятельностный аспект внешней интеграции определяется нами как совокупность методов, приемов и форм организации деятельности учащихся, вооружающих старшеклассников методами научного познания. В единстве обучающего и воспитательного модулей реализация методологического подхода к изучению теории и практики наиболее реальна.

Такая организация интегрированных спецкурсов наиболее полно реализует системный подход в изучении фактов, явлений, эпистем. Позволяет увидеть взаимопроникновение языков наук и методов, позволяет приобрести опыт практического применения сил и способностей, опробовать универсальные методики.

Внутренняя сторона интеграции включает индивидуальное освоение и систематизацию знаний о мире, осуществляемую на основе глубинных мыслительных процессов, так и индивидуальную выработку отношений к ним, то есть по сути своей является развитием индивида, качественным новым приращением к нему.

Особенности учебно - воспитательного процесса позволяют сделать выводы о том, что в лице действенными условиями развития уровней ценностного самоопределения выступают:

- реализация ценностного потенциала урока, который представляет собой достижение сверхзадачи урока в виде совокупности слагающих его актов (переориентировка целей учащихся с прагматических на творческие; установление культурной и духовной связи субъектов диалога «учитель – ученик»; осуществление культурно-нравственного прироста к сумме знаний, умений и навыков учащихся);

- интегрированные спецкурсы, обеспечивающие оптимальный и творческий способ освоения знаний основ наук, решающие проблемы коммуникативных связей, дающие расширение поля самореализации и ценностного самоопределения.

В связи с тем, что интеграция в школе включает:

- слияние содержания школьных дисциплин;
- организацию процессов познания этого содержания;
- результат его усвоения.

Мы выделяем в структуре интеграции три составляющих ее компонента:

1. Предметно - содержательный компонент (дисциплинарная эпистемология).

2. Содержательно - деятельностный компонент (методология).

3. Личностный компонент (индивидуальное развитие и ценностные отношения).

Интеграция позволяет выйти на единство знания, понимания, деятельности и нравственности, на особый интеллектуально - этический уровень целостного и ценностного восприятия и осознания мира.

2.3 Актуализация самопознания как фактор успешности ценностного самоопределения старшеклассников

Главным психологическим приобретением подросткового и раннего юношеского возраста является открытие своего внутреннего мира, самосознание, самопознание.

Далеко не всегда процесс формирования способности к самопознанию проходит последовательно, гладко, имеет некоторую законченную форму. К сожалению, в реальной практике школ развитию у обучающихся «*представлений о себе*» как «*основы образования личности*» (Карл Роджерс) [291] не уделяется должного внимания. Человеческий опыт говорит, что без адекватной оценки подростком своих сил, объяснения мыслей, поступков, самоконтроля и саморефлексии в сложной и, нередко, опасной жизни, усложненной внутренним противоречивым положением подростка, ему трудно принять решение в конфликтной ситуации выбора. Острота проблемы не снимается и тогда, когда выбор уже сделан, так как большой процент ошибочных решений дает отрица-

тельные последствия.

Понимая значимость данной проблемы и необходимость ее решения, в работе школы в качестве концептуальной идеи была поставлена задача вооружения учащегося средствами решения его собственных проблем, помочь ему научиться искусству самоадаптации и самореализации, самопознания и утверждения ядра личности – «Я - концепции».

Для реализации задачи самоопределения личности в образе «Я реальное», «Я перспективное», должен быть достигнут достаточный уровень самопознания. Самопознание мы понимаем как функциональный блок сознания личности, направляющий понимание деятельности и поведения, включающий в себя механизмы самоанализа, саморефлексию, потребность размышлять по поводу своего поведения, самонаблюдение, самоизучение, постоянную коррекцию представлений о себе на основе совести, самовосприятие, понимание самооценности и самодостаточности.

К сожалению, самопознание не является предметом ни одной школьной дисциплины инвариантной части учебного плана. Достижение же достаточного уровня самопознания не возможно без внедрения специальных программ, реализующих идею через следующие возможные варианты:

- изучение учащимися основ психологических знаний о внутреннем мире человека (высшие психические процессы и психические свойства, сознание, самосознание, мотивы поведения человека);
- диагностику личностных характеристик мыслительной деятельности учащихся и акцентуации их характеров;
- психологическое консультирование (в диалогах: психолог - ученик, психолог - учитель, психолог – родители), основанное на результатах психологической диагностики;
- психологический тренинг корректирующего и конструктивного назначения.

При составлении программы курса «Психология самоопределения личности», включенного в вариативную часть учебного плана лица, важное внимание было уделено не только отбору содержания теоретического блока программы, но и подбору диагностических методик и методик психологического тренинга практического блока программы. Так, при сравнении пакетов диагностических и тренинговых методик различных школ (Санкт - Петербург, Москва, Челябинск, методики западных ученых) было решено использовать комплексно методики Р. Кеттела, Ф. Фидлера, К. Томаса, Айзенка, прогрессивные матрицы Ровена, тесты Чуприкова, а так же компьютерную диагностику и тренинг педагогической эффективности программы «ТИНЭЙДЖЕР».

Программа «ТИНЭЙДЖЕР» была приобретена в 1993 году и в течение десяти лет эксплуатировалась в работе со старшеклассниками психологом В.В. Голубевой, имеющей сертификат московского психологического центра «ИНСАЙТ». Сертификат дает право преподавания курса, пользования про-

граммой компьютерной диагностики, проведения тренинга конструктивного взаимодействия с подростками, а также консультирования подростков и родителей по результатам диагностики. Программа охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей (особенно продуктивна она в работе классных руководителей), родителей учащихся. Результаты работы в школе по данной программе, по мнению В.В. Голубевой, доказали ее надежность и валидность (более 80 %).

Авторы программы - кандидаты психологических наук С.В. Кривцова и Е.А. Мухаматулина [188, 189]. Программа и методическое обеспечение к ней были аттестованы секцией компьютерных методик Общества психологов, отмечены грамотой на Первом Всесоюзном конкурсе компьютерных программ. Аналогов на рынке отечественной методической, психологической и воспитательной продукции, адаптированной к условиям школ, техникумов, училищ, словом, там, где есть «тинэйджеры», то есть «надцатилетние», в то время не было.

Выбор данной программы был осуществлен на основании ряда позиций. Одна из них заключалась в том, что пилотаж этой программы проводился в спецшколах, спецучилищах при колониях несовершеннолетних преступников и в профессионально-технических училищах нескольких регионов Урала и Сибири. Результаты были впечатляющими. По свидетельствам воспитателей, работающих по программе, наблюдался пик в потребности воспитанников и колонистов к самореализации, недовольства в создавшемся положении, ощущения собственной значимости, осознания своих потенциальных возможностей, желания быть востребованными. Даже такой факт, как массовый побег колонистов одной из колоний после проведения курса, авторы не считают антирекламой, так как в основе этого действия подростков было желание противостоять унижительному и порочному кругу колонистской «дедовщины», доказать свою силу воли и способность совершить поступок.

По-новому ощущали себя учителя и воспитатели, работающие по программе: легко, чисто, свободно, ибо в основе диалогического общения «ученик-учитель», заложенного в программу «ТИНЭЙДЖЕР» сменилась позиция учителя.

Учитель не «на пьедестале», не беспристрастный судья, призванный обучать, вести, наказывать, замечать ошибки, а человек, стоящий в равных с учеником положениях перед той или иной проблемой, реализующий педагогику второго лица – «ты – ориентированную» педагогику (или лично - ориентированную), вместо традиционной педагогики третьего лица – «они – ориентированной».

Предметом содержательной подготовки учителя для работы с подростками в программе «ТИНЭЙДЖЕР» определены не столько высшие психические функции и даже не личность сами по себе, а процессы психотехнического и диалогового взаимодействия с психикой, душой, личностью ребенка. В подго-

товке учителя для работы по программе важное место отводится эмоциям. Для равного и свободного диалогического общения с подростками нельзя быть равнодушным к чувствам, переживаниям, эмоциональным всплескам воспитанника, поэтому программа ставит задачу поднять учителя на высокий уровень педагогического мастерства. Такой учитель, во-первых, реагирует на скрытые, глубинные чувства ученика, помогая тем самым ученику осознать почему он чувствует то, что он чувствует; во-вторых, дает искреннюю реакцию, как на вербальном, так и на невербальном уровне, как положительную, так и отрицательную, причем отрицательная реакция не унижает чувства собственного достоинства ученика.

Программа «ТИНЭЙДЖЕР» оснащена методическим комплексом, в пакет которого входят:

1 Книга для чтения участниками тренинговой группы «Навыки конструктивного взаимодействия с подростками» [116].

2 Книга для руководителя тренинговой группы «Сценарий тренинга педагогической эффективности» [188].

3 Видеокассета с записью бесед психолога с подростками и анализом этих бесед, что может быть использовано в ходе тренинга как упражнения.

4 Дискета с компьютерной психодиагностической программой «ТИНЭЙДЖЕР» - авторская версия программы диагностического обследования А.Е. Личко [216, 217], которая позволяет проводить диагностическую и коррекционную работу с подростками.

Книга для чтения участниками тренинговой группы использовалась в лицее в работе с учителями, классными руководителями 10-11-х классов. Материал, представленный в книге, позволяет учителю не только понять сущность личностно-ориентированной педагогики как индивидуализированной системы научных знаний, оказывающих влияние на поведение человека с целью его изменения, но и вооружить практическими умениями педагогического воздействия психотерапевтического характера, развивать у него способность выстраивать психически комфортные, ситуативно адекватные взаимоотношения между людьми.

Прогрессивные базовые идеи (личностно-ориентированная педагогика) и нестандартная форма занятий (тренинг) привлекли к работе по программе «ТИНЭЙДЖЕР» учителей лицея. Под руководством психолога один раз в неделю проводились занятия, материал которых закреплялся учителями на практике. Высокого уровня эффективности в применении этой программы достигли классные руководители 10-11-х классов: О.А. Гурина, Л.Б. Любчинская, Л.И. Панкратова, Л.А. Самосудова. По мнению этих учителей, большую практическую значимость имеют следующие тематические занятия (по главам книги «Навыки конструктивного взаимодействия с подростками»): «Позиция учителя», «Поддержка», «Я – слушание», «Я – высказывание». Основная задача, выполняемая содержанием этих глав - оказать содействие человеку в определе-

нии и коррекции отношений к самому себе, окружающим людям, к профессиональной деятельности. Деятельностный характер курса подразумевает выработку индивидуального стиля профессионально-креативного поведения учителя как реализацию системы взглядов, позиций, убеждений.

Глава «Индивидуальные особенности подростков», на наш взгляд, самая важная в книге. Работа с содержанием этой главы ставит целью выработать у учителей навыки отражения глубинных переживаний и мотивов деятельности подростков, а также стратегию и тактику построения общения с подростками. По мнению психологов [3, 26, 49, 55, 217, 242] менее чем 5 % подростков имеют сбалансированный характер, остальные же имеют не сбалансированный, а акцентированный характер, отдельные черты которого чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Знать «место наименьшего сопротивления» в характере - значит предупреждать раздражение, депрессию, протест подростка. Знание же «сильных сторон характера» поможет сделать вывод о базовой мотивации подростка, стимулировать его позитивные поступки.

Одной из главных причин выбора «ТИНЭЙДЖЕРА» для школы было наличие компьютерной психодиагностической программы. Компьютер - бесстрастный, объективный диагност, часто вызывающий у ученика больше доверия, чем психолог или учитель, и, при условии откровенности и правдивости в ответах подростков на тестовые вопросы программы, он выдает объективные характеристики и рекомендации к ним в виде 94-х вариантов трех типов текстов:

1 Письмо для подростка. Письмо содержит описание сильных и слабых проблемных сторон характера. Стилистически письмо построено таким образом, что утверждается мысль: «ты не равен твоему характеру, твой характер - нечто внешнее, что надо изучать и использовать его сильные стороны, осторожно обходясь со слабыми, помни, что тебе нужно сделать, чтобы решить проблемы, преодолеть трудности...». Предлагаем образец такого письма.

ПИСЬМО УЧЕНИКУ

Фамилия и имя ученика

Класс

Некоторые люди обладают слабым психологическим складом: их настроение часто меняется без внешнего повода. Они то деятельны и разговорчивы, то медлительны и необщительны. Причина этих перемен не в событиях жизни, а в особенностях быстро повзрослевшего организма, то есть это биологическая причина и ничего поделать с ней нельзя. А вот научиться спокойно переживать полосы плохого настроения можно и нужно.

Ты тоже научишься этому со временем. Ты, в сущности, - очень симпатичный человек. Ты любишь, чтобы все было по-хорошему, чтобы все хорошо относились друг к другу, не предавали, дружили, не обижали и не ссорились.

Ты терпеть не можешь насилия, обмана, грубости и хамства. Когда ты попадаешь в жесткую ситуацию, ты впадаешь в отчаяние. И даже не из-за того, что именно ты пострадал, а потому, что вообще бывают такие бессовестные и подлые люди.

Хорошо, что твое настроение не долго остается унылым. Через некоторое время ты все-таки обнаруживаешь, что в жизни есть и светлые стороны. И хоть мир жесток и не располагает к любви и доверию, в нем есть еще люди, которые способны тебе помочь. Если ты не встретил такого человека до сих пор, обязательно встретишь его в будущем. А пока старайся не оставлять на завтра того, что можно сделать сегодня. Выполняй свои обещания как можно скорее, пока не навалилась полоса безразличия, тоски и усталости. Иначе внезапные перемены настроения могут привести к тому, что о тебе будут думать, как о человеке, который не держит своего слова.

Ты постоянно чем-то озабочен и, может быть, даже издергался последнее время. Причем твои тревоги относятся к тому, что ты не в силах изменить или предвидеть. Это - бесперспективные тревоги, они отнимают спокойствие и силу, но не приводят к желанной цели. Ты чувствуешь себя неуверенно. В общем, тебе пора вспомнить о том, что в твоём характере есть сильные стороны, которые ты, похоже, не слишком ценишь.

Твои сильные качества - это ответственное отношение к жизни и делам и готовность лично участвовать в них. Используй это, не обвиняй обстоятельства в собственных неудачах, смотри, чем конкретно сможешь исправить дело ты сам. Но помни: умный человек всегда различает моменты, где он может вмешаться, подсуетиться и исправить дело, от тех, где он бессилен. В последнем случае не стоит нервничать.

Тексты подобных писем дают возможность учащимся осмыслить свои трудности и изменить отношение к ним, что, в определенной степени, снимает горечь разочарований по поводу неоправдавшихся надежд в самом себе в недалеком будущем. Они призваны выявить индивидуальные особенности, затем, опираясь на них, развить нужные качества, которые помогут приобрести необходимые для реализации собственных потребностей и интересов знания и умения. От самоанализа и самопознания ученик подходит к самореализации через ответы на вопросы: кто я?, что я могу?, чего я хочу?

Работая с характеристиками, мы пришли к мнению, что такой выход к самопознанию - необходимое условие самоуважения, стартовая площадка для развития самоопределения и деятельности личности.

2. Письмо для педагога и родителей, в котором описание характера подростка проводится по схеме: «Главные особенности», «Отношения со взрослыми», «Отношения со сверстниками», «Хобби и увлечения», «Сексуальные проблемы», «Вероятность алкоголизации», «Вероятность противоправного поведения», «Место наименьшего сопротивления в характере», «Рекомендации

воспитателю». Эти письма - объективный информационный материал для индивидуализации обучения и воспитания, позволяющий соотнести объективные проявления индивидуальных различий и субъективный мир формирования личности. Мы предлагаем образец подобного письма.

ПИСЬМО УЧИТЕЛЮ

Фамилия ученика:

Возраст:

Класс:

Дата диагностики:

ОПИСАНИЕ СЕНСИТИВНО-АУТИЧНОГО ТИПА ХАРАКТЕРА

ГЛАВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ этого смешанного типа составлены из черт двух типов: **сенситивного и аутичного**. Две главные особенности таких подростков большая впечатлительность и чувство собственной неполноценности. Они обычно старательно учатся, но боятся разного рода проверок: контрольных, экзаменов. Бывает, что такие подростки стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться, вызвать смех или, наоборот, отвечают меньше того, что знают, чтобы не прослыть выскочкой или чрезмерно прилежным учеником среди одноклассников.

Представители сензитивного типа с трудом привыкают к новой обстановке. Если они попадают в другое учебное заведение, долго чувствуют себя неуверенно, не могут сменить старый стереотип. Это происходит оттого, что ребенку нужно устанавливать контакт с большим количеством новых людей - требование трудно исполнимое для сенситивного подростка.

Затруднения в общении с новыми людьми является следствием аутичных черт характера.

Аутичные черты в характере выявляются в более раннем возрасте, чем особенности характеров всех других типов. В период полового созревания некоторые черты аутичного типа - эмоциональная холодность, слабо развитая интуиция, обособленность и ограниченность контактов с людьми - выступают с особой яркостью. Большая, чем у других замкнутость и отгороженность от сверстников бросаются в глаза. Одиночество характерно для аутичного подростка, который живет в своем мире, своими необычными для других интересами и увлечениями и фантазиями. Часто такие подростки сами страдают от своего одиночества, неспособности к общению, невозможности найти себе друга по душе.

Иногда неудачные попытки завязать приятельские отношения, острая чувствительность в моменты их поиска, быстрая утомляемость от общения («не знаю, о чем говорить») нередко побуждает таких подростков к еще большему уходу в себя.

ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ. Аутичные подростки «отличаются» в любой подростковой аудитории своей отгороженностью и отчужденно-

стью от групповых разговоров. Отгороженность и неконтактность объясняют прежде всего недостатком интуиции - неумением угадать настроения и мысли другого человека. Часто они не могут почувствовать ни хорошего, ни неприязненного отношения к себе, уловить тот момент, когда не надо навязывать свое присутствие и когда, наоборот, надо выслушать, посочувствовать, не оставлять собеседника одного.

Недоступность внутреннего мира и сдержанность в проявлении чувств делают непонятными и неожиданными для окружающих многие поступки аутичных подростков, ибо все, что им предшествовало, весь ход переживаний и мотивов - остается скрытым. Некоторые выходки действительно носят печать чудачества, но в отличие от демонстративных подростков, они вовсе не представляют собой спектакля, разыгрываемого с целью привлечь к себе внимание. Такая замкнутость аутичных подростков затрудняет вхождения в группу, а их неподатливость общему влиянию, общей атмосфере, их неконформность не позволяют ни слиться с группой, ни подчиниться ей. Попав же в подростковую группу, нередко случайно, они всегда остаются в ней на особом положении. Иногда они подвергаются насмешкам и даже жестоким преследованиям со стороны других подростков.

ОТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ. К родным у них сохраняется детская привязанность. К опеке со стороны старших относятся не только терпимо, но даже охотно ей подчиняются. Упреки, нотации и наказания со стороны старших вызывают угрызения совести, раскаяние и слезы, но только не свойственный подросткам протест. Тем более не возникает желания оспорить или отвергнуть духовные ценности взрослых, интересы, обычаи и вкусы старшего поколения. Иногда даже выступает подчеркнутое следование идеалам и образу жизни взрослых. Созвучно этому рано формируется чувство долга, высокие моральные качества и этические требования к себе и к окружающим.

Сверстники нередко ужасают их грубостью, цинизмом, жестокостью. У себя же замечают множество недостатков, особенно в области качеств волевых и морально-этических.

УВЛЕЧЕНИЯ И ХОББИ таких подростков обычно выступают ярче, чем все другие виды поведения. Увлечения отличаются силой, устойчивостью и необычностью. Чаще всего приходится встречать интеллектуально-эстетические хобби. Большинство таких подростков любят чтение, книги поглощают запоем, хобби часто бывают чрезвычайно причудливы, но никогда не делаются на показ, только для себя.

Увлечениями делятся с немногими, только если встречают искренний интерес и понимание собеседника. Часто увлечения скрывают, боясь непонимания и насмешек.

При менее высоком уровне интеллекта дело может сводиться к менее изысканным, но не менее странным увлечениям. Коллекции аутичных подростков нередко уникальные, иногда поражающие своей никчемностью, также

служат более цели удовлетворения интеллектуальных потребностей, чем просто жажде накопительства.

На втором месте стоят хобби мануально-телесного плана (связанные с совершенствованием тела). Неуклюжесть, неловкость, нередко характерные для аутичных подростков, сменяются этими увлечениями телесными совершенствованиями. Все виды спорта, которые симпатичны аутику, - неколлективные.

АЛКОГОЛИЗАЦИЯ не свойственна.

НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ как правило не свойственны.

МЕСТОМ НАИМЕНЬШЕГО СОПРОТИВЛЕНИЯ для таких подростков является отношение к ним окружающих. Непереносима ситуация, где они становятся объектом насмешек или подозрений в неблаговидных поступках, когда на их репутацию падает малейшая тень или они подвергаются несправедливым обвинениям. Стать посмешищем для окружающих вследствие действительно неблаговидных поступков или же неправильного поведения родителей и воспитателей более чем достаточно для того, чтобы оказаться повергнутым в угнетенное состояние.

Травля, которая для других подростков могла бы быть перенесена не столь трагически, здесь может оказаться чрезвычайно опасной.

Ситуация, требующая большого числа неглубоких, поверхностных контактов, всегда будет психологически тяжелой для аутичного подростка. Она приводит к все большему уходу в себя, закрытости, «колючести».

РЕКОМЕНДАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЮ. Такие подростки трудны для установления контакта лишь на первый взгляд. Их замкнутость чисто внешняя, а потребность поделиться переживаниями достаточно сильна. Разубеждению они поддаются медленно, обнаруживая недоверчивую осторожность. Ключ к первому контакту можно подобрать в той сфере, где подросток стремится к компенсации своих недостатков: с физически слабым подростком можно поговорить о его увлечении силовыми видами спорта или о его планах подобного рода.

При установившемся контакте полезными бывают многократные беседы с детальным перебором всех фактов и ситуаций, опровергающих его убежденность в своей неполноценности или в плохом отношении окружающих.

Рекомендуется побуждать не страшиться трудностей, создавать реальные ситуации, стимулирующие чувство ответственности подростка за других и за себя.

На основной характер подростка, описанный выше наложился черты неустойчивого типа. Это - слабоволие, невозможность противостоять искушениям в виде перспективы развлечься, получить сильные впечатления. Жажда острых ощущений может вообще быть названа возрастной особенностью подросткового периода, но у неустойчивых подростков она превращается в неспособность произвольно структурировать свое время и противостоять

внешним воздействиям. Особенно остро неустойчивость воли проявляется в ситуации выбора, когда поставленная и желанная цель требует усилий и решений. Часто эта цель отвергается в угоду более легкому существованию, и такие подростки долго, иногда годами, переживают по поводу «несостоявшейся жизни». Неустойчивые черты могут проявляться лишь как след этих переживаний прошлых выборов.

У подростка также прослеживаются такие особенности характера как застревание эмоций. Эта черта лишь отчасти может являться результатом неправильного воспитания, как правило, она наследуется. Застревание отрицательных эмоций приводит к такой черте характера, как обидчивость. Иногда такие подростки не подают виду, но они очень долго помнят обиду, часто в мыслях придумывают планы мести обидчику.

Сильные стороны этой акцентуации могут проявиться в аккуратности, любви к порядку и вниманию к мелочам и деталям, в кропотливых и «скучных» видах деятельности. Начав дело, они не бросают его на полпути. Иногда это выглядит как отсутствие гибкости, медленное приспособление к изменяющимся обстоятельствам.

На фоне описанных выше особенностей характера выделяются черты педантичного типа. Педантичные черты - это, прежде всего, более высокая, чем у других людей тревожность, «фоновая» тревожность, как говорят психологи, сопровождающая человека с утра до вечера. Переживания обостряются в ситуации выбора, в ситуации неопределенности, и посвящены они двум основным темам: близким (в особенности, матери) и будущему. Страх перед будущим, его неструктурированность вообще характерная особенность субъективной картины мира подростка. У данного подростка эта черта выражена особенно ярко. Он любит порассуждать и ему можно все объяснить словами, поэтому рациональное объяснение перспектив его жизни или причин временных неудач могут несколько успокоить его. Рекомендуются также специальная психотерапевтическая работа с целью повышения уверенности в себе.

Подростку нравится жить, думать, поступать «как все», он не хочет отставать ни в чем, но и не любит выделяться от своей среды. В хорошем окружении это отличные работники и приличные люди, в плохом - постепенно усваивают дурные привычки, манеры и поведение.

Подросток уважает авторитет старших, особенно достойных уважения, у него не возникает конфликтов с наставниками, воспитателями, родителями, причина которых - протест «против свободы», «борьба за самостоятельность».

У данного подростка выражена склонность к противоправному поведению, однако это не означает, что эта склонность когда-либо проявится, если условия развития подростка будут нормальными. Черты характера, вызывающие трудности социальной адаптации, определяются

органическими нарушениями. Рекомендуется обратиться к невропатологу.

У подростка нет психологической склонности к алкоголизации. Скорее всего, ни при каких условиях ему не страшна ни алкоголизация, ни наркомания.

3 Письмо – «профиль» для профессионального психолога.

Эти письма, выдаваемые психологу компьютером несут специализированный характер и предназначены только для работы психолога - специалиста, не раскрываются учащимся и учителям.

Тексты этих писем используются психологом на индивидуальных консультациях: психолог - ученик, психолог - учитель, психолог - родители ученика, на которых грамотно, обоснованно и, главное, гуманно даются рекомендации, вырабатывается общая позиция, согласуются действия.

«Удивительное откровение...», «Невероятное открытие...», «Какая сфера деятельности! А сколько работы мне предстоит!...», «Никогда бы не подумала, что мой ребенок такой ранимый...», «Спасибо за то, что помогли справиться с нашими трудностями...»

Подобные высказывания можно слышать от учителей, учеников, родителей после их посещения консультаций у психолога и анализа писем. Важно и другое... После посещения подростком психолога и ознакомления с результатами диагностики (как правило на таких консультациях рассматриваются результаты комплексной диагностики с использованием батареи тестов и по другим методикам, не только по «Тинэйджеру») комплектуются группы учащихся по 10 - 12 человек для проведения корректирующего тренинга – «погружения».

Тренинг проводится в каникулярное время в течение трех дней по 6 часов с использованием методик аутотренинга, упражнений на сплоченность группы, адаптированных к возрасту подростка по главам книги «Навыки конструктивного взаимодействия с подростками»: «Поддержка», «Я - слушание», «Я – высказывание», «Индивидуальные особенности подростков» (акцентуация характера; сильные и слабые стороны характера разных типов; подросток в отношениях с собственным характером).

По мнению практического психолога В.В. Голубевой программа «ТИНЭЙДЖЕР» имеет широкие возможности и в других случаях педагогической практики. Так, тестовая диагностика, проведенная на вступительных экзаменах в 10 - й класс Лицея позволит по-новому подойти к комплектованию классов - не только по характеру сформированности мыслительных процессов и уровня IQ, которые мы определяем по методике ШТУР на вступительных экзаменах, но и по акцентуации характеров, по степени притягательности учащихся друг к другу и комфортности в отношениях и общении, а также решить проблему подбора классного руководителя к коллективу детей с определенным набором характерологических профилей.

Перспективным будет использование диагностики в три этапа:

- при комплектовании 10-х классов;
- на рубеже первого и второго полугодий;

- после проведения психологического коррекционного тренинга для выявления динамики и тенденций в изменениях личностных характеристик и для выявления причин, приведших к этим изменениям (внешний социум, внутренний социум класса, особенности учебно-воспитательного процесса в школе, другие причины) с целью прогнозирования результатов и корректировки хода учебно-воспитательного процесса.

Отметим, что программа «ТИНЭЙДЖЕР» (а именно: психодиагностика, консультирование и восемнадцатичасовой тренинг - «погружение») является только практической составляющей программы курса «Психология самоопределения личности», разработанной и апробированной в лицее под руководством Г.Г. Ермаковой. Предлагаем его не аннотированное содержание.

ПРОГРАММА КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ»

1. Понятие личности. Структура личности. Активность личности и ее жизненная позиция. Западные теории личности.

- 2 часа.

2. Потребностно-мотивационная сфера личности. Классификация потребностей по А. Маслоу. Персонализация личности.

- 2 часа.

3. Система ценностей личности. Личностный смысл. Самоценность личности. Понятие мотива. Виды мотивов. Кризис мотивов. Борьба мотивов. Мотивация достижения. Мотивационные механизмы саморегуляции.

- 4 часа.

4. Воспитание психологической устойчивости личности. Типология критических жизненных ситуаций: стресс, фрустрация, конфликт, кризис.

- 2 часа.

5. Переживания как преодоление критических жизненных ситуаций. Понятие психологических защит личности, их оценка. Ориентация личности на успех.

- 2 часа.

6. Принятие ответственности за собственную судьбу - признак зрелой личности.

- 4 часа.

Теоретическая часть этого курса, рассчитанная на 18 учебных часов, ставит конечной целью формирование у школьников «личностного психического здоровья». Под личностным здоровьем подразумевается развитая способность к поиску подлинного места в жизни, осознание своих уникальных

жизненных смыслов и действительных ценностей, умение преодолевать препятствия, возникающие на пути к реализации этих смыслов и ценностей, умение достигнуть оптимальной самореализации и максимальной самоактуализации личности при условии приятия другодоминантности. Кроме того, только личностно здоровый человек, человек высокой психологической культуры, с развитой потребностью в дальнейшем личностном самосовершенствовании, способен нести ответственность за собственное поведение и, в конечном итоге, за собственную судьбу.

Основными психолого-педагогическими задачами предлагаемого курса являются:

- формирование у учащихся адекватных представлений о собственной личности как о самоорганизующейся системе, ее уникальности;
- осознание учащимися собственной «Я – концепции»;
- формирование установки учащихся на развитие психической саморегуляции личности и личностный рост, осуществляемый через сомопознание, самоадаптацию и самореализацию.

Предполагаемыми и достигнутыми результатами реализации этой программы явились:

- выход учащихся за пределы индивидуального психологического опыта;
- аутичность и открытость новому как профилактика патогенного состояния личности;
- уверенность в своих силах, основанная на адекватной их оценке;
- расширение самосознания, критичность и высокая степень рефлексии;
- стремление к самоактуализации и самореализации.

При отборе методов работы по программе, мы руководствовались следующими требованиями:

- методы обучения должны способствовать своевременному и гармоничному развитию психики учащихся;
- процесс обучения должен давать радость и протекать на фоне положительных эмоций, способствовать предотвращению психотравмирующей ситуации в школе.

Для вооружения ученика средствами решения его собственных проблем и искусством самоадаптации, самореализации и самопознания, для утверждения положительного ядра личности в лицее разработана и апробирована комплексная программа, обеспечивающая достаточный уровень самопознания. В комплексной программе посредством изучения учащимися основ психологических знаний, проведения психологического консультирования и психологического тренинга конструктивного и корректирующего назначения, основанного на компьютерной диагностике акцентуации характеров учащихся, достигаются воспитательные цели лицейского образования в аспекте подготовки лицеистов к актам самоопределения в жизненно важных сферах деятельности.

Апробировав программу, мы пришли к выводу об оптимальности и эффективности данного выбора, способствующего развитию самопознания и ценностного самоопределения, что подтвердилось результатами диагностики составляющих «Я - концепции».

2.4 Ценностные ориентации школьников как фактор выхода в новые смысловые пространства самоопределения

Диагностическая программа нашего исследования, направленная на изучение ценностного самоопределения старшеклассников, была рассчитана на период с 1990 по 1998 годы и проходила в несколько этапов.

Этапы, логика задач и методическое обеспечение диагностического этапа исследования представлены в таблице 2.

Диагностику социального заказа школе мы начали в 1991 году с изучения нормативных документов, государственных целевых программ образования, проектов временных образовательных стандартов, что позволило нам выделить в качестве основного заказа общества школе **РАЗВИВАЮЩУЮСЯ ЛИЧНОСТЬ**, способную жить в условиях изменяющегося мира.

Социальный заказ семьи был определен нами через опрос родителей учащихся 1-11-х классов и собеседования с учащимися при зачислении в 10-е классы.

В ответах родителей отмечалась тревога за будущее своих детей, желание видеть их готовыми к трудностям взрослой жизни, людьми знающими, счастливыми в семье, умеющими выстраивать отношения с окружающими.

«Мне хотелось бы, чтобы мой ребенок сделал правильный выбор своей будущей профессии и основывался в своем выборе не на эмоции, а на знания».

«Надо, чтобы наши дети были более компетентными, чем мы, это даст им большую свободу выбора».

«Мне хотелось бы, чтобы мой ребенок кроме основных дисциплин, изучаемых в школе, знал основы экономики и менеджмента. Будущее за людьми, знающими в этом деле».

«Хотелось бы, чтобы у наших детей не было страха перед угрозой сокращения на работе».

«Хочется, чтобы они были в своей профессии лучшими, а если судьба распорядится изменить профиль, то пусть они будут готовы выполнить еще какую-либо работу, или даже несколько».

Таблица 2 - Программа диагностического исследования

Этапы	Задачи исследования	Методическое обеспечение
1 этап	- выполнить констати-	- изучение нормативных до-

1991-1993 г.г. Констатирующий этап	рующую диагностику стартовых условий; - выявить социальный заказ школе.	кументов, теории прогнозирования. - проведение анкетирования учащихся и их родителей.
2 этап 1993-1997г.г. Формирующий этап	- изучить уровень сформированности компонентов «Я – концепции»; - определить характер мотивационно-ценностных отношений школьников к учебно-познавательной деятельности; - определить характер мотивационно-ценностных отношений к профилю профессионального выбора; - определить доминирующие референтные группы; - выявить наличие и характер связи между структурами личности и самоопределением.	- изучение учебных достижений учащихся; - построение шкалы самооценки на основе сочинения - самоописания и компьютерной диагностики акцентуации характеров старшеклассников; - тесты профессиональной ориентации; - определение мотивации процесса познания по готовому перечню мотивов учебной деятельности; - проведение тренинга программы «Психология самоопределения личности»; - наблюдения; - экспертная оценка.
3 этап 1997-1998 г.г. Аналитико-обобщающий	Определить оптимальные педагогические условия, стимулирующие процессы ценностного самоопределения старшеклассников	- корреляционный анализ.

В ходе исследования нам было важно выявить уровень притязаний учащихся. В результате проведенного собеседования был собран достаточный материал, позволяющий сделать вывод о частоте совпадении заказа семьи и установок школьников на получение качественного образования. Приведем пример подобного высказывания учащихся:

«Знания иностранных языков и умение пользоваться компьютером будут цениться в будущем, и я хотел бы, изучить иностранный язык так, чтобы свободно разговаривать с иностранцами, чтобы читать иностранную литературу, а без знания компьютера в будущем я никому не буду нужен».

Многие родители настойчиво выражали мысль о том, что глубокие и прочные знания - необходимое условие существования в будущем. *«Ребенок должен понять, что знания не только цель, но и средство занять достойное место в жизни».* *«Надо не увещевать и пугать действительностью, но вырабатывать потребность учиться».*

Обобщая такие высказывания родителей и учащихся, мы сделали вывод о заказе семьи на активизацию процессов познания:

- необходимы глубокие знания основ наук, изучаемых в школе;
- широкое знаниевое поле является основой построения жизненных перспектив и выбора будущей профессии;
- формирование профессиональных умений и навыков является гарантией некоторой защищенности в случае жизненных неудач и возможности смены профессии.

В особую группу были выделены нами высказывания родителей о нравственном аспекте воспитания их детей:

«Для меня важно, чтобы мой ребенок вырос хорошим человеком, добрым, отзывчивым, культурным».

«Дети - наша опора в старости. Как воспитать у них чувства долга и ответственности, уважения к людям?».

«По-моему, образованный человек это не только много знающий человек, но и много умеющий, в том числе и ценить и уважать окружающих его людей».

Третья группа мнений родителей объединялась вокруг заказа на формирование способности к самопознанию и к личностному самоутверждению. Для родителей важно, чтобы их дети научились разбираться в человеческих взаимоотношениях, могли справляться со своими проблемами, знали свои способности. Вот типичные высказывания родителей: *«Мне трудно бывает понять поступки моей дочери. Хотелось бы, чтобы она сама прежде анализировала свои действия и характер их последствий».* *«В характере моего ребенка много недостатков. Мне трудно их изменить. Хотелось бы, чтобы школа, классный коллектив помогли ему скорее измениться, стать взрослым».*

Анализируя полученные ответы родителей и учащихся, нами был сделан вывод о заказе семьи на качество образования. Этот заказ сводился к трем основным позициям - компонентам образования школьников:

1 *Когнитивно - деятельностный компонент образования.* Знание основ традиционных школьных дисциплин. Знание новых содержательных линий образования - экономика, право, психология, управление. Умение применять знания в условиях изменяющейся действительности // **ОБРАЗ МИРА** //.

2 *Личностно - ценностный компонент образования.* Самопознание и самопринятие, выполняющие корректировочную функцию деятельности, способствующие самоопределению и самореализации // **ОБРАЗ Я** //.

3 *Проективно - ценностный компонент образования.* Познание, побуждающее к нравственному и культурному росту и определяющее выбор жизненных перспектив // **ОБРАЗ БУДУЩЕГО** //.

Изучение особенностей структуры личности старшеклассников на втором этапе работы по диагностической программе мы начали с диагностики показателей самооценки «образа Я».

Возникновение потребности к самопознанию, самооценке, наличие представлений об идеале и стремление к нему - обязательное условие успешного самоопределения. Из ряда терминов, используемых в научной литературе для обозначения этой характеристики личности, мы выбрали наиболее оптимальный, на наш взгляд, термин «Я – концепция».

Измерение «Я – концепции» в диагностической программе нашего исследования осуществлялось через анализ самоотчетов и самоописаний учащихся, проводимых в ситуациях коммуникации, что, с учетом ряда факторов, не тождественно «Я – концепции» и поэтому не может быть достаточно объективным. Постановка же учащихся в искусственные педагогические ситуации, в которых эта характеристика личности проявлялась бы в достаточной степени полноты и объективности не имела реальных возможностей. Тем не менее, анализ самоотчетов, самоописаний, наблюдений за учащимися и результаты собеседований с ними позволили нам сделать некоторые общие выводы об уровне сформированности структуры «Я – концепции», ее полярности у старшеклассников и динамике ее изменений.

В структуре «Я – концепции» как совокупности установок, направленных на самого себя Р. Бернс выделяет три главных элемента - три составляющих «Я – концепции»:

- когнитивная составляющая - убеждения, представления индивида о самом себе;
- оценочная составляющая - оценочная характеристика самого себя и связанные с ней эмоции и переживания;
- потенциально-поведенческая составляющая - соответствующая «образу Я» реакция, которая может выражаться в поведении, конкретном действии, в планах и ориентирах на будущее (24).

Для определения когнитивной составляющей «Я – концепции» в начале каждого учебного года старшеклассникам школы предлагалось дать описание о себе в виде мини-сочинения. Интересным, на наш взгляд, оказалось то, что самоописания «образа Я», проводимое среди учащихся 10-х и 11-х классов резко различаются как по числу описываемых категорий, так и по общему их характеру.

Так, учащиеся 10-х классов в самоописаниях применяли категории, которые мы сгруппировали в следующем порядке:

- первая группа - атрибутивные (внешние), к которым относятся общие сведения, принадлежность к данному ученическому классу, пол, увлечения, описания внешности;
- вторая группа - статусно-ролевые характеристики, связанные с положением в классе и дома, выполняемые обязанности, круг друзей, взаимоотношения с окружающими.

В среднем, каждый год до 10 % учащихся от общего числа десятиклассников дают самоописания, используя только эти категории.

Другая группа учащихся использовала для самоописания более развернутые характеристики, применяя категории, которые мы отнесли к характеристикам более высокого уровня:

- третья группа - поведенческие характеристики, которые заключаются в попытке учащихся объяснить некоторые свои характерные поступки и действия в определенных ситуациях, дать описание наиболее ярких черт своего характера.

Примерами таких характеристик могут быть следующие высказывания старшеклассников: *«Я не могу заставить себя делать то, что мне не интересно. В этом проявляется мое слабование. С другой стороны, я считаю себя добросовестным человеком. Если меня попросят о чем-либо, то я выкладываюсь на все 100 %»*. *«Во мне многие не могут разобратся. Я могу долго сидеть в комнате одна, и мне не будет скучно. Иногда в компании я могу «выплеснуться через край», и все вокруг вертится и «закипает»*.

В среднем, до 72 % учащихся используют в своем самоописании характеристики группы первых трех групп, и только небольшой процент учащихся используют в самоописании оценочные характеристики четвертой группы, в которых выделяются и оцениваются сильные и слабые стороны собственного характера, даются описание своих идеалов. Вот некоторые из характеристик такого рода: *«Я обладаю важными качествами: оптимизмом и хитростью. Они мне часто помогают. Надеюсь, что приобрету такое нужное качество, как общительность»*. *«Я хороший друг, но куда важнее стать хорошим человеком»*. *«У меня есть идеал. Это реально существующий человек. Он обладает замечательными качествами. Он уверен в своем деле. У него сильная воля. Он активен. И, кроме всего этого, он добрый, внимательный»*.

Объяснения внешних проявлений характера и собственные ценностные характеристики - убеждений и ценностных установок, представлены пятой группой, которой десятиклассники практически не пользуются.

В качестве типовых характеристик самоописания для пятой группы свойственны следующие высказывания: *«Я знаю, каким должен быть настоящий герой, патриот, гражданин. Знаю также и то, что об этом легко рассказать, но в реальной действительности таким установкам трудно соответствовать. Как поведу себя я в критической ситуации, не берусь гарантировать на все 100 %. Уверен в следующем – я буду стараться. Уверен и в том, что при этом я буду бороться со своими собственными «драконами». Очень хочу победить их!»*.

Для оценки уровня сформированности когнитивной составляющей «Я – концепции» мы использовали следующую норму оценок:

- **низкий уровень** - составляющая описывается с помощью характеристик первой и второй групп;

- **недостаточный уровень** - в описании используются характеристики первой, второй и третьей групп;

- **достаточный уровень** - кроме характеристик предшествующего уровня используются характеристики четвертой и пятой групп;

- **высокий уровень** - кроме перечисленных характеристик применяются характеристики шестой группы.

Представленные на рисунке 12 диаграммы «Использование характеристик самоописания учащимися 10 классов» свидетельствуют о фактическом уровне когнитивной составляющей «Я – концепции» учащихся. Анализ данных позволил сделать вывод о недостаточной ее сформированности у десятиклассников, равно как и о необходимости ее развития в условиях реальных педагогических коммуникаций.

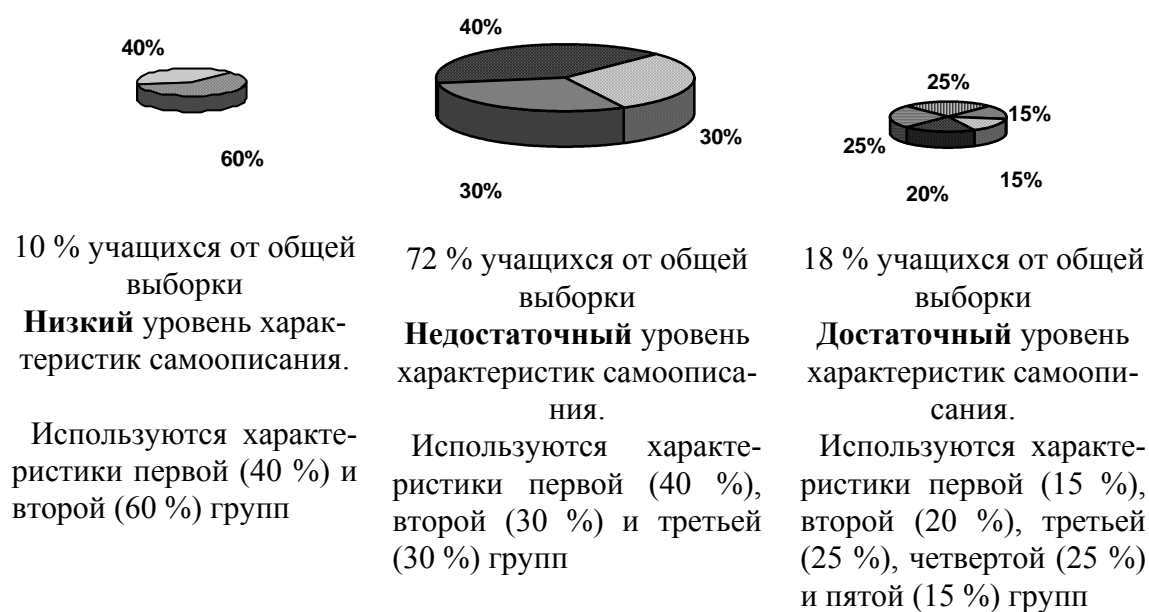


Рисунок 12 – Использование характеристик самоописания учащимися 10 классов

Учащиеся 11-х классов в своих сочинениях практически не прибегают к использованию категорий первой и второй групп, опираясь в самоописании на категории третьей, четвертой и пятой групп. Таких учащихся большинство - до 84 %.

Небольшая группа учащихся (до 16 %) демонстрирует большую развитость и полифонию когнитивной составляющей «Я – концепции», описывая ее через категории содержательного ценностно-ориентационного характера (шестая группа), выделяя свои притязания, направленность, перспективы, обосновывая их наличием соответствующих способностей, акцентируя внимание над

проблемами, требующими скорейшего самостоятельного и обязательного решения.

«Нельзя откладывать на завтра то, что просто необходимо сделать сегодня, еще вчера. Человек не становится хорошим вдруг. Нельзя определить для себя возраст культурного развития и духовной высоты. Больше читать, общаться, строить себя, впитывать в себя все, но не бездумно». «Я понял, что моя свобода имеет границы, которые я сам ей и определил. Это осознанная необходимость. Кажется, кто-то уже об этом говорил» - характеристики подобного рода.

В самоописании учащиеся 11-х классов чаще используют психологические и абстрактные категории: «личность», «тип темперамента», «убеждения», «свобода», «совесть», «независимость», «самореализация». Кроме того, при сравнении годовых результатов, проводимого нами исследования, мы обнаружили интересную закономерность - со временем наблюдается положительная динамика в качестве, полноте и характере самоописания.

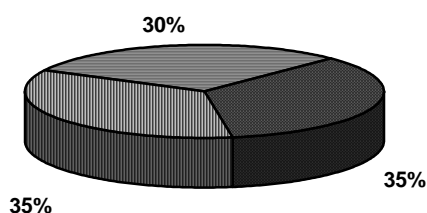
Этому способствует когнитивное развитие (за полтора года накапливаются знания по социальной психологии, гражданскому праву, общественным дисциплинам...) и умения вербализовать полученные знания (школа с усиленным гуманитарным блоком способствует развитию этих умений).

Важно другое. Первые из написанных сочинений могут быть очень краткими не только из-за неподготовленности к работе такого рода и отсутствия необходимых знаний и умений, но и от нежелания раскрыть себя, от недоверия к взрослому.

Настороженность десятиклассников ощущается и после написания сочинения. Они надолго задерживаются в классе, задают вопросы, ждут общего анализа результатов... При бережной интерпретации результатов наблюдается пик активности и интереса учащихся к подобного рода работам, который не спадает до 11 класса. Сочинения учащихся 11-х классов становятся более доверительными, развернутыми.

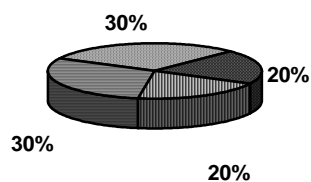
На рисунке 13 «Использование характеристик самоописания учащимися 11 классов» представлено всего две группы одиннадцатиклассников, уровень когнитивной составляющей которых достаточный или высокий.

Эмоционально-оценочную составляющую «Я – концепции» мы определили, интерпретируя результаты самооценки учащихся по шкале самовосприятия Р. Бернса.



84 % учащихся от общей выборки
Достаточный уровень характеристик
самоописания.

Используются характеристики третьей (30 %), четвертой (35 %) и пятой (35 %) групп



16 % учащихся от общей выборки
Высокий уровень характеристик само-
описания.

Используются характеристики третьей (20 %), четвертой (30 %), пятой (30 %) и шестой (20 %) групп

Рисунок 13 – Использование характеристик самоописания учащимися 11 классов

Полный перечень характеристик шкалы Бернса дан в первом столбце таблицы 3.

Из двадцати одной характеристики, предложенных в шкале Бернса, мы выделили позитивные характеристики, выбор которых дает представление о положительной «Я – концепции» (таблица 3, второй столбец).

При условии выбора учащимися позитивных позиций в самооценке, их «Я – концепцию» мы считали положительной.

Вторая группа характеристик имеет диаметрально противоположный характер – негативные характеристики (таблица 3, третий столбец).

Выбор этих характеристик в самооценке дает картину об отрицательной «Я – концепции» учащихся.

И, наконец, в третью группу вошли так называемые нейтральные характеристики:

- Я интроверт;
- Я фантазер;
- Я религиозный;
- Я опрометчивый (таблица 3, пустые строки).

Использование этих характеристик в самоанализе существенно не влияет на полюс «Я – концепции».

Таблица 3 – Шкалы эмоционально-оценочной составляющей «Я - концепции»

Общая шкала Р. Бернса	Позитивные характеристики	Негативные характеристики
1. Я счастливый.	+	-
2. У меня ничего не ладится.	-	+
3. У меня все получается.	+	-
4. Я тугодум.	-	+
5. Я неуклюжий	-	+
6. Я зануда.	-	+
7. Я неудачник.	-	+
8. Я добросовестный.	+	-
9. Я обманщик.	-	+
10. Я интроверт.		
11. Я фантазер.		
12. Я оптимист.	+	-
13. Я человек надежный.	+	-
14. Я раздражительный.	-	+
15. Я хороший друг.	+	-
16. Я подвержен настроению.	-	+
17. Я общительный.	+	-
18. Я религиозный.		
19. Я умный.	+	-
20. Я слабовольный.	-	+
21. Я опрометчивый.		

Другим, не менее важным фактором, определяющим полюс «Я – концепции», мы считаем адекватность самооценки, которую мы определяли по анкете эмоционального переживания собственной самооценки учащимися.

Переживания состояния удовлетворенности, безразличия или неудовлетворенности по поводу характеристик в самоописании считались нами адекватными, если учащиеся определяли их согласно схеме, представленной в таблице 4.

Несовпадения переживаемых состояний с выбранными нами позициями расценивались как неадекватная самооценка.

Таблица 4 - Адекватность самооценки

удовлетворительная	индифферентная	неудовлетворительная
<i>Эмоциональные переживания учащегося</i>		
<i>меня это радует</i>	<i>мне это безразлично</i>	<i>меня это угнетает</i>
позиции №№ 1, 3, 8, 12, 13, 15, 17, 19	позиции №№ 10, 11, 18, 21	позиции №№ 2, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 16, 20

В подсчете результатов и интерпретации выводов о самооценке мы использовали матричную таблицу, позволившую нам определить полюс «Я – концепции» (таблица 5) и критичность состояния подростка для выработки стратегии и тактики индивидуальной воспитательной работы и работы психолога.

Таблица 5 - Определение полюса «Я – концепции» по адекватности самооценки

Полюс «Я - концепции»	Адекватность самооценки			
	Адекватная (удовлетворительная)	Адекватная (индифферентная)	Адекватная (неудовлетворительная)	Неадекватная
Положительный	идеальный	допустимый	критический	сильно критический
Неопределенный	допустимый	допустимый	критический	недопустимый
Отрицательный	критический	сильно критический	недопустимый	недопустимый

Разумеется, что идеальным вариантом можно считать совпадение положительного полюса «Я – концепции» с адекватной удовлетворительной самооценкой доминирующих позитивных характеристик самоописания.

Мы допускали, что при наличии четырех и более позитивных характеристик самоописания и адекватности удовлетворительной или индифферентной самооценки собственных характеристик полюс «Я - концепции» можно считать положительным или неопределенным, а общее состояние учащегося в рамках допустимой нормы.

Допустимой нормой считалось нами и наличие положительного полюса «Я – концепции» в сочетании с адекватной индифферентной оценкой качеств и неопределенного полюса «Я – концепции» с адекватной индифферентной оценкой характеристик самоописания, но требующие специального анализа и персональной работы педагогов с учащимися.

Особое внимание вызывали случаи выраженного отрицательного полюса «Я – концепции» с адекватной и, тем более, с индифферентной оценкой отрицательных характеристик самоописания.

Наличие неадекватных характеристик в положительном полюсе «Я - кон-

цепции» и адекватных индифферентных характеристик в отрицательном полюсе «Я – концепции» мы считали крайними критическими случаями, требующими серьезного вмешательства специалистов.

Естественно, что совершенно недопустимыми считались нами состояния сочетающие неадекватность самооценки отрицательных характеристик самоописания в неопределенном полюсе «Я – концепции», как и адекватная самооценка отрицательных характеристик самоописания в отрицательном полюсе «Я – концепции».

Обобщенная статистическая обработка результатов самоописания и адекватности самооценки учащихся 10-х классов и 11-х классов представлена в таблицах 6 и 7.

Таблица 6 - Полюс «Я – концепции» учащихся 10-х классов

Полюс «Я - концепции»	Учащихся с адекватной удовлетворительной самооценкой, (%)	Учащихся с адекватной индифферентной самооценкой, (%)	Учащихся с адекватной неудовлетворительной самооценкой, (%)	Учащихся с неадекватной самооценкой, (%)
Положительный	87,0	1,3	-	-
Неопределенный	5,2	-	-	-
Отрицательный	5,2	-	1,3	-

Таблица 7 - Полюс «Я – концепции» учащихся 11-х классов

Полюс «Я - концепции»	Учащихся с адекватной удовлетворительной самооценкой, (%)	Учащихся с адекватной индифферентной самооценкой, (%)	Учащихся с адекватной неудовлетворительной самооценкой, (%)	Учащихся с неадекватной самооценкой, (%)
Положительный	90,9	1,3	-	-
Неопределенный	3,9	-	-	-
Отрицательный	1,3	1,3	1,3	-

Достаточно большой процент учащихся с положительной «Я - концепции» и адекватной самооценкой позволил нам сделать вывод об общем удовлетворительном и комфортном состоянии старшеклассников. Результаты нашей диагностики во многом совпали с результатами стандартизированного психологического тестирования по выявлению уровня и характера тревожности. По его результатам только 4,6 % учащихся от всех старшеклассников требуют психолого-педагогической коррекции. Особые случаи обнаружения комбинированной тревожности у троих детей персонально совпали с результатами нашего исследования как критические и сильно критические уровни самооценки.

При обработке результатов самооценки, интерес вызвала частота употребления некоторых характеристик шкалы самовосприятия старшеклассниками. Из двадцати одной характеристики шкалы Р. Бернса, наиболее часто употребляемая характеристика в нашем случае была №15 – «Я хороший друг» которую учащиеся оценили положительно, то есть адекватно. Эта позиция была поставлена на первое место у 79,6 % 11-классников и у 85 % 10-классников. Первое ранговое место этой характеристики объясняется, на наш взгляд, приоритетностью межличностных юношеских связей над другими видами контактов, значимостью своего персонального места в системе отношений, важностью положительной оценки со стороны референтной группы.

Не далеко отошла от первой позиции характеристика №17 – «Я общительный» (в 10-х классах на втором, в 11-х - на четвертом ранговом месте), также связанная с коммуникативными потребностями старшеклассников. Заметно много среди десятиклассников «счастливых людей» - характеристика №1. Выбор этой характеристики демонстрируют практически все учащиеся, пришедшие из других школ.

Прием в лицеисты как реализованная потребность, знакомство с традициями лицея, включение в творческие коллективные дела - способствуют выходу этой характеристики на высокое ранговое место у десятиклассников. У одиннадцатиклассников эта характеристика только на девятом месте.

Выход в число десяти первых таких отрицательных характеристик как №14 – «Я раздражительный» и №16 – «Я подвержен настроению», имеющих в «своей основе импульс юношеского темперамента, говорит о типичных трудностях взросления и не вызвал у нас особого опасения, тем более, что их самооценка, в целом, адекватная.

Такие характеристики как «Я – обманщик», «Я – тугодум», «Я – неуклюжий», «Я – зануда», «Я – неудачник» встречаются редко и в единичном варианте опасения не вызывают, наоборот, во всех случаях их выбора демонстрировалось умение подростков выделить свои недостатки и критическое отношение к ним (самооценка адекватная). Персональный выбор всего комплекта отрицательных характеристик может являться свидетельством психической неуравновешенности, повышенной тревожности и наличия комплексов, чего в нашем исследовании не встречалось.

Выбор характеристик самоописания и адекватность самооценки учащихся 10-х и 11-х классов представлены гистограммами на рисунках 14 и 15.

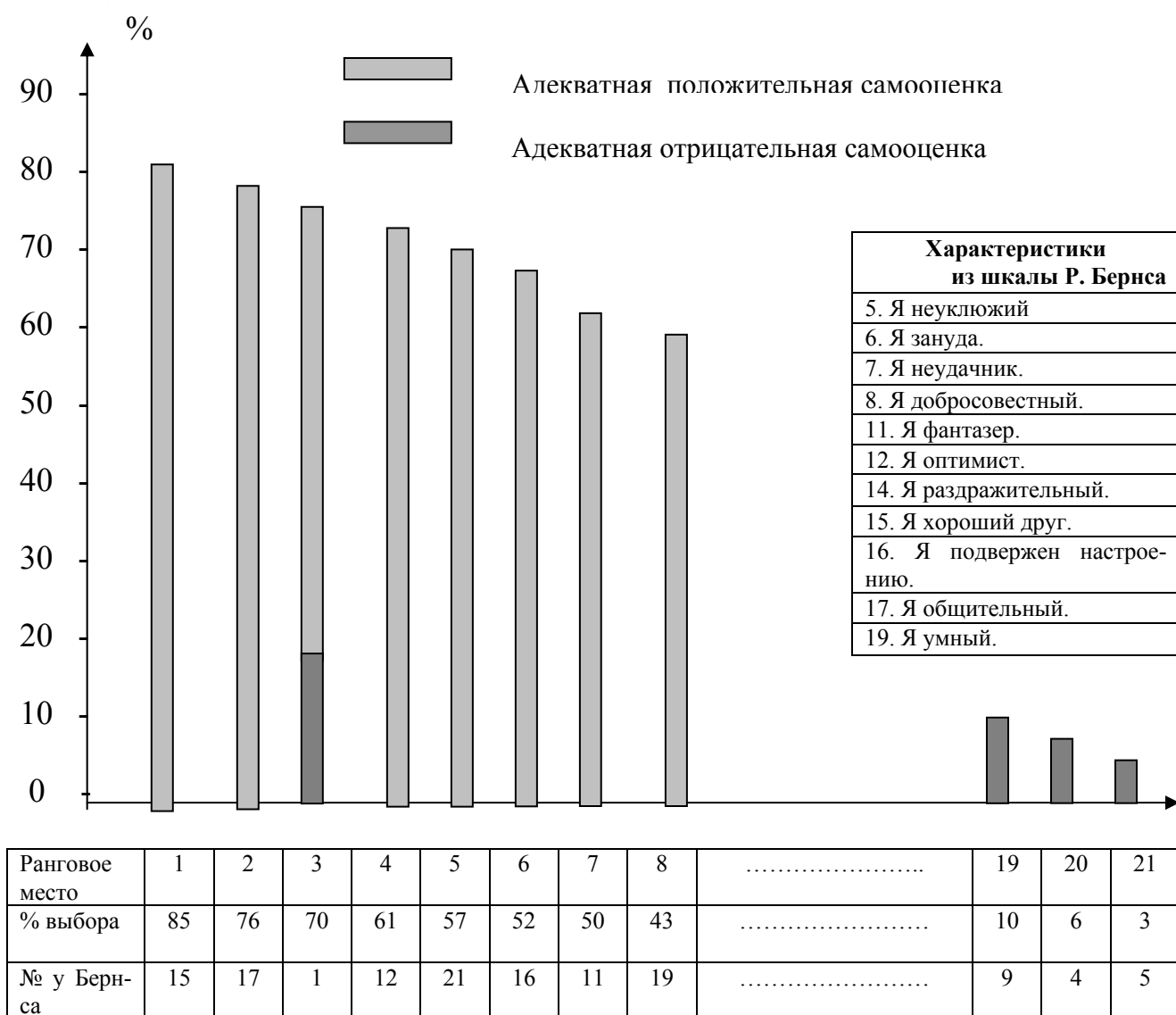


Рисунок 14 – Выбор характеристик самоописания и самооценка (11 класс)

Изучение потенциально-поведенческой составляющей «Я – концепции» как возможности проявления поведенческих реакций, обусловленных образом «Я» и внутренними установками, на наш взгляд, архи - сложно, так как в силу целого комплекса причин индивид или тормозит уровень проявления или волевым усилием вообще не допускает поведенческой реакции. Мы не ставили своей целью выявить зависимость поведения учащихся в различных ситуациях от уровня сформированности «Я – концепции» и не проводили замеров потенциально-поведенческой составляющей. Нас больше интересовала связь эмоционально-оценочной и когнитивной составляющих с такой модальностью «Я – концепции» как «идеальное Я».

В структуре «Я – концепции», предложенной Р. Бернсом, включены три модальности: «реальное Я», «идеальное Я», «зеркальное Я».

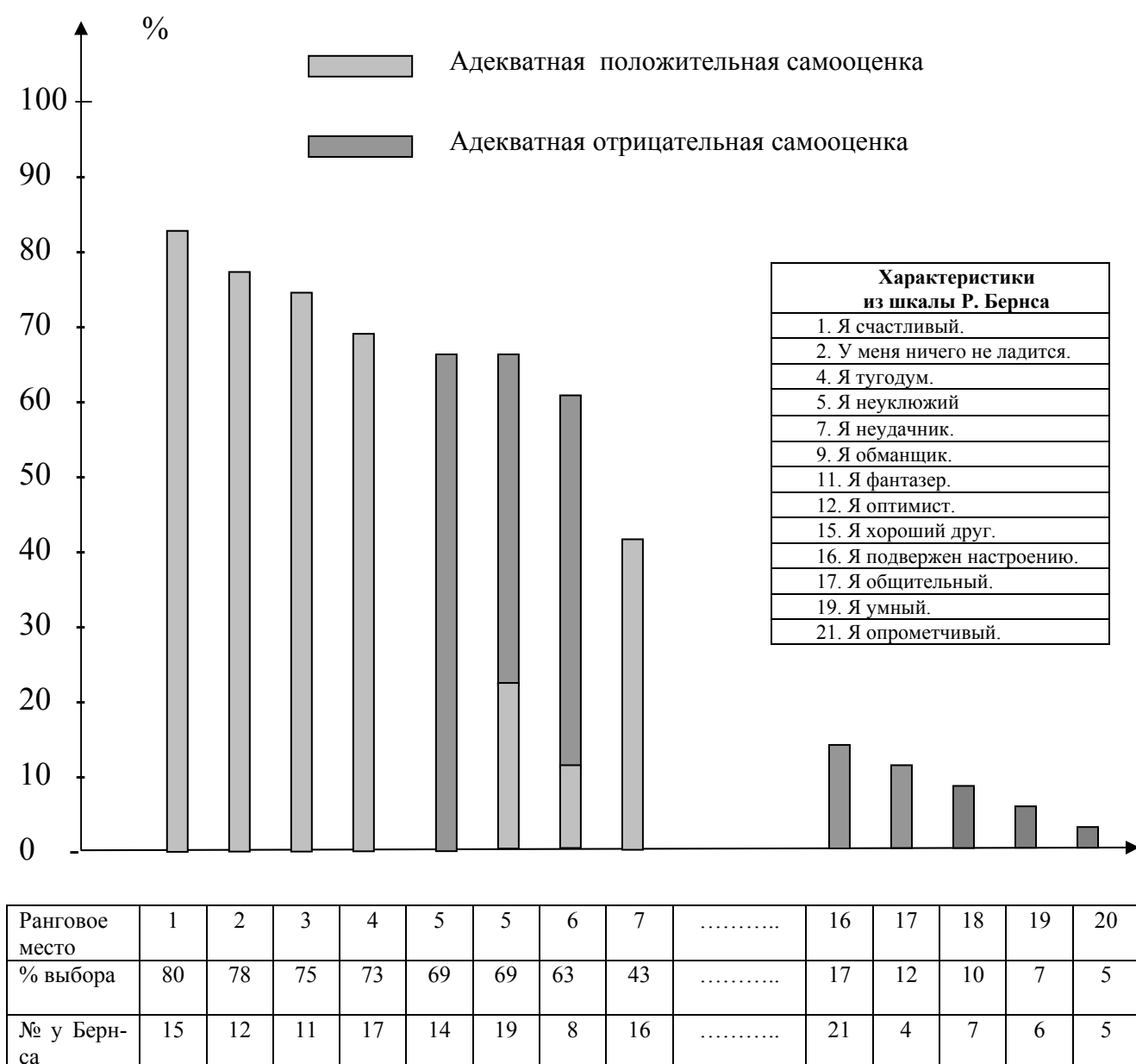


Рисунок 15 – Выбор характеристик самоописания и самооценка
(10 класс)

Для нашего исследования, связанного с самоопределением как процессом и результатом выбора личностных позиций и являющим собой акт действительности, связывающий прошлое (осуществленный процесс) и будущее (перспективные действия на основе выбора), наиболее важной является модальность «идеальное Я».

Мы принимали значимость и роль для формирования образа будущего такой модальности как «зеркальное Я». Однако мы полагали, что эта модальность носит более ситуативный, чем проективный характер и отказались от ее

исследования.

«*Реальное Я*» - модальность, несущая нагрузку отправной точки для «*идеального Я*». Мы полагали, что достаточно описали ее через выявление уровней когнитивной и эмоционально-оценочной составляющих «Я - концепции», так как они в совокупности своей дают комплекс представлений индивида о себе, то есть «*реальное Я*». Отметим, также, наше представление об этой модальности как индикаторе успешности личности. Наличная успешность отражается в характере и глубине самоописания и эмоциональной самооценке этой модальности.

«*Идеальное Я*» складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления индивида. Эти представления бывают оторваны от реальности, а большое расхождение между ними может привести к депрессии, обусловленной недостижимостью идеала, что доказано Хорни еще в 1950 году. Олпорт считает, что «*идеальное Я*» отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим. Комбс и Соупер рассматривают «*идеальное Я*» как образ человека, которым индивид хочет или надеется стать, то есть как набор черт собственной личности, которые необходимы, с его точки зрения, для достижения адекватности или совершенства. Мы рассматриваем «*идеальное Я*» как совокупность проективных ценностных ориентаций и представлений личности о высоте ее индивидуального стандарта.

Сопоставление «*идеального Я*» и «*реального Я*» было задачей нашего исследования, так как решение ее давало нам возможность оценить не только реальность притязаний, но и готовность к личностному росту, а значит и самоопределению и возвышению потребностей к ценностям.

Так как «*реальное Я*» (настоящее) представляет собой, по нашему мнению, совокупность когнитивной и оценочной составляющих общая оценка результатов нашего исследования может дать представление о сформированности этой модальности у старшеклассников лица.

В ходе проведения второго диагностического этапа нашего исследования у 18 % учащихся 10-х классов был зафиксирован достаточный уровень сформированности когнитивной составляющей и у 95 % учащихся - допустимый уровень оценочной составляющей «Я – концепции». Это говорит о некотором «феномене детскости» и инфантильности - при малой наполненности самохарактеристик учащиеся, в основном, довольны собой, самодостаточны и самоуверенны, что позволило нам, с позиции экспертов, говорить о низком уровне сформированности модальности «*реального Я*».

Притязания в образе *идеального Я* определялись нами по результатам мини - сочинения «Я завтра», в которых 10-классники демонстрировали ориентацию на ценности разного уровня, используя при этом характеристики групп 3, 4, 5, 6 (см. характеристики когнитивной составляющей «Я - концепции»). При обработке результатов мини - сочинения, нами были выделены точки притязания десятиклассников, информация о которых сведена в таблице 8 (левая вер-

тикаль).

Таблица 8 - Сводная таблица уровней притязаний учащихся 10-х и 11-х классов.

Место в 10 классе	Позиции проективной ориентации притязаний	Место в 11 классе
1	Получить высшее образование	1
2	Иметь престижную профессию	2
3	Иметь прочную, дружную семью	3
4	Успешно закончить школу	8
5	Жить в достатке и благополучии	4
6	Любить и быть любимым	9
7	Познавать неизвестное, раскрывать Истину	6
8	Быть независимым и самостоятельным	7
9	Взаимопонимание и дружба	5
-	Изменить некоторые черты характера	8
-	Возвышение потребностей	10
-	Уехать из страны	11
-	Улучшить положение в стране	12
-	Приобрести имидж делового человека	13
-	Развить интеллектуальные способности	14
-	Быть здоровым	15
-	Ответственно выполнять порученное дело	16

Как видно из таблицы, выбор 10-классников падает на ценности, связанные со стабилизацией статусно - ролевого положения в будущем социуме, то есть эти ориентации носят в основном просоциальный характер. Такие притязания учащихся оценивались нами как реальные, тем более что в логике сочинений описывались как этапность их достижений, так и обоснованность их наличием необходимых условий. В параллели с просоциальными ценностями в сочинениях почти половины учащихся наблюдались ориентации на ценности организменного характера, что мы не считаем отрицательным в целом, так как в совокупности с ценностями просоциального характера они выступали как обязательные условия достижения более высоких целей. В случаях же, когда в сочинениях описывались ориентации только на эту группу ценностей, мы считали уровень притязаний учащихся низким (около 20 % от всех учащихся). Сравнительно небольшое количество учащихся 10-х классов имели в своих ориентациях на будущее ценности высшего порядка - стремление к познанию, к Истине.

В общей массе работ встречались и такие, которые мы отнесли к инфантильно-нереальным-несерьезным. К ним относятся высказывания типа: «Куплю

или построю себе замок в Шотландии, заставлю его множеством роялей и научусь, наконец, играть...», которых было немного. У пятерых, из писавших сочинение учащихся, мы отметили четкую ориентацию на идеал: у одного это директор школы, у двоих - рок музыканты, один учащийся - фанат известного голливудского киноактера и у одной ученицы идеалом является ее отец. Отметим, что три человека отказались писать сочинения, ничем не мотивируя отказа.

При анализе работ учащихся 10-х классов, мы сделали общий вывод о том, что при достаточной реальности притязания десятиклассников имеют, все же, низкий уровень. Они не насыщены и имеют узкий горизонт (всего 9 позиций фигурировало в проективных ориентациях).

Результаты в 11-х классах были более обнадеживающими. Во-первых, мы имели в наличии высокие показатели когнитивной составляющей «Я – концепции» (высокий и достаточный уровни составляют вместе 90 % от всех одиннадцатиклассников) и оценочной составляющей «Я – концепции» (96,1 % учащихся имеют допустимый уровень). Во-вторых, кроме девяти предложенных десятиклассниками пунктов ориентации на будущее, одиннадцатиклассники добавили свои.

Из данных таблицы видно (правая вертикаль), что для выпускников важны ценности высшего образования (на первое место его ставят 100 % учащихся), престижной профессии, прочной и дружной семьи. Небольшие изменения претерпели ценности самостоятельности и независимости, достатка и благополучия, ориентации на познание.

Кроме большей насыщенности горизонта ориентации на будущее, отмеченной нами, у 11-классников проявляются смещения ориентаций с просоциальных на ориентации личностно-ценностного характера. Мы отметили следующие типовые ориентации:

- на возвышение потребностей. Такая ориентация звучала в выражениях: *«не останавливаться на достигнутом», «стремиться к постоянному самосовершенствованию»...*;

- на такую важную черту характера взрослого человека как ответственность - *«отвечает за все, что происходит в его жизни и за судьбу страны...»*.

Отмечены в некоторых сочинениях девушек крайние точки независимости и самостоятельности: *«Хочу жить одна. Если захочу - рожу себе ребенка. Буду сама обеспечивать и воспитывать его»*, - что требует, на наш взгляд более глубокого анализа причин этой тенденции.

Общая картина ориентации на будущее 11-классников шире представлена и ярче окрашена по сравнению с сочинениями десятиклассников, что не снижает реальности *«идеального Я»*. В качестве примера мы приводим отрывок сочинения «Я завтра», написанного одиннадцатиклассницей Марией З.:

«... человек с высокими моральными ценностями. Постараюсь стать умной, доброй, честной и отзывчивой. Буду уважаемым человеком, уважающим других. Настоящим другом. Человеком, который умеет и любит трудиться».

Не могу уверять, что я буду карьеристом, хотя, наверное, это будет так, в хорошем понимании этого слова. Я человек, у которого сбылись все или почти все мечты, но у которого их становится все больше и больше. Я - общительный человек, в обществе которого люди чувствуют себя легко и прекрасно. Я - счастливый человек, которому утром хочется идти на работу, а вечером возвращаться домой. Человек, который не останавливается на достигнутом, а растет все выше и выше над собой. Человек, дружбу с которым ценят. Человек, у которого железное здоровье. Родители которого гордятся тем, что вырастили такого ребенка”.

Модальность «идеальное Я», представленная одиннадцатиклассниками реальна в достижениях и наличное «реальное Я» является ему достаточным основанием. Рассогласованности при сравнении этих модальностей не наблюдалось.

Сравнение «идеального Я» и «реального Я» вывело нас на формулу Джемса, предложенную им еще в 1950 году:

$$\text{самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

В нашем случае самооценка в 10-х и 11-х классах примерно одинакова и положительна, несмотря на различия в числителях и знаменателях (в 10-х классах они ниже). Возникшие у нас сомнения по поводу весомости самооценок, а именно возможности принятия положительной самооценки индивида при слабом насыщении числителя (успех не велик) и низких потребностях в будущем (скромные притязания) требовали педагогического разрешения.

Однозначен вывод: самооценки в разных параллелях *не тождественны!* Аргументом может быть следующее рассуждение: с точки зрения развития личности первая из них (10 класс) недостаточна в силу возраста и уступает второй (11 класс), демонстрирующей большую развитость личностей старшеклассников. Разница всего в один год является ощутимой в этом возрасте, являющемся аффективным центром жизненного выбора (К.А. Абульханова - Славская) [3, 4]. В этом мы видим подтверждение мысли Карла Роджерса [183] о том, что самооценка не является постоянной, она меняется в зависимости от обстоятельств и социокультурного окружения. Более того, мы однозначно утверждаем, что достижение положительной самооценки учащихся не должно быть самоцелью школы. Рассогласование «идеального Я» и «реального Я» в ряде случаев рассматривается как признак взросления. Согласно В.А. Петровскому [265], состояние неадаптивности при неглубоком рассогласовании целей и результатов продуктивно как источник движения человеческой жизни, предметной деятельности, общения, рефлексии. Неадаптивность не только неизбежная черта активности, но и особый мотив, направляющий развитие личности. Рас-

хождения «*идеального Я*» и «*реального Я*» могут являть собой признак нормального когнитивного развития личности как естественной системы, согласно принципу Вернера: «...во всяком биологическом развитии совершается переход от состояния относительной неопределенности и отсутствия дифференциации к состоянию большей четкости и иерархической интеграции».

Обобщая итоги исследования уровня сформированности составляющих «Я – концепции» и ее модальностей у старшеклассников лицея, мы пришли к следующим выводам:

1 Для равновесного состояния личности необходимо достижение согласованности модальностей «*идеального Я*» и «*реального Я*».

2 Случаи положительной самооценки личности и согласованности ее модальностей не могут считаться удовлетворительными при низкой насыщенности «*реального Я*» и низком уровне притязаний «*идеального Я*».

3 Переход на самооценку более высокого уровня - естественный процесс личностного поступательного развития - осуществляется на основе возникновения рассогласованности «*идеального Я*» и «*реального Я*» и выхода личности в состояние неадаптивности.

4 Задача школы состоит в том, чтобы, при относительной согласованности модальностей (полного их совпадения не должно быть, так как это тормозит естественное саморазвитие, как не должно быть и полюсного их различия, приводящего к стрессу и деградации) и положительной самооценке, обеспечить рост притязаний с ориентацией их на высшие ценности (выход на состояние неадаптивности) и вооружить средствами для достижения успеха (выход на состояние адаптивности).

3 Динамика развития ценностного самоопределения старшеклассников в жизненно важных сферах

В главе представлены результаты исследования, в ходе которого доказано влияние процессов интроспекции на развитие уровней ценностного самоопределения в трех основных сферах жизнедеятельности старшеклассников: в сфере познания, в сфере социальных коммуникаций, в сфере профессионального самоопределения.

3.1 Развитие ценностного самоопределения старшеклассников в сфере познания

Исследование уровней сформированности ценностного самоопределения в познании мы начали с диагностики показателей ориентационно-деятельностного критерия в процессе учения.

Поведенческий аспект ценностного самоопределения в учении был выявлен в результате рейтинг - опроса учителей и классных руководителей. Критериями наличия у школьников устойчивого ценностного отношения к учебной деятельности мы выбрали характеристики и показатели, представленные в таблице 9.

Таблица 9 - Показатели устойчивого ценностного отношения к учению

Характеристики	Показатели
интеллектуальная активность	стремление по собственному побуждению участвовать в учебной деятельности, в обсуждении учебного материала; активное оперирование приобретенными знаниями и умениями; стремление поделиться новой информацией, почерпнутой из дополнительных источников
увлеченность предметом	стремление расширить свои знания по предмету через использование дополнительной литературы, посещение индивидуальных развивающих занятий, участие в олимпиадах, учебно-исследовательской деятельности
проявления воли	сосредоточенность внимания на занятиях; стремление преодолеть затруднения; систематическая подготовленность домашнего задания, стремление к завершенности действий; ответственность
эмоциональный фон	выражение радости от достигнутого в положительных эмоциях (мимика, жесты, реплика, удивление); адекватность переживания по поводу учебных успехов и неудач
открытость к коммуникации	инициация контактов; уважение мнения других; сотрудничество в деятельности

Глубина проявления характеристик оценивалась учителями в баллах от 0 до 9 для каждого учащегося в сводной ведомости по каждому предмету.

Наблюдения на уроках, изучение и анализ школьной документации, результаты педагогических консилиумов учителей, работающих в старших классах, анкетный опрос учащихся позволили нам выявить мотивационно-оценочный аспект ценностного самоопределения школьников на процесс познания.

Средний балл поведенческого аспекта в сочетании с качественными показателями мотивационного аспекта дал нам представление об устойчивости учебной деятельности и уровне сформированности ценностного самоопределения в познании. При значениях среднего балла поведенческого аспекта от 0 до 3, свидетельствующих о фактическом отсутствии предпочтения учебной деятельности и низких результатах, и при мотивационном показателе «Нет желания учиться», мы делали вывод о сформированности у данного контингента учащихся низкого уровня ценностного самоопределения к процессу познания.

При значениях среднего балла от 3,1 до 6 и показателе мотивационного аспекта «Учиться необходимо» или «Учиться интересно» однозначен вывод о достаточном уровне ценностного самоопределения к познанию. И, наконец, при значениях среднего балла поведенческого аспекта от 6,1 до 9 и показателях мотивационного аспекта «Учиться необходимо» и «Учиться интересно» уровень ценностного самоопределения учащихся к процессу познания считался высоким (матричная таблица 10).

Таблица 10 - Уровни ценностного самоопределения в познании

Мотивационный аспект	Поведенческий аспект		
	устойчивый выбор деятельности	неустойчивый выбор деятельности	отсутствие предпочтения выбора
учиться интересно	высокий уровень	достаточный уровень	низкий уровень
учиться необходимо	высокий уровень	достаточный уровень	низкий уровень
нет желания учиться	низкий уровень	низкий уровень	недопустимый уровень

Интересно сравнение исходной фактуры данных диагностики, полученных в ходе нашего исследования по результатам работы с субъектами образовательного процесса - учителями и учениками, с результатами предшествующих исследований, которые можно проследить по таблице 11.

Таблица 11 - Сравнительная таблица аспектов ценностного самоопреде-

ления в познании

Характер отношений	Исследование А.В. Кирьяковой, А.В. Козлова (г. Оренбург, 1989 год), в %		Результаты, полученные в лицее (г. Оренбург, 1997 год), в %	
	Мотивационный аспект	Поведенческий аспект	Мотивационный аспект	Поведенческий аспект
Учиться интересно	12,4	-	13,45	-
Устойчивый выбор деятельности	-	43,15	-	75,44
Учиться необходимо	81,0	-	74,27	-
Неустойчивый выбор деятельности	-	49,80	-	21,64
Нет желания учиться	6,60	-	12,24	-
Отсутствие предпочтений деятельности	-	7,10	-	2,93

В основе самоопределения учащихся в процессе познания доминирует мотивация «необходимость учиться», что, на наш взгляд, не всегда является отрицательным силовым мотивом извне, а, в большинстве случаев, является внутренним волевым, а значит положительным мотивом. По нашему глубокому убеждению, именно этот мотив в сочетании с отношением к учебе как к интересному виду деятельности дает суммарный положительный поведенческий аспект устойчивого отношения к учению. Интерес в учении как личностно значимый мотив, приносящий удовлетворение (его показатель 13,45 %) и необходимость в учении как мотив ценностного отношения к познанию, значимому в будущем (показатель 74,27 %), дают суммарный мотивационный показатель равный 87,72 %, который поднимает значение показателя поведенческого аспекта ценностного самоопределения в познании.

Важным, на наш взгляд, и прямым доказательством этой мысли является незначительное отличие значения этого суммарного мотивационного показателя от поведенческого показателя, фиксирующего устойчивый выбор в учебной деятельности по результатам экспертных оценок учителей. Разница составляет 12,28 %, что значительно ниже, чем различия в тех же показателях, полученных в результате исследований А.В. Кирьяковой и А.В. Козлова 1989 года, полученных на базе средней общеобразовательной школы.

Так, суммарный мотивационный показатель их исследования составлял: $12,4 \% + 81,0 \% = 93,4 \%$; поведенческий показатель - 43,1 %; разница = 50,3 %. Сравнивая результаты и выводы исследования А.В. Кирьяковой и А.В. Козлова

с данными, полученными в нашей работе, мы считали вправе сделать следующее предположение. В условиях инновационной школы (лицея) в целостном педагогическом процессе происходят положительные изменения, активизирующие и реализующие личностные силы школьников, их познавательный интерес и ценностное стремление к познанию.

При индивидуальном (по каждому учащемуся) сравнении показателей мотивационного и поведенческого аспектов ценностного самоопределения в процессе познания, мы имели возможность вычислить как персональную, так и общую количественную оценку уровней ценностного самоопределения в познании. Общая оценка уровней ценностного самоопределения к процессу познания наших старшеклассников демонстрируется таблицей 12.

Таблица 12 - Уровни ценностного самоопределения в познании

Год исследования	Высокий уровень (устойчивое ценностное отношение к познанию), в %	Средний уровень (неустойчивое ценностное отношение к познанию), в %	Низкий уровень (отсутствует ценностное отношение к познанию), в %
1995	62,75	35,29	1,96
1996	83,80	12,68	3,52
1997	76,02	20,47	3,51
1998	84,31	13,07	2,61

Не лишним доказательством развитости уровней ценностного самоопределения в познании является самоанализ мотивации учебной деятельности старшеклассниками. В результате проведенного анкетного опроса старшеклассников нами были получены данные, раскрывающие структуру и характер мотивационно-ценностного отношения учащихся к учебной деятельности (таблица 13).

Положительным является то, что из опрошенных учащихся не было ни одного, кто отказался бы оценить свои усилия в учении. Также положительным можно считать большой процент учащихся, отметивших свои занятия как полновесные, насыщенные учебным трудом - 31,69 % и 21,57 % (показатель по средней общеобразовательной школе 1989 года всего 4,7 %!). Особое внимание вызывают учащиеся, считающие, что уровень реализации их интеллектуальных и физических сил в учении недостаточный. В этой позиции положительным можно считать только следующее: видение учащимся своих потенциальных возможностей и огорчение по поводу того, что не смогли в полной мере реализовать свои силы. Только такая самокритичная оценка учеником своего отношения к учению позволяет надеяться, что при определенных условиях возможна полная реализация личностных сил и способностей и заставляет вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс в школе, искать резервы индивидуального педагогического мастерства учителя, позволяющие в большей степе-

ни реализовать потенции ученика.

Таблица 13 - Самоанализ старшеклассников мотивации деятельности в познании

Характер самооценки	Число ответов (в %)	Ранговое место
Занимаюсь в полную меру своих сил	31,69	2
Занимаюсь не достаточно, могу заниматься лучше	45,77	1
Занимаюсь мало и неохотно	14,08	3
Нет желания учиться	8,45	4
Не знаю	0	-

При сравнительно низком показателе отрицательного уровня реализации сил и способностей учащихся в учении (в нашем исследовании: $14,08\% + 8,45\% = 22,5\%$ и $18,95\% + 5,9\% = 24,85\%$, а по исследованию А.В. Кирьяковой - $20,3\% + 6,6\% + 9,4\% = 36,4\%$), факты неблагоприятной самореализации в учебном процессе некоторых учащихся разрешаются на индивидуальном уровне.

Уровень мотивации ценностного отношения старшеклассников к учебно-познавательной деятельности определялся с помощью анкеты с готовым перечнем мотивов. Из пяти предложенных мотивов учащимся предстояло проранжировать их по уровню личностной значимости. Ранжирование мотивов деятельности, а не выбор одного ведущего мотива нами считалось целесообразным, так как этот метод позволил нам, при сохранении спектра полимотивированности этого вида деятельности, провести сравнительный анализ с результатами исследований А.В. Кирьяковой и А.В. Козлова (таблица 14).

Как показывают количественные результаты, ведущим стимулом познания является будущее. Реализация жизненных планов остается доминирующим мотивом познавательной деятельности учащихся как в 1989 году, так и в 1997. Причем, осознание необходимости школьного образования для успешного поступления в высшее учебное заведение, реализации права выбора престижной профессии и утверждение себя, во много раз превышает остальные мотивы деятельности – 95,88% учащихся ставят этот мотив на первое место в 1997 году! Мы отмечаем как положительную тенденцию возрастание роли учебно-познавательного мотива деятельности, в котором вероятна самореализация, удовлетворение потребностей, положительная эмоциональная окраска.

Одинаково низкой осталась позиция коллективистского мотива - пятая (в 1997 году этот мотив всеми учащимися отнесен на последнее место!). Нельзя,

очевидно, считать этот факт педагогическим просчетом. Это отражение общего положения, создавшегося в современной жизни общества. Отсутствие процентов и соревнований, как и силового воздействия коллектива в виде проработок за проступки и плохую успеваемость сняло напряженность ответственности каждого за место класса на доске почета.

Таблица 14 - Ранжирование мотивов учебной деятельности

Мотив учения	Исследования А.В. Кирьяковой, А.В. Козлова (1989 год)		Исследования в лицее (1997 год)	
	Ответов (в %)	Ранговое место	Ответов (в %)	Ранговое место
Стремление принести пользу людям	20,40%	3	19,41	4
Ответственность перед коллективом	7,60	5	15,88	5
Нежелание огорчить родителей	43,10	2	51,76	3
Для реализации жизненных планов	57,60	1	95,88	1
Интересно учиться	14,50	4	92,94	2

Интересным в нашем случае является смещение мотива «Нежелание огорчить родителей» на третье место. С высокой степенью уверенности мы можем утверждать, что такое ранжирование мотива возможно в случае доверительного отношения родителей к детям, к усилению роли самостоятельности и ответственности старшеклассников за учебный труд. Возможно, что личные неудачи ребенка в учении не становятся источником конфликта в семье, а являются неприятностью, которая успешно разрешается совместно с родителями или самостоятельно.

Обобщая итоги исследования, мы пришли к выводам о том, что в структуре феномена ценностное самоопределение в познании одинаково равнозначными являются мотивационный и поведенческий аспекты. В связи с чем, ценностное самоопределение в познании можно трактовать как процесс, акт и результат выбора личностно притягательных целей и смыслов (мотивационных) и действенных (поведенческих) отношений к знаниям как системе ценностей и как способу освоения окружающей действительности. Результаты диагностического исследования уровней ценностного самоопределения старшеклассников в процессе познания, позволили сделать выводы о стабильном и достаточном уровне сформированности ценностного самоопределения в учебной деятельности старшеклассников лицея.

3.2 Развитие ценностного самоопределения старшеклассников в социальном пространстве

Под социальным самоопределением мы понимаем процесс, акт и результат выбора индивидом собственной позиции, целей и средств «включения» в социальное бытие, обеспечивающий как нормальное функционирование индивида, так и активное самопостроение и культивирование Себя в изменяющемся социуме.

В ходе исследования был собран обширный материал, позволяющий раскрыть структуру социального самоопределения, изучение которого мы вели с позиций структурно-функционального подхода, суть которого состоит в совместном исследовании строения и функционирования компонентов социального самоопределения.

Социализация - сложный процесс вхождения индивида в социум. С одной стороны социализация включает усвоение (присвоение) определенной системы ценностей, позволяющих индивиду функционировать как члену общества, с другой - процессы приобретения собственного опыта и активного самопостроения личности.

Как сложное личностное новообразование социальное самоопределение включает следующие компоненты:

1. Ценностно-ориентационный компонент.
2. Содержательно-поведенческий компонент.

Содержание ценностно-ориентационного компонента составляют следующие установки и мотивы:

- присвоение ценностей общества;
- ценностное отношение к социальным нормам;
- готовность к социальному выбору;
- понимание значимости личностного социального выбора.

Выделение содержательно-поведенческого компонента объясняется обязательностью проявления поведенческой реакции, детерминированной процессом выбора целей и ценностей жизни. Эти компоненты находятся во взаимосвязи и взаимозависимости как *причина* (выбор цели) и *следствие* (поведение по ее воплощению).

В содержательно-поведенческий компонент социального самоопределения мы включили следующие навыки и способности:

- способность дать самооценку деятельности и предвидеть ее результаты;
- переживания положительного образа Я и реальное обеспечение его совершенствования;
- самоидентификация в ролевой диффузности;
- самоконтроль форм поведения.

Такое насыщение этого компонента определилось нами особенностями стадии юношеского возраста, когда происходят важнейшие события в жизни

молодых людей: по Эриксону это пятая стадия человеческого развития - идентификация, характеризующаяся становлением взрослости (половозрелости) и ситуацией выбора, в которой успех во многом зависит от выбранной референтной группы и формы поведения.

В нашем диагностическом исследовании мы поставили цель определить развитость указанных компонентов у старшеклассников лица. Целостное единство этих компонентов и их динамическое развитие по восходящей иерархии мы определили как показатели уровня сформированности социального самоопределения.

Важным показателем подготовленности выпускников к жизни является соотношение актуальных ценностных ориентаций с представлениями о ценностях завтрашнего дня (взрослой жизни) - проективных ценностных ориентаций.

Мы предложили учащимся из трех групп ценностей выбрать наиболее значимую для них, а также проранжировать входящие в нее ценности. Для чистоты исследования мы не давали оценок этим группам ценностей, предоставляя учащимся свободу самооценки уровня каждой из них. Группы ценностей представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Группы ценностей

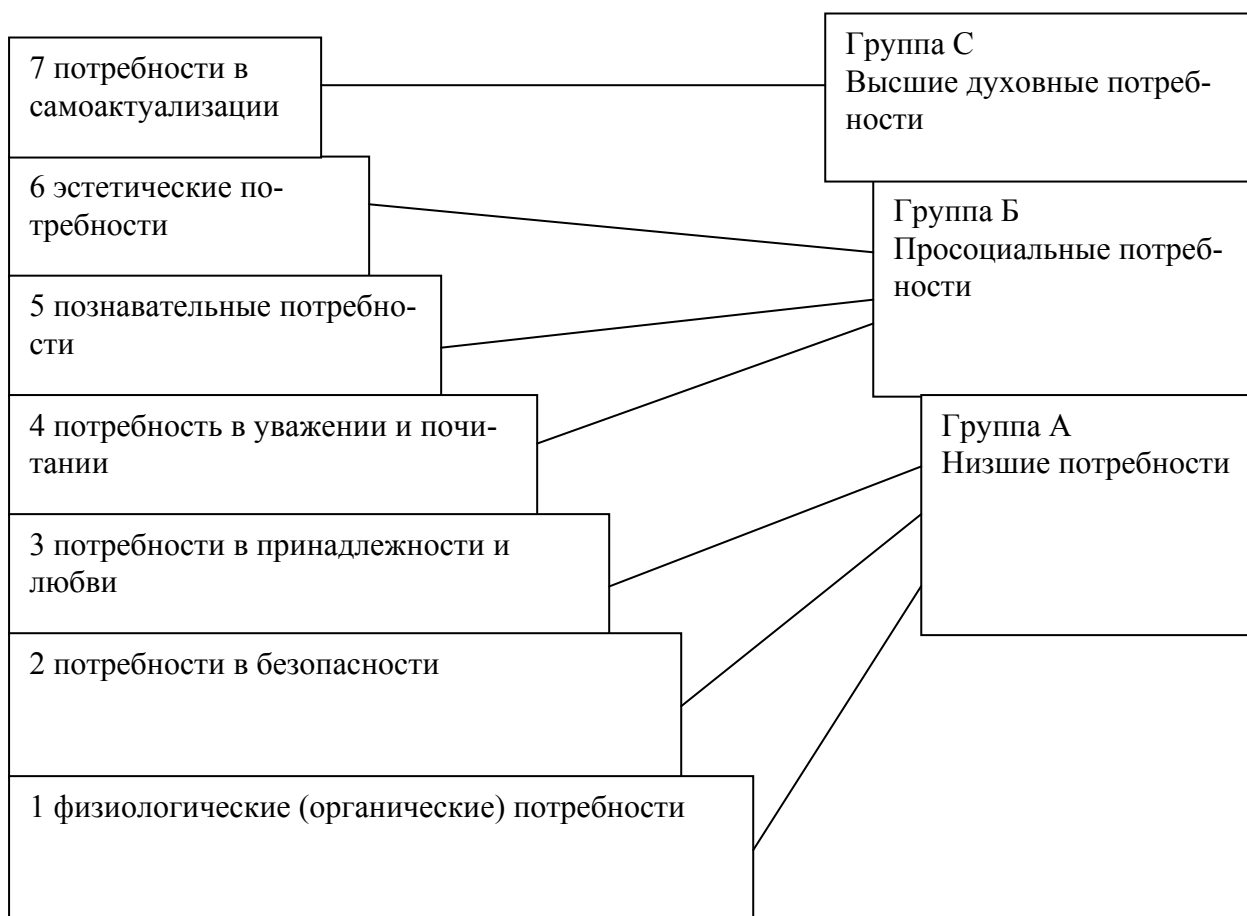
Группы	Общая характеристика группы
Группа А	благополучие, жизнь в удовольствие, здоровье, физическая защищенность, гарантия обеспеченности
Группа В	любовь, общение, дружба, семья, образование, признание, самостоятельность
Группа С	понимание, познание, красота, истина, добро, равенство, Отечество, свобода

Для анализа осуществленного учащимися выбора, мы отметили первую группу ценностей (группа А), организующих поведение по поддержанию гомеостаза организма и обеспечению психофизического комфорта, как ценности низшего уровня. Эти ценности и рожденные ими потребности в «значительной степени обеспечиваются автоматически, т.е. генетически детерминированными поведенческими стереотипами» [269, 270]. Поведение, обусловленное выбором этих ценностей, можно считать эгоцентрированным или организмоцентрированным.

Вторая группа ценностей (группа В) носит просоциальный характер. Мотивы социальной идентификации, причастности к социуму, потребность в любви и общении выводят на социально детерминированное поведение и контакты.

Наконец, третья группа ценностей (группа С) - ценности высшего уровня - имеют ярко выраженный личностно-центрированный характер. В ней поведение подчинено ценностям личной самоактуализации - реализации возможностей и творческих способностей, самоутверждению.

Выделенные группы ценностей, заимствованные нами у Ю.М. Плюснина, находятся в соответствии со шкалой ценностей А. Маслоу. На рисунке 16 схематично изображено это соответствие.



Модель иерархии потребностей А. Маслоу

Иерархия ценностей по Ю.М. Плюснину

Рисунок 16 - Соотношения групп ценностей – потребностей (Маслоу – Плюснин).

Известно, что в зависимости от индивидуальных психических особенностей и степени социализирующего давления разные люди находятся на разных уровнях личностного развития и далеко не каждый человек способен и готов пройти по восходящей иерархии ценностных диспозиций. Но неизменной остается в этой связи задача школы как социального института способствовать увеличению в обществе доли индивидов, мотивы которых базируются на системе высших ценностей при одновременном снижении доли индивидов с доминированием мотивов низших ценностей. Поэтому, одной из задач нашего исследования было выявление устойчивости и характера динамики ценностных диспозиций старшеклассников.

Так как школа является одним из основных факторов социализации уча-

щихся, то устойчивость ценностных диспозиций просоциального и личностно-центрированного характера в актуальном и проективном выборе, а также смещение ценностных диспозиций с более низкого уровня на ценности более высокого уровня в актуальном и проективном выборе можно отнести к показателям эффективности работы школы и действенности ее механизмов социализации. Проявление влияния школы мы считаем наиболее зримым при сравнении ценностных диспозиций учащихся на момент начала обучения в 10-ом классе и при окончании 11-го класса.

Выбор актуальных ценностных диспозиций учащихся 10-х классов представлен на рисунке 17.

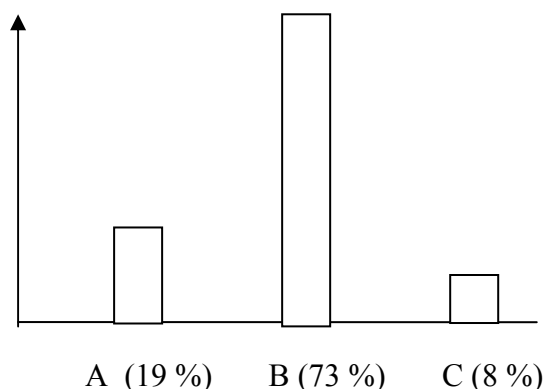


Рисунок 17 - Выбор актуальных ценностных диспозиций учащимися 10-х классов.

Доминирование просоциальных мотивов (73% учащихся выбирают в качестве актуальных ценностных ориентаций группу ценностей В) и отступ на второй план ценностей психической и физической защищенности (выбор ценностей группы А составил 19 %) как и мотивов самоактуализации (всего 8 % учащихся выбирают группу ценностей С) находится в соответствии с данными исследований Ю.М. Плюснина, проведенных в 1994 году.

При сравнении этих результатов с распределением ценностных диспозиций данной группы учащихся спустя полтора года мы обнаружили лишь незначительную динамику в одиннадцатых классах. Рисунок 18 иллюстрирует эти изменения.

Группу ценностей В выбрали 76 % учащихся, группу А – 17 %, группу С – 7 %. При выявлении персональных изменений ценностных диспозиций было обнаружено, что остались неизменно верны своему первоначальному выбору в группе (в процентах от общего числа учащихся в выборке) А – 15 %, В – 70 %, С – 6 %. Всего 91 % учащихся. Отсюда, коэффициент устойчивости составил:

$$K_{\text{уст.}} = \frac{91\%}{100\%} = 0,91$$

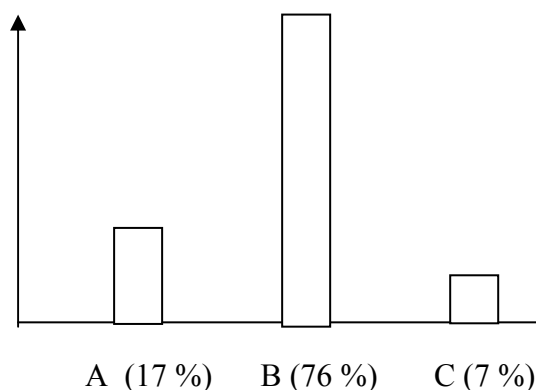


Рисунок 18 - Выбор актуальных ценностных диспозиций учащимися 11-х классов

Изменения, происшедшие в сторону возвышения ценностных ориентаций охватили небольшое число учащихся:

- из группы А в группу В перешло 4 % школьников;
- из группы В в группу С перешло всего 1 %.

Всего 5 % учащихся изменили диспозиции в сторону возвышения ценностей. Отсюда коэффициент возвышения составил:

$$K_{\text{возв.}} = \frac{5\%}{100\%} = 0,05.$$

И, наконец, смещение в сторону ценностей более низкого уровня наблюдалось в случаях перехода:

- из группы С в группу В перешло только 2 % школьников;
- из группы В в группу А также 2 %.

Изменения позиций снижения групп ценностей охватили всего 4 % учащихся. Коэффициент снижения имеет результат:

$$K_{\text{снижен.}} = \frac{4\%}{100\%} = 0,04.$$

Общая динамика составила всего 0,01 со знаком «+» - возвышение уровня

ценностных диспозиций незначительно превалирует над снижением.

Разумеется, столь малый показатель положительной динамики ценностных диспозиций не может считаться убедительным для выводов об эффективности действия школьных социализирующих механизмов, в то время как коэффициент устойчивости равный 0,91, в котором большая доля приходится на ценности группы В, является достаточной характеристикой социальной устойчивости данной выборки учащихся.

Наиболее интересными оказались результаты проективного выбора ценностей. «Ценности взрослой жизни для тебя, повзрослевшего» - так обозначили мы тему новой работы, для учащихся по выбору проективных ценностных диспозиций. Результаты проективного выбора в 10-х классах показали значительные различия по сравнению с актуальным выбором и сравнительный рост коэффициента снижения. В то время как в 11-х классах наблюдалась позитивная динамика. Статистические данные проективного выбора в 10-х и 11-х классах представлены на рисунках 19 и 20.

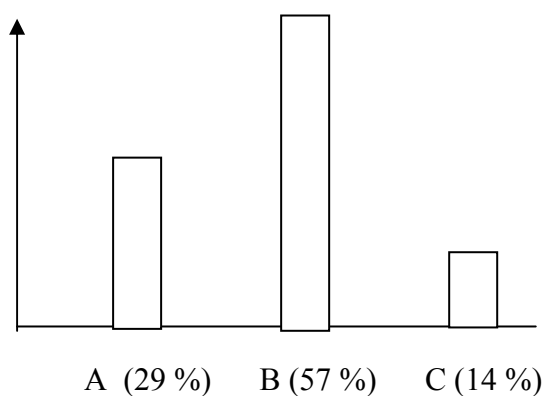


Рисунок 19 - Выбор проективных ценностных диспозиций учащимися 10-х классов

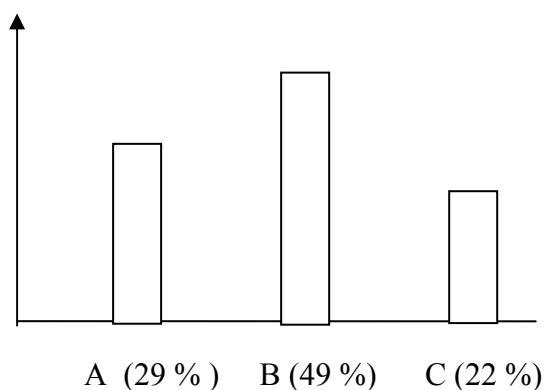


Рисунок 20 - Выбор проективных ценностных диспозиций учащимися
11-х классов

Как видно из рисунка 19, выбор проективных ценностей группы А составил в 10-х классах 29 %, группы В – 57 % и группы С - 14 %. Расчет коэффициента устойчивости из «верных» своей группе ценностей учащихся составил:

В группе А – 6 %, группе В – 42 %, группе С – 6 %.

Всего – 54 %.

$$K_{\text{уст.}} = \frac{54 \%}{100 \%} = 0,54$$

У учащихся 10-х классов наблюдалось смещение ценностных диспозиций из группы А в группу В, которое составило 13 %. Из группы В в группу С - смещение составило 8 %.

Всего – 21 %

$$K_{\text{возв.}} = \frac{21 \%}{100 \%} = 0,21$$

Расчет коэффициента снижения дал следующие результаты:

Из группы С в группу В – 2 %, из группы В в группу А – 23 %

Всего – 25 %

$$K_{\text{снижен.}} = \frac{25 \%}{100 \%} = 0,25$$

Общая динамика в данном случае составила - 0,04, но со знаком « - ». Отрицательное значение динамического показателя свидетельствует о работе «социальных качелей», предложенных в гипотезе Ю.М. Плюснина, согласно которой в условиях недостаточности действий социализирующих механизмов и нестабильности общественных отношений, фиксируется выгодность «натуральных» ценностей. Учащиеся демонстрируют отсутствие потребности в самоактуализации в условиях «взрослой жизни» и перемещают собственные проекты к ценностям индивидуальной физической безопасности и организменного благополучия.

Аналогичный расчет, сравнивающий показатели актуального и проективного выбора, для той же группы учащихся спустя полтора года дал иное значение динамики ценностных диспозиций. Выбор проективных ценностей в 11-ом

классе составил: группа ценностей А – 29 %. группа ценностей В – 49 % . группа С – 22 % (рисунок 20).

Устойчивость в группе А проявилась у 7 % школьников, в группе В - у 39 %, в группе С - у 7 % учащихся. Таким образом, почти половина учащихся осталась на прежних ценностных позициях, то есть 53 %.

$$K_{\text{уст.}} = \frac{53 \%}{100 \%} = 0,53.$$

В одиннадцатом классе смещение в сторону возвышения потребностей наблюдалось из группы А в группу В – 10 %, из группы В в группу С – 15 %, то есть всего – 25 %.

$$K_{\text{уст.}} = \frac{25 \%}{100 \%} = 0,25.$$

Смещений позиций из группы С в группу В не зафиксировано. Из группы В в группу А перешло 22 % старшеклассников. Всего сместилось вниз по иерархии ценностных диспозиций 22 % от всех учащихся.

$$K_{\text{сниж.}} = \frac{22 \%}{100 \%} = 0,22$$

Общая динамика в 11-х классах составила + 0,03.

С большой долей уверенности мы можем заявить, что на движение вверх по шкале ценностей существенное влияние оказывают существующие в школе механизмы социализации, органично вплетенные в ткань учебно-воспитательного процесса.

Сравнение динамики ценностных диспозиций данной выборки учащихся с хронологическим интервалом в полтора года дал нам график (рисунок 21), прочтение которого так же говорит о действии школьных механизмов социализации.

Мы уже отмечали небольшую динамику различий выбора актуальных ценностей «со временем» нашими учащимися. Она составила 0,01. При сравнении же проективных ценностных ориентаций мы наблюдаем достаточные различия. Из графика видно, что общая динамика различий в проективных ценностных ориентациях должна учитывать точки минимума и максимума и представлять собой разницу между ними.

Смещение от начальной точки, а это начало 10-го класса, вниз в первом

опыте ориентации на ценности «взрослой жизни» на четыре позиции и подъем от точки отсчета в 11 классе на три позиции во втором варианте ценностных ориентаций на ближайшую и отдаленную перспективу дает нам достаточно весомый показатель общей динамики изменений ценностных ориентаций в 0,08 с положительной направленностью.



где: 1 – проективный выбор учащихся 10 класса (-4);
 2 – актуальный выбор учащихся 10 класса (0);
 3 – актуальный выбор учащихся 11 класса (+1);
 4 – проективный выбор учащихся 11 класса (+4);

За точку отсчета взят актуальный выбор 10 класса (начало обучения в старших классах)

Рисунок 21 - Соотношение ценностных диспозиций актуального и проективного выбора ценностей учащимися в интервале 1,5 года

Обобщая результаты, мы пришли к следующим выводам:

1 Коэффициент устойчивости актуального выбора равный 0,91 и коэффициент устойчивости проективного выбора равный 0,53 показывают достаточную динамичность такой внутренней личностной характеристики как ценностные ориентации.

2 Опыт лица, обеспечивающий смещение ценностных диспозиций по восходящей иерархии, говорит о возможности позитивного влияния на ход социализации в условиях общеобразовательной школы.

3 Наличие в перспективных ориентациях всех трех групп ценностей говорит о том, что при социализации возможно три пути:

- по пути преодоления социального воздействия и утверждения природы индивида;
- по пути, когда цели жизни человека становятся социально значимыми;
- по пути самоутверждения и самоактуализации, в котором основная цель - совершенствование внутреннего мира «Я».

4 Понимая, что показатель ценностных диспозиций имеет все же относительный характер, мы не гарантируем реальную деятельность наших учащихся в соответствии с характером ценностного выбора, мы считаем, что современный молодой человек (ученик), находящийся в состоянии неустойчивого равновесия («устойчивого неравновесия» по Ю.М. Плюснину) и балансирующий на «социальных качелях» ценностного развития, должен иметь реальные образцы социальной и личностной значимости актов выбора человеком мотивов, носящих просоциальный характер, и быть поставлен в условия, в которых реализуется его личный опыт выбора высших ценностей, приносящий положительный результат.

Последний вывод мы считаем наиболее значимым в связи с тем, что школа остается практически единственным реально управляемым фактором социализации.

Содержательно-поведенческий компонент социального самоопределения, на наш взгляд, можно описать исходя из анализа идентификации старшеклассников к определенной субкультуре выбранной референтной группы. Процесс идентификации как способ усвоения поведения, установок и ценностей выбранной референтной группы как своих собственных протекает сложно уже на стадии выбора объектов идентификации, в связи с чем мы наблюдаем большую диффузность выбора референтных групп.

Быстрые социальные изменения, свойственные возрасту, «неравновесное» положение на «социальных качелях», новые приобретаемые способности, не находящие применения и признания, ограничения, накладываемые обществом - все это способствует оппозиционным и бунтарским настроениям старшеклассников и часто провоцируют выбор референтных групп асоциального поведения.

На наличие двух типов поведения - социального и асоциального, указывают Ю.М. Плюснин [269, 270]. Обозначаются эти типы как «ритуальное» и «естественное» поведение. В социальной жизни преобладают ритуальные взаимодействия. Ритуальное поведение является средством обеспечения стабильности социальной структуры и свидетельством социального благополучия человека, выбравшего этот тип поведения. Естественное поведение социально нерегламентируемо, считается «бесцеремонным», но в силу того, что оно носит натуральный характер и является личностно-значимым и эгоцентричным, оно энергетически более выгодно для индивида. Социум порицает натуральное поведение, но отменить его существования не может. Специальные социальные механизмы поддержки, контроля и наказания призваны «преобразовать» формы натурального поведения в ритуальные.

С.Г. Вершловский [79] выделяет следующие социально-поведенческие типы: «увлеченных», «прагматиков», «индифферентов», «негативистов», характеризующихся определенным отношением к образованию и связанным с ним стереотипным поведением. В таблице 16 представлены общие характери-

стики поведенческих стереотипов, выделенных С.Г. Вершловским типажей, а также типичные ответные реакции общества на проявления такого поведения.

Из краткого описания поведенческих стереотипов легко выделяются группы социального (ритуального - увлеченные, прагматики) и асоциального (естественного - индифференты и негативисты) характера.

Таблица 16 - Поведенческие стереотипы (по С.Г. Вершловскому)

Типажи	Характерное поведение	Отношение общества
«увлеченные»	Старательно стремятся делать все как можно лучше.	В основном, поощряются. Не всегда бывают понятны.
«прагматики»	Выполняют работу по мере необходимости.	Считаются нормой.
«индифференты»	Безразличны к процессу и результату.	Вызывают неодобрение, корректировку и контроль
«негативисты»	Стремятся сделать наоборот, выражают нежелание работать, тяготятся делом.	Наказуемы. Вызывают интерес

«Увлеченные», на наш взгляд, имеют особое положение с точки зрения оценки общества и в ряде случаев оцениваются как асоциально-характерные. В основе поведения увлеченных возможны ценности личной самоактуализации с ярко выраженным личностно-центрированным характером. Это окрашивает в «натуральные цвета» поведение увлеченных, но приятие обществом ценностей самоактуализации высшим своим ориентиром выводит этот тип поведения в ранг желаемых и поощряемых, то есть ритуальных.

В реальности социально-поведенческие типажи представлены не сплошным массивом, а небольшими референтными группами, характеризующимися часто определенной манерой поведения, отличающей ее от взрослых и относимой к признакам субкультуры. Субкультура разных групп характеризуется рядом присущих только им особенностей - собственные нормы, нравы, формы общения, отличия в одежде и прическе, внешние атрибуты, привычки, правила, нередко противоречащие господствующим в обществе.

Для проведения анализа идентификации старшеклассников лица к субкультуре референтных групп, прежде всего, нам требовалось точное выявление этих групп и описание их характеристик. Мы считали, что оптимальным и объективным, в этой связи, будет описание, сделанное самими старшеклассниками - членами этих групп. По результатам беседы с группой выпускников составлен рассказ-описание реально существующих в Оренбурге социально-

поведенческих страт.

В описании, представленном ниже, мы постарались сохранить колорит типажей, экспрессию юношеских отношений и сленговые выражения старшеклассников.

Описание социально-поведенческих страт в молодежной среде города Оренбурга

«В современной молодежной среде существуют неофициально и ярко проявляются многочисленные социальные прослойки. Мы не претендуем на полноту нашего описания, хотя выражаем мнение большинства наших одноклассников. Названные нами прослойки, по нашему общему мнению, наиболее многочисленны.

Самая большая группа молодежи представлена так называемыми «формалистами». Это обычные молодые люди, у которых все идет по плану, размеренно. Они всегда знают, чего хотят от жизни, что от них требуется в данный момент, как надо поступить сегодня, а как завтра. Прислушиваются к мнению окружающих, для них важно, чтобы их не осудили, считали их правильными. Эти люди, чувствуя особенность ситуации, в одних случаях громко говорят свое слово, в других - предпочитают оставаться в тени, «быть как все». Типичный литературный персонаж, адекватный такому типу поведения - Премудрый Пескарь. Их называют еще «обывателями», «зрителями мыльных опер». Но это фундамент общества! В слове «обыватель» нет ничего обидного. Таких как они - большинство. По большому счету, мы тоже обыватели.

Другая группа молодых людей это так называемые «идеалы-отличники», «гении-таланты», «умники и умницы». Кто-то называет их «очкарики», «зубрилки», «ботаники», но в этом нет ни капли издевки. Наоборот, как мы заметили, эту группу уважают все, даже «криминалу» «за подло» обидеть их. И они достойны уважения. Это настоящие трудяги. Занимаясь любимым делом, они могут добиться высоких результатов, даже в школьном возрасте. Некоторые завидуют им - не всякий способен победить в олимпиаде, в конкурсе. Это – «движители» общества. Именно такие как они придумали все эти новые полезные штучки - компьютеры... В будущем это цвет нации, прослойка интеллигенции, люди науки и культуры. Кстати, совсем не обязательно, быть в школе «круглым» отличником, чтобы являться «ботаником». Хватит и одного, но качественного дела. Это могут быть достижения в музыке, спорте, художественные таланты. И совсем не парадоксально, что какого-то отличника по факту успеваемости в школе мы не считаем представителем этой группы, ведь он может быть обыкновенным, но очень «упертым» - обывателем и настоящим дилетантом. Копни его поглубже - пустота. Быть умником престижно. Жаль, что их очень мало.

Достаточно большой становится сейчас третья группа – «гопы» или

«гопники». На наш взгляд, это примитивная группа, знания для них не так и важны, важнее быть принадлежностью этой группы, не отрываться от нее. В народе их еще называют «крутыми», «новыми русскими». У них ярко выражены внешние признаки. Парни с бритыми головами, в особом «прикиде» - серые или бордовые пиджаки, держат пальцы «веером», говорят деланно гнусавым голосом. Девушек «гопниц» легко выделить из толпы, уж очень они яркие, как конфетки. Как правило, у них ярко окрашенные волосы, налаченные челки, короткие юбки, «тракторные» подошвы туфель. Между собой общаются на особом жаргоне. Любимые слова: «прикинь», «пахан», «лох», «чисто»..., часто матерятся. Слушают любую музыку потому, что в ней почти не разбираются, «тащатся» от Наташи Королевой, группы «На-На». Любят смотреть боевики. Многие из них имеют в качестве идеала известного актера или актрису. Практически не читают. «Шатаются» по городу, ходят на дискотеки. Типаж таких «гопов» можно видеть в программе «Джентельмен – ШОУ». Это Эллочка и ее дружок. Интересен факт, что в партии ЛДПР таких очень много. Недавно в скверике такой гопник, член ЛДПР агитировал всех отбирать деньги у тех стран, которые нам якобы что-то должны. Нам было смешно. «Гопов» становится больше потому, что так жить проще. Хорошо, что в нашей школе их не так много.

Интересна еще одна прослойка молодежи, в которой очень много течений. Это так называемые «неформалы». Они вызывают самые разные чувства. Кто-то их жалеет, кому-то они любопытны, другие их не понимают или презирают. Считается, что в «неформалах» проявляется болезнь души общества. Они сами - душа общества, израненная, тонкая, чувствительная. «Неформалы» болезненно реагируют на отрицательные события в обществе, они настоящие патриоты. Духовно и интеллектуально «неформалы» значительно богаче «гопов». Они начитаны. Равнодушны к быту. Способны жить переживаниями своего внутреннего мира. «Анархисты», «кусты», «сатанисты», «пацифисты», «Митьки», «бродяги» (они же «хиппи»), «рокеры», «неофашисты», «меломаны-фанаты», «панки» - только некоторые течения «неформалов». Все бы ничего, но именно «неформалы» для стабилизации своего состояния, стимуляции отрыва от действительности, для «свободы полета» и открытия новых мироощущений чаще других применяют наркотики. Такой «уход в Нирвану» может быть очень глубоким. Самокопание - основное занятие многих «неформалов», но в своей прослойке они редко себя реализуют и, если их не затянуло в Нирвану, выходят из нее спустя некоторое время. Только немногие остаются в ней навсегда. Некоторые поэты, художники, музыканты - типичные «неформалы». В целом это тупиковая ветвь, лучше из нее выйти. Многие молодые люди хотят испробовать себя в этой среде и в их поведении появляются некоторые характерные для «неформалов» черты. Хотя вряд ли принадлежность к «неформалам» наших одноклассников глубинная, это скорее внешняя форма. Одетые в строгое черное – «сатанисты». Дранные джинсы, сво-

бодные ниспадающие одежды, украшения в волосах девушек, сделанные из шнурков и тесемок, на руках «фенечки» - плетеные вручную браслетики из простых ниток и бусинок - признаки «кустов». Кулоны «куриная лапка» носят «пацифисты», матросские тельняшки – «Митьки». Часто можно увидеть ленту (бандана) на лбу, две или три серьги -колечки в одном ухе. «Неформалы» называют свои сборы «тусовками». Некоторые «неформалы» успевают себя проявить, «выразиться». У одного «меломана-фаната» такая собрана фонотека, что любая фирма грамзаписи позавидует! Он ведет каталог, следит за всеми изменениями в составе групп, знает все течения, всех солистов. Такой неформал готов потратить какие угодно деньги, чтобы побывать на концерте.

Есть еще одна группа, которая называется «криминал», «отморозки» или «отбросы». Взрослые чаще называют их «хулиганы». Скорее всего не по собственному желанию человек становится «криминалом». Случай или особые условия приводят их к такому образу жизни. Родители пьют, не работают. Ребенок без присмотра бродит по улице... вот и оказываются они в криминальной компании подростков. Часто избитые, голодные, затравленные и злые. Их можно пожалеть. Втянутым однажды в эту группировку трудно бывает выйти из нее, его просто не выпустят. Он проходит все этапы, будет подниматься по ее иерархической лестнице, жить по особым законам и правилам. Очень любят устраивать «разборки». Рэкет в школах - их рук дело. Хорошо, что у нас их нет.»

К описанию основных референтных групп, сделанному выпускниками школы, мы добавили описание проявлений наиболее типичных реакций, наблюдаемых в ответ на изменения в жизни:

1 «таланты» - уход в дело, культивирование альтернативных и, прежде всего, творческих интересов.

2 «обыватели» - гибкая смена традиционных форм самоорганизации.

3 «гопы» - цинизм, низкая интеллектуальная и общая культура, частые изменения моды в субкультуре.

4 «неформалы» - бегство от социума, уход в себя, наркотики, секты...

5 «криминал» - пики активности, агрессивные стычки.

Взяв за основу описание характеристик референтных групп и проведя на их основе анкетирование оценочно-описательного характера, мы получили данные об идентификации наших старшеклассников. Учащимся был предложен перечень основных социальных группировок молодежи, и дана краткая, но очень гуманная и, позитивная характеристика каждой из них. Требовалось заполнить графы бланков (таблица 17) цифрами, соответствующими номеру референтной группы по самоидентификации.

Таблица 17 - Самоидентификация в референтной группе

1	2	3	4	5	6	7
Каким я был до 10 класса	Кем бы я стал, если бы не Лицей	Какие они – мои друзья	Какой он – мой класс	Какой я сам	Каким меня видят окружающие	Каким я скоро стану
№...	№...	№...	№...	№...	№...	№...

При обработке результатов нами использовалась сводная таблица, в которую внесли номер референтной группы и ценностную ее значимость. Результаты самоидентификации учащихся 10-х и 11-х классов представлены в таблицах 18, 19 (в % от общего числа учащихся).

Таблица 18 - Результаты самоидентификации учащихся 10-х классов (в % от общего числа анкетированных)

Номер группы	Вопросы на бланках анкеты							Группа ценностей
	1	2	3	4	5	6	7	
1	12,5	11,1	15,3	15,3	6,9	6,9	41,7	С
2	69,4	40,3	62,5	69,4	77,8	72,2	47,2	В
3	13,9	29,2	9,7	15,3	6,9	12,5	4,2	А
4	4,2	16,7	9,7	0	6,9	8,3	5,6	А
5	0	2,8	2,8	0	1,4	0	1,4	А

Таблица 19 - Результаты самоидентификации учащихся 11-х классов (в % от общего числа анкетированных)

Номер группы	Вопросы на бланках анкеты							Группа ценностей
	1	2	3	4	5	6	7	
1	25,4	1,6	17,5	22,2	4,8	12,8	30,2	С
2	58,7	52,4	74,6	60,3	80,9	58,7	52,4	В
3	14,3	30,2	1,6	11,1	3,2	17,5	7,9	А
4	1,6	12,8	6,4	6,4	11,1	11,1	9,5	А
5	0	3,2	0	0	0	0	0	А

Данные таблиц оказались интересными при любом прочтении (по горизонтали и по вертикали) для классных руководителей, социального педагога,

психолога. Кроме общей оценки референтных групп в классах мы получили возможность оценить «потери» («был до 10 класса» и «каким стал») и «удачи» школы («если бы не лицей...»), возможное влияние классного коллектива на выбор референтной группы (если оценка первого круга общения совпадает с оценкой класса и самоидентификацией). Введение в итоговую таблицу групп ценностей (А, В, С) позволило нам сравнить содержательно-поведенческие ориентации и проективные ценностные ориентации, которые учащиеся демонстрировали при выборе ценностей взрослой жизни. Большую информацию из данных таблицы можно извлечь в случаях персонального резкого расхождения самооценки и оценки окружающих, ухода в группу «криминала» и т.д.

При сравнении поведенческих ориентаций учащихся 10-х и 11-х классов, отмечено их незначительное изменение по истечении времени. Так, ориентация на поведенческие стереотипы группы ценностей А в 10-х классах составили (суммарно) 11,2 %, а в 11-х классах - 17,4 %; группы ценностей В, соответственно - 47,2 % и 52,4 %; группы С - 41,7 % и 30,2 %. Эти результаты говорят об устойчивых пристрастиях старшеклассников и популярности референтных групп «индифферентов» и «негативистов».

Интересные выводы были сделаны при сравнении выделенных нами показателей социального самоопределения.

Идентичность с референтной группой по сути своей есть проявление в действии актуальных ценностных ориентаций. Стремление к изменению себя, своего поведения и принадлежности к определенной референтной группе определяется проективными ценностными диспозициями. Соответствие же этих показателей в актуальном и проективном выборе, а также смещение вверх по иерархии ценностных диспозиций и поведенческих стереотипов, по нашему мнению, может быть свидетельством социальной зрелости и сформированности социального самоопределения. Соотношение компонентов социального самоопределения представлено по параллелям классов в таблицах 20 и 21.

Таблица 20 - Соотношение компонентов социального самоопределения учащихся 10-х классов (в % от общего числа анкетированных)

Группы ценностей	Ценностно-мотивационный компонент		Содержательно-поведенческий компонент		Группы ценностей
	проективный	актуальный	актуальный	проективный	
С	14	8	6,9	41,7	С
В	57	73	72,2	47,2	В
А	29	19	20,8	11,2	А

Таблица 21 - Соотношение компонентов социального самоопределения учащихся 11 классов (в % от общего числа анкетированных)

Группы ценностей	Ценностно-мотивационный компонент		Содержательно-поведенческий компонент		Группы ценностей
	проективный	актуальный	актуальный	проективный	
С	22	7	4,8	30,2	С
В	49	76	80,9	52,4	В
А	29	17	14,3	17,4	А

Общий сравнительный анализ результатов позволил нам сделать следующие выводы:

1 Показатели актуального выбора ценностно-мотивационного и содержательно-поведенческого компонентов совпадают. Зафиксированы незначительные различия этих показателей как одновременно (внутри каждой параллели классов) так и во временном интервале (различия между 10 и 11 классами). Так, различия ценностно - мотивационного и содержательно-поведенческого компонентов в 10-х классах по группе ценностей С составили всего 1,1 %, по группе В - 0,8 %, по группе А - 0,2 %. Различия этих показателей в 11-х классах, соответственно, имели значения: 2,2 %, 4,9 %, 2,7 %. Во временном интервале различия также не велики: ценностно-мотивационный компонент изменился по группам на 1 %, 3 %, 2 %; содержательно-поведенческий - на 2,1 %, 8,7 %, 6,5 %. Совпадение актуального выбора компонентов социального самоопределения - важный показатель глубины самоанализа старшеклассников. Только при осознанности выбора актуальных ценностей и объективной самооценке идентичности возможно такое совпадение. Косвенный вывод, который мы можем сделать при этом сводится к факту достаточно высокого уровня развития интеллектуальности контингента старшеклассников.

2 Большой разброс показателей ценностно-мотивационного и содержательно-поведенческого компонентов наблюдается при сравнении проективных ориентаций. Так, в 10 классах проективные версии компонентов социального самоопределения различаются по группе ценностей С на 27,7 %; В - 9,8 %; А - 17,8 %. Заметно ниже эти различия наблюдаются в 11 классах. Показатели соответственно различаются на 8,2 %; 3,4 %; 11,6 %. Это позволяет сделать вывод о большей способности одиннадцатиклассников коррелировать поведенческие ориентации выбранным ими ценностям взрослой жизни. В то время как у десятиклассников наблюдается явное рассогласование в содержательно-поведенческих целях видеть себя в будущем активной самореализующейся и самоутвердившейся личностью и в ориентациях на ценности материального благополучия.

3 Описание социального самоопределения старшеклассников с помощью выделенных нами компонентов дает достаточно полную и объективную информацию о направленности, интенсивности, характере этого процесса и по-

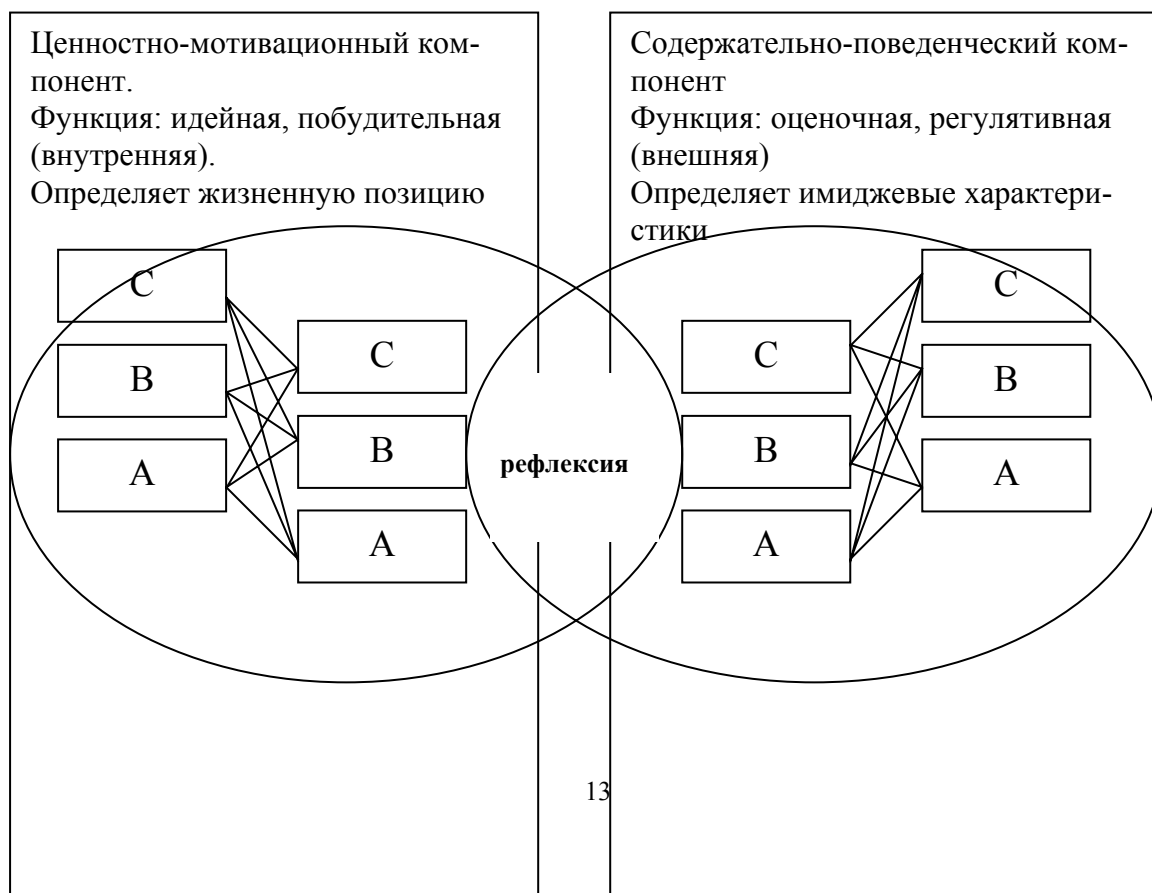
звolyет определять направление механизмов социализации.

4 Особенности характеристик компонентов социального самоопределения объясняют выполняемые ими функции: ценностно-мотивационный - идейную, оценочную и побудительную, содержательно-поведенческий - самооценочную и регулятивную.

5 Соотношение двух компонентов социального самоопределения, в их проективной и актуальной части, дало нам возможность не только построить структурную модель, но и определить критерии социального самоопределения к которым относятся: ценностное отношение к личностным социальным перспективам; осознание социально- и лично - значимых норм поведения; проявление активности и деятельности в реализации личностных социальных перспектив; стремление к самосовершенствованию и преобразованию окружающей действительности; осознание, на основе рефлексии, ответственности за сделанный выбор или отсутствие действия.

Процесс социального самоопределения, осуществляемый индивидом на основе ценностного анализа происходящих в прошлом и настоящем явлений и рефлексии по поводу соотнесения результатов этого анализа с личностными потребностями, ценностями, способностями, выводит на реальную ответственность за выполняемые действия (настоящее) и их последствия (будущее) и на толерантность к действиям других и их индивидуальным особенностям.

Достаточность и объективность информации, получаемой при описании актуального и проективного варианта ценностно-мотивационного и содержательно-поведенческого компонентов о социальном самоопределении, дает нам право определить их в качестве основных структурных категорий (рисунок 22) процесса социального самоопределения.



Группы ценностей проективного выбора	Группы ценностей актуального выбора	Группы ценностей актуального выбора	Группы ценностей проективного выбора
--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Рисунок 22 - Самоопределение в социальном пространстве

Ценностно-мотивационный компонент отвечает за внутренние процессы социального самоопределения, содержательно-поведенческий компонент - за внешние проявления этих процессов. Каждый компонент социального самоопределения содержит свою подструктуру, состоящую из иерархически выстроенных групп ценностей проективного и актуального выбора. В схеме отмечена взаимосвязь проективного и актуального выбора в каждом компоненте (линии связи групп ценностей) с учетом естественного процесса развития и возвышения потребностей (проективный выбор геометрически расположен выше актуального). Процессы рефлексии являются основанием гармонизации функционирования и развития компонентов социального самоопределения.

3.3 Развитие ценностного самоопределения старшеклассников в сфере профессионального самоопределения

Старшеклассники лицея планируют свое будущее в соответствии с ценностной ориентацией на познание. Подтверждением этого являются не только описания перспективной составляющей «Я концепции», но и результаты специально проведенного анкетирования. Так, учащиеся 10-х классов, при ответе на вопрос «Какой уровень образования ты считаешь для себя достаточным?» (опросник Е. Головаха) мы получили результаты, представленные в таблице 22.

Таблица 22 - Выбор уровня образования учащимися 10-х классов (в %)

Уровень образования	1997 год	1998 год
Основная полная школа	-	5,6
Техникум, училище	3,85	2,89
Вуз	87,18	76,39
Аспирантура	8,97	15,28

Наличие в ответах десятиклассников 1998 года ответов, определяющих достаточность школьного образования можно объяснить несколькими причинами. Наиболее важная из них, на наш взгляд, берет начало в особенностях социально-экономической ситуации в стране. У молодых людей появилось и ук-

репляется мнение о том, что можно «устроиться в жизни», работать на высокооплачиваемой работе, не имея высшего профессионального образования.

Исследуя уровень притязаний на дальнейшее образование наших 11-классников, мы заметили стабилизацию и рост потребности в высшем образовании (представлено в таблице 23).

Достаточно большой процент учащихся, ориентированных на высшие учебные заведения (в среднем 98 %), объясняется, на наш взгляд, специализацией школы, изначальной высокой учебной мотивацией учащихся, зачисляемых в десятый класс. Косвенно этому способствует и конкурсный набор в 10-ый класс, а также собеседование учащихся и их родителей с администрацией школы при зачислении.

Таблица 23 - Выбор уровня образования учащимися 11-х классов (в %)

Уровень образования	1994 год	1996 год	1998 год
Основная полная школа	-	-	-
Техникум, училище	4,25	-	-
вуз	74,47	77,17	79,37
аспирантура	21,28	22,83	23,63

Важнейшим показателем результативности учебно-воспитательного процесса является не только выбор уровня образования, но и его профиль. В учебном плане лицея отсутствует предмет, посвященный основам профессионального самоопределения, но это не мешает осуществлять целенаправленную профориентационную работу.

Эту работу осуществляют преподаватели специальных дисциплин, классные руководители старших классов. Основным координатором этой работы является психолог школы, так как именно он осуществляет диагностику склонностей и способностей учащихся, профориентационную направленность.

В четвертой четверти каждого учебного года проводится коллективное творческое дело, тема которого «Вхождение в профессию». В рамках этого дела организуются встречи с людьми, представителями той или иной профессии, преподавателями вузов, проводится собеседование с учащимися, анкетирование. Обязательна летняя недельная практика для учащихся 10-х классов по выбранной профессии. Мы не считаем эту практику окончательным выбором конкретной профессиональной деятельности, она не сужает рамки и перспективы поиска (в одиннадцатом классе не происходит сокращения профиля), наоборот, делает его более осознанным, направленным, четким.

В такой комплексной системе профессиональной ориентации осуществляется четыре подхода:

- педагогический, когда профессиональное самоопределение осуществляется через непосредственное взаимодействие с преподавателями - носителями

выбранной профессии;

- психологический, который учитывает психологию процесса принятия учащимся решения о профессиональном выборе, основанном на знании собственных способностей и осознании реальности притязаний;

- деятельностный, в котором реализуется постановка учащихся в условия наблюдения над конкретным видом деятельности и выполнения простейших профессиональных операций;

- социально-прогностический, который рассматривает процесс профессионального самоопределения, как часть более общего процесса социальной ориентации, обеспечивающей нормальное функционирование человека в изменяющемся мире.

В определении уровня сформированности профессионального самоопределения мы исходили из следующих характеристик этого понятия, данных Л.В. Андриановой [12].

1 Наличие выраженной потребности в выборе профессии.

2 Осознание учащимися направленности выбора и наличие определенного плана действия типа: сбор информации о профессии; изучение личных склонностей и способностей; сбор информации о путях достижения профессии; сбор информации о потребности в специалистах этой профессии; определение запасного варианта.

3 Осознания учащимися соответствия своих возможностей.

4 Выраженный профессиональный интерес к какому-либо виду деятельности, положительно-эмоциональное отношение к предмету.

5 Способность функционировать в системе профессиональных отношений в условиях практической деятельности.

Мы считаем, что первая и вторая характеристики являются процессуальными. Наличие этих характеристик важно на первом этапе самостоятельного процесса профессионального самоопределения. По мере включения в процесс профессиональной ориентации, реализуется потребность в выборе и накапливается достаточно информации о выбранной профессии, в связи с чем у учащихся снижаются проявления этих характеристик. Нами замечено, что наличие этих характеристик как актуальных проявляются только у 10 – 15 % учащихся.

Большинство учащихся (до 85 %) не имеют актуальной потребности в правильном выборе, их выбор стихийен, проведен под действием внешних факторов, а не внутренних мотивов, и без самоанализа, что объясняется отдаленностью перспективы выбора - два года.

Постановка учащихся в условия, в которых работает лицейская система профориентации снимает проявление потребности в правильном выборе. В лицее в 1997 году состоялся прецедент, в ходе которого проявилась потребность учащихся в сборе информации о выбранной профессии. В кабинет директора школы вошла группа учащихся, делегированных от класса, с просьбой предоставить им возможность встречи с представителями университета. В этом мы

увидели осознание учащимися направленности выбора и акт реализации индивидуальных планов действий по осуществлению правильного выбора. Этот заказ учащихся был выполнен и выполняется ежегодно через организацию встреч с профессорско-преподавательским составом ОГУ, на которых учащиеся узнают о путях достижения профессии, знакомятся с требованиями к уровню знаний для поступления на выбранный факультет. Параллельно проходит психологическое тестирование по методикам Киттеля и Томаса и собеседование по его результатам с акцентом на профессиональные склонности и способности, что, в основном, и снимает потребность в сборе информации о профессии (она уже дана) и напряженность в потребности правильного выбора (выбор происходит).

В связи с тем, что профориентационная работа в лицее помогает изначально реализовать потребности в правильном выборе и в пополнении информации о профессии, со временем, мы отказались от замеров проявлений этих процессуальных характеристик как обеспеченных.

Три оставшиеся характеристики (по Андриановой) мы считаем наиболее существенными для определения уровня сформированности профессионального самоопределения, поскольку они характеризуют самоопределившуюся личность, то есть являются результирующими.

В качестве показателей, дающих представление об уровне сформированности профессионального самоопределения, для сравнения нами были выбраны следующие характеристики:

- осознание соответствия своих возможностей и способностей выбранной профессии (определяется по результатам анкетирования, собеседования и их соотнесения с результатами психологического тестирования);

- выраженный интерес и положительно-эмоциональное отношение к предмету и к практической деятельности (определяется по результатам наблюдений);

- способность функционировать в системе профессиональных отношений в условиях практической деятельности (определяется по результатам собеседования с учащимися и качественной оценке, даваемой по итогам практики специалистами предприятий).

Для проведения опроса нами была выбрана анкета определения профориентационного выбора для старшеклассников (автор - Е.И. Головаха). Анкетирование проводилось в периоды:

- I полугодие 10-го класса;

- I полугодие 11-го класса;

- II полугодие 11-го класса.

Из ответов на вопросы анкеты (их 89) в первую очередь мы сравнивали ответы на вопросы №1 «Какая профессия является для Вас наиболее привлекательной?», №2 «Когда Вы впервые заинтересовались данной профессией?», №3 «Что Вы можете сказать о выборе своей будущей профессии?», №8 «Что Вы можете сказать о профиле школы?»

Для характеристики проявления познавательного интереса к предмету и к деятельности нами использовались критерии наличия у старшеклассников устойчивого отношения к учебной деятельности, а также проявление конкретной деятельности учащегося в виде работы над темой учебно-исследовательской деятельности по профилю.

В качестве критериев наличия у учащихся устойчивого отношения к учению были определены характеристики и их показатели, представленные в таблице 9. В результате рейтинг - опроса учителей и классных руководителей оценивались отношения школьников к учению.

Конкретная деятельность по профилю проявляется и в ходе учебно-исследовательских работ, которые учащиеся представляют и защищают на конференциях различного уровня.

Для определения уровня профессионального самоопределения мы фиксировали проявления учащимися характера и направленности выбранного профиля и оценивали их в соответствии с критериями, представленными в таблице 24. Деятельность подобного рода оценивалась нами как наибольшее проявление устойчивости интереса к предмету и деятельности.

Замечено, что больших отклонений в среднестатистических показателях по годам в лицее не отмечается, в связи с этим мы считаем возможным ограничиться показателями одного выпуска. В определении профильной направленности мы использовали классификацию сфер производства, предложенную С.Г. Вершловским [218].

Таблица 24 - Критерии устойчивости профессионального самоопределения и его уровни

Познавательный интерес к предмету	Проявления интереса к деятельности	Способность функционировать в системе профессиональных отношений	Соответствие способностей выбранной профессии
Устойчивый	Постоянно	Отношения устанавливаются легко	Соответствуют
Неустойчивый	Не постоянно	Отношения устанавливаются со временем	Вполне соответствуют
Слабый	Редко	Отношения устанавливаются с трудом	Ограничено соответствуют
Отсутствует	Не проявляются	Отношения не устанавливаются	Не соответствуют

Отметим, что в профессиональном выборе учащихся на крайне низком уровне остается сфера услуг, ориентация на сферу научной деятельности в школе практически не проявляется. Появление небольшого процента ориента-

ции учащихся на сферу научной деятельности зафиксировано на последнем этапе. Сами выпускники объясняют столь позднюю демонстрацию своего выбора тем, что им трудно было обнародовать свое желание заняться научной деятельностью и тем, что это требовало больших раздумий. В их первых ответах на вопросы анкеты, в основном, фигурировал запасной вариант. В таблице 25 представлены результаты пролонгированного анкетирования учащихся выпуска 1994 года.

Падение престижа профессии учителя объясняет низкую ориентацию на эту сферу (пик наблюдался в 1992 году – 37 % во II полугодии 11-го класса). Возрастание ориентации на нее на последнем этапе объясняется особенностями школы: углубленное изучение иностранного языка, двуязычие мотивируют выбор факультета иностранных языков, выпускники считают себя более подготовленными как в знаниевом так и в информационном поле по сравнению с выпускниками других школ.

Падение престижа профессий инженера, строителя, меньшая привлекательность работы на производстве, транспорте - эффект продолжающегося падения производства, неблагоприятного положения многих промышленных предприятий. В нашем случае ориентацию на производственно-техническую сферу дают учащиеся, имеющие устойчивый познавательный интерес к базовым дисциплинам учебного плана. Та интерес к информатике мотивирует выбор на профессию программиста, к химии - на профессию технолога, инженера по переработке пищевых продуктов, увлеченные физикой и математикой ориентируются на технические профессии.

Таблица 25 - Результаты пролонгированного исследования профильного самоопределения (выпуск 1994 года, в % от общего числа анкетироваемых)

Вопрос анкеты	I п/г., 10 класс	I п/г., 11 класс	II п/г., 11 класс
1 Сфера каких профессий Вас наиболее привлекает?			
- производственно-техническая сфера	10	14	9
- гуманитарная сфера	45	42	30
- научная сфера	0	0	2
- сфера экономики и управления	35	36	50
- сфера услуг	0	0	0
- сфера педагогики и психологии	0	5	9
- нет выбора	10	8	2
2 Когда Вас заинтересовала эта профессия?			
- до 5 класса	7	5	3
- в 5 – 9 классах	39	28	45
В 10 – 11 классах	53	67	52
3 Ваш выбор			
- окончательный	18	56	87
- Вы сомневаетесь	58	32	11
- не выбора	24	13	2

4 Что Вы можете сказать о предлагаемых в лицее профилях?			
- интересно, выберу в качестве будущей профессии	50	46	70
- интересно, но выберу что-то другое	42	42	24
- не интересно	8	12	6

В нашем случае большой процент учащихся, ориентированных на гуманитарную и экономико-управленческую сферу, объясняется высокой первичной (неосознанной) мотивацией, берущей свое начало в семье, так и вторичной (осознанной), более важной мотивацией на эти сферы, основанной на специфике школы социально-экономического и гуманитарного направления. Целью профориентационной работы в нашей школе является обеспечение не выхода на эти профессии каждому учащемуся, а осознанность выбора или отказа от них каждого. Интересные выводы можно сделать при соотнесении показателей самооценок устойчивости выбора профиля будущей профессии учащихся лицея с аналогичными показателями, полученными в ходе исследования, проведенного под руководством С.Г. Вершловского в школах Санкт-Петербурга (таблица 26).

Простое сравнение полученных данных говорит о достаточно весомых результатах в нашем случае. Однако мы убеждены, что результаты первого полугодия нельзя считать достоверными. Сравнение анкет, проведенных на разных этапах, в ряде случаев дает, при самооценке учащимся своего выбора как устойчивого на первом и на последнем этапе анкетирования, смену выбранного профиля. Подобное, хотя и в меньшей степени, можно наблюдать и в момент подачи документов в вуз.

Таблица 26 - Сравнение уровней устойчивости выбора профессии (в % от общего числа анкетированных)

Уровень устойчивости выбора	Школы С-Петербурга	I п/г., 10 класс, Лицей	II п/г., 11 класс, Лицей
Твердо определившиеся	18	18	87
Находящиеся в поиске	60	58	11
Не определившиеся	22	24	2

Спустя всего два месяца, также «твердо определившись» выпускники могут кардинально поменять выбранный профиль. Такая субъективность и непостоянство самооценки не позволяет нам считать ее абсолютной и результирующей процесс профессионального самоопределения. Тем не менее, она значима для характеристики внутреннего состояния учащихся в момент выбора, так как показывает состояние удовлетворенности результатами поиска, свидетельствует о сбалансированности целей и ожиданий. Поэтому, в каждом конкретном случае мы рассматривали этот показатель в динамике и при условии совпадения выбранного профиля и характера самооценки устойчивости выбора делали вы-

вод о стабилизации процесса профессионального самоопределения, как это представлено в таблице 27.

Таблица 27 - Стабилизация профессионального самоопределения

I п/г., 10 класс		I п/г., 11 класс		II п/г., 11 класс		итог
Профиль	Самооценка выбора	Профиль	Самооценка выбора	Профиль	Самооценка выбора	Стабильность выбора
Экономист	устойчивый	Экономист	устойчивый	Экономист	устойчивый	Стабилизация
Юрист	устойчивый	Медик	устойчивый	Юрист	устойчивый	Относительная стабилизация
Юрист	сомневаюсь	Экономист	сомневаюсь	Юрист	сомневаюсь	Дестабилизация
Нет выбора	Не выбора	Медик	сомневаюсь	Медик	устойчивый	Стабилизация

Для определения уровня сформированности профессионального самоопределения собранную (за два года) по итогам анкетирования и собеседования с учащимися и преподавателями информацию мы заносили в сводные таблицы (таблица 28).

Таблица 28 - Сформированность профессионального самоопределения (в % от общего числа анкетированных)

Уровень сформированности профессионального самоопределения	1996 год	1997 год	1998 год
Высокий	31	26	26
Достаточный	45	44	46
Недостаточный	16	18	18
Низкий	8	12	10

Подсчет общего числа каждого уровня сформированности профессионального самоопределения старшеклассников дал нам следующие результаты: суммарная оценка высокого и достаточного уровня сформированности профессионального самоопределения (за три года) составила 76 %, 70 % и 72 %, что является высоким показателем эффективности работы в школе. Недостаточный и низкий уровень сформированности профессионального самоопределения – 24 %, 30 % и 28 %. требуют индивидуального анализа. Разумеется, лучшим вариантом для выпускника считается сформированное профессиональное самоопределение, но это не является самоцелью школы. Наша позиция в этом такова: в каждом конкретном случае это не всегда отрицательный показатель. Среди

учащихся есть такие, которые находятся в поиске, требовательно решают проблему выбора, стараются лучше разобраться в своих способностях и в мире профессии. Некоторые из них обладают достаточным потенциалом мобильности, предрасположены к смене профессии, готовы принять нестандартное решение, что является определенным гарантом успешности их в будущем.

Прямым доказательством справедливости наших выводов о достаточном уровне профессионального самоопределения выпускников и эффективности организованной в школе работы по профориентации являются результаты поступления (таблица 29).

Итого, по профилю школы: 1994 - 36,3 %, 1995 - 26,0 %, 1996 – 48 %, 1997 – 74 %.

Подводя итоги, мы пришли к следующим выводам:

1 За два года учебы в старших классах происходит стабилизация профессионального самоопределения учащихся - уменьшается число учащихся не определившихся в будущей профессии (от 24 % до 2 %), растет число учащихся, считающих свой выбор окончательным (от 18 % до 87 %).

2 Позиции выбора профиля 11-классниками и реального поступления в вуз совпадают в 90 -95% случаев. Всегда имеются прецеденты смены профессионального выбора под действием внутренних и внешних факторов.

Таблица 29 - Поступление выпускников лицея в вузы

год	Число выпускников (человек)	Из них поступило в вуз (человек)	% поступления	Профили поступления (в %)				
				экономический	юридический	педагогический	медицинский	технический
1994	47	46	97,9	27,7	8,5	17,1	2,1	42,6
1995	50	46	92,0	26,0	0	18,0	4,0	44,0
1996	48	48	100,0	27,0	21,0	10,4	10,4	31,3
1997	92	90	97,8	47,8	26,1	9,8	3,2	10,7

3 При обеспечении в школе специальных условий, способствующих подготовке какой-либо профессии, со временем, происходит выбор именно этой сферы, что объясняется осознанием осведомленности и подготовленности к данному выбору (40 % до 70 %).

4 Самооценка учащимися стабильности своего выбора не может являться абсолютным и прямым критерием, характеризующим профессиональное самоопределение. Привлекательность профессии - динамичная позиция. Значительные колебания и изменения профессиональной сферы и профиля внутри сферы наблюдаются у 10-классников (до 40 – 50 %). Для 11-классников эти колебания проявляются реже (до 10 – 30 %).

5 Под профессиональным самоопределением мы понимаем процесс, акт и результат выбора собственной позиции, целей и средств «включенности» в профессиональную сферу, построенные на ценностных отношениях к профессии как способу утверждения Себя в социуме и самореализации личностных способностей.

Ценностное самоопределение, понимаемое как процесс, акт и результат целенаправленного, осмысленного действия по выбору оптимальных позиций относительно разрешения жизненных проблем или достижения желаемых потребностей детерминировано социумом и системой общечеловеческих ценностей (внешняя детерминация), а также сформированностью личностных характеристик (самодетерминация).

Решая задачи исследования по определению критериев и показателей развития уровней ценностного самоопределения, по выбору оптимальных условий реализации апробируемой модели ценностного самоопределения, мы пришли к выводу о том, что ценностное самоопределение школьника можно считать состоявшимся при выборе им экзистенциального решения собственных проблем в трех основных (минимальных, но достаточных) жизненных сферах - познания, социальных коммуникаций, профессионального выбора.

На развитие уровней ценностного самоопределения оказывают существенное влияние интеллектуальная креативность деятельности, способствующая освоению целостного и ценностного мира, возвышению к общечеловеческим ценностям. Интеллектуальная креативность обеспечивается в школе технологиями, реализующими аксиологический потенциал предмета и урока. Эвристика и прогностика учебной деятельности способствуют развитию механизмов самоопределения - поиск, оценка, выбор, проекция. Гуманистические основания межличностных коммуникаций обеспечивают свободу выбора, самопознание и самореализацию. Развитие уровней ценностного самоопределения возможно при синхронности действий выделенных факторов и условий.

Список использованных источников

1. Аббаньяно, Н. Экзистенция как свобода / Н. Аббаньяно // Вопросы философии, - 1992. - №8. - С. 145 - 157.
2. Александрова, Е.А. Содержание и направление опережающей педагогической поддержки самоопределения старшеклассников / Е.А. Александрова, Г.К. Паринова // Университет и гимназия. - Саратов: Науч. книга, 1999. - С. 149 - 156.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М. : Наука, 1980. – 337 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская - М. : Мысль, 1980. - 387с.
5. Амонашвили, Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили — М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 544 с.
6. Амосов, Н.М.. Мое мировоззрение. / Н.М. Амосов // Вопросы философии. - 1992. №6. - С. 74 - 78.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л., 1969. - 412 с.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев. - М., 1980. Т 1.
9. Анастаси, А. Психологическое тестирование: Книга 2; пер. с англ. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. - М. : Педагогика, 1982. - 336 с., ил.

10. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И.Андреев // Инновационный курс. Книга 1. Казань. Изд-во Казанск. ун-та. 1996. - 568 с.
11. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань, 1994. - 256 с.
12. Андрианова, Л.В. Профессиональное самоопределение школьников / Л.В. Андрианова. // Ориентация и деятельность школьников. Монография / под ред. Т.К. Ахаян, А.В. Кирьяковой. – М. : Прометей, 1991, - С. 153 - 158.
13. Андрусенко, В.А. Формирование духовности (Пособие для учителей, педагогов дополнительного образования, студентов) / В.А. Андрусенко. - Оренбург, 1997. - 68 с.
14. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Книга для учителя: пер с макед / К. Ангеловски.- М.: Просвещение, 1991. - 160 с.
15. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
16. Анисимов, С.Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века (Очерк истории) / С.Ф. Анисимов // Вестник Московского Университета. Сер. 7, философия. – 1994. – № 4. – С.34-42.
17. Анцыферова, Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173-181.
18. Анцыферова, Л.И. Психология личности как «открытой системы» / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1970. – N 5. – С.168-178.
19. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. М., 1990. - 367 с.
20. Арсеньев, А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» / А.С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – №5. – С. 27 - 35.
21. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности: Учеб. пособие для студ. вузов / А.С. Арсеньев. М.: Академия, 2001. – 592 с.
22. Аршавский, И.А. Основы возрастной периодизации / И.А. Аршавский // Возрастная психология. Л., 1975.
23. Асмолов А.Г. О некоторых перспективных исследованиях смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В.Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии. - 1979. - №4. - С. 35-45.
24. Ахаян, Т.К. Педагогические основы становления идейно-нравственных убеждений подростков / Т.К. Ахаян // Нравственное формирование личности школьников в коллективе. – Л., 1977. - 123 с.
25. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: Метод. основы / Ю.К. Бабанский. – М., 1982. -192 с.
26. Багова, Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся. / Р.Х. Багова // Проблемы современного образования. - М.: МПГУ, 1999. - С. 118-127.
27. Бакштановский, В.И. Прикладная этика: на краю следовательской ой-

кумены? / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов // Этика: новые старые проблемы. – М., 1999. – С. 91 – 107.

28. Барок, Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя. / Ф. Барок // Вопросы психологии. - 1990. - №2. - С. 153-159

29. Байкова, Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике / Л.А. Байкова // Классный руководитель. – 1997. – №2. – С. 2 - 12.

30. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1979.

31. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. - Самара: Сам ГПУ; СПб, 1997. – 172 с.

32. Бездухов, В.П. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В.П. Бездухов, В.И. Гусаров. - Самара: Сам ГПУ; СПб, 2000. – 163 с.

33. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента - будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. - Самара: Сам ГПУ; СПб, 2000. – 185 с.

34. Бездухов, В.П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям / В.П. Бездухов, А.В. Воронцов - Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. - 192 с.

35. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. (Курс лекций). Часть 1 / Д.А. Белухин. - М.: Изд-во «Институт практич. психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. - 319 с.

36. Бердяев, Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. - 336 с.

37. Бердяев, Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н.А. Бердяев // Мир философии. М., 1991.

38. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. — М.: Республика, 1993. — 383 с.

39. Бердяев Н.А. Философия свободы: смысл творчества / Н.А. Бердяев. - М.: Правда, 1989.-607с

40. Бернс, Р. Развитие «Я – концепции» и воспитание / Р. Бернс. - М. : Прогресс, 1986. - 422 с.

41. Борулава, М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Борулава // Педагогика. – 1994. – N 5. – С. 21-22.

42. Борулава, М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы / М.Н. Борулава. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. - 31с.

43. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.: ил.

44. Библер, В.С. Школа диалога культур: введение в программу / В.С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. - М., 1994. - 36 с.

45. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в XXI век / В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.

46. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994. – 36 с.
47. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Е.Г. Юдин – М. : Мысль, 1973. – 117 с.
48. Богин, В.Г. Рефлексия как часть содержания образования. / В.Г. Богин // Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М., 1994. - С. 107-123.
49. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 312с.
50. Боголюбов, В.И. О тенденциях в развитии педагогической технологии / В.И. Боголюбов // Иностранные языки в школе. - 1994. - № 4. - С. 15.
51. Бобров, В.В. Устойчивое развитие в свете теории потребностей / В.В. Бобров // Философия и социология. - 1996. - №1. - С.14 - 19.
52. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
53. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
54. Бодалев, А.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А.А. Бодалев, Л.А. Рудневич // Педагогика. - 1995. - №3. - С. 19 - 23.
55. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 212 с.
56. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. - 464 с.
57. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23 - 34.
58. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1972.
59. Бойко В.И. Ценности меняющегося мира (методология исследования) / В.И. Бойко // Гуманитарные науки в Сибири. - 1995. - № 2. - С. 3 - 6.
60. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Рост. пед. ун-т., - 2000. - 352 с.
61. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11 – 17.
62. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрированного образовательного пространства / С.К. Бондырева // Избр. тр. – М., 2003.- 352 с.
63. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему). / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого–социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

64. Бордовский, В.А. Методы педагогических исследований инновационных пространств в школе и вузе: учеб.-метод, пособие / В.А. Бордовский. - СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. - 189 с.
65. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самоопределения личности старшеклассников в учебно-деловой игре: Дисс... канд. пед. наук. / Н.В. Борисова. – Волгоград, 2001. - 187 с.
66. Бородай, Ю. М. Цена беспредельной свободы: (Как возможен категорический императив) / Ю.М. Бородай // Этика: новые старые проблемы. – М., 1999. – С. 30 – 52.
67. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. - Волгоград, 2001.
68. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Н.М. Борытко; научн. ред. Н.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2000. - 225 с.
69. Браже, Т.Г. Развитие творческого потенциала личности учителя / Т.Г. Браже // Советская педагогика. - 1989. - № 8. - С. 12 – 15.
70. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности: (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»; №3).
71. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика. -1990. – 40 с.
72. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский // отв. редактор проф. В.В. Занков. – М.; СПб.; 2003.
73. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
74. Васильева, З.И. Воспитание убеждений в процессе обучения / З.И. Васильева. - Л., 1980.
75. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности (5 - 8 классы): Дис... д-ра пед. наук. / З.И. Васильева. - Л., 1974.
76. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание / К.Н. Вентцель. - М., 1993.
77. Веселова, В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США / В.В. Веселова // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 102-108.
78. Вершинина, Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя / Л.В. Вершинина. – М.: МПСИ, 2005. – 180 с.
79. Вершловский, С.Г. Учитель о себе и профессии / С.Г. Вершловский. - Л., 1988. - 144с.
80. Вершловский, С.Г. Учитель: крупным планом / С.Г. Вершловский. - СПб., 1994.- С.62-66.
81. Виненко, В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 55 - 60.
82. Воспитательная система школы: проблемы управления // Библиотека журнала «Директор школы». - 1997. - №6.

83. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / сост. Н.Л. Селиванова. - М.; Знание. - 1989. - 80 с. - (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». - №10).
84. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н.В. Горбуновой. - М.: Новая школа, 1995. - 112 с.
85. Вульф, Б.З. Семь парадоксов воспитания / Б.З. Вульф. - М.: Новая школа. - 1994. - 78с.
86. Выготский, Л.С. Педагогика подростка / Л.С. Выготский. - М., 1930.
87. Выжлецов, В.П. Аксиология культуры / В.П. Выжлецов. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1996. - 152 с.
88. Выжлецов, Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. - 1995. - № 6. С.61-74.
89. Выжлецов, Г.П. Духовные ценности и судьбы России / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. - 1994. - №№ 3-6.
90. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. - М., 1998. - 281 с.
91. Газман, О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С. Газман. // Базовая культура личности. - М.: АПН СССР, 1989. - С.67-89.
92. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман. // Новые ценности образования. Вып.2. - М.: Инноватор, 1995. - С. 16-45.
93. Гегель, Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. / Г. Гегель. - М.: Мысль, 1975. Т. 1: Наука логики. - 452 с.; Т. 3: Философия духа. - 1977. - 471с.
94. Гендин, А.М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы / А.М. Гендин // Вопросы прогнозирования и развития личности. - Красноярск, - 1985. - С. 22 - 23.
95. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика / Б.С. Гершунский. - Киев, - 1986.
96. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский // Мир образования. - 1996. - №4. - С. 49 - 54.
97. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен // отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 447 с.
98. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учебн. пособие / В.И. Гинецинский. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та., 1992. - 154 с.
99. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - №2 -1988 - С. 19 - 26.
100. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения /М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - №3. - С.43-52.
101. Гинзбург, М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах. / М.Р. Гинзбург. // Мир психологии. - 1998. - № 1. - С. 21-26.

102. Горшунова, Н.В. Модернизация управляющей системы школы, реализующей новые педагогические идеи: Автореф. дис... канд. пед. наук. / Н.В. Горшунова. – Челябинск, - 1997. - 28 с.
103. Гладченкова Н.Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.Н. Гладченкова. - Ростов-на-Дону, - 2001. - 24 с.
104. Глассер, У. Школы без неудачников / У. Глассер. - М.: Прогресс. 1991.
105. Гудечек, Я. Ценностные ориентации личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. - С. 102 - 110.
106. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев // Директор школы. - 1996. – спец. выпуск № 4.
107. Гулякина, В.В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассников: Автореф. дис... канд. психолог, наук / В.В. Гулякина. - Курск, 2000. – 22 с.
108. Гусейнов, А.А. Золотое правило нравственности / А.А. Гусейнов. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 223 с.
109. Гусинский, Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э.Н., Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М.: Интерпракс, 1994. - 136 с.
110. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1986.
111. Даль, В.И. Толковый словарь великорусского языка. В четырех томах. Т.2. / В.И. Даль. - М.: Терра-Книжный клуб. - 1998. - 779 с.
112. Данилов, С.В., Концепция эффективного воспитания / С.В. Данилов, Е.И. Казакова // Классный руководитель. - 1998. - №2. - с. 12 -25.
113. Данилюк, А.Я. Учебный предмет как интегрированная система / А.Я. Данилюк // Педагогика. - 1997. - №4. - С. 24 - 28.
114. Данюшенков, В.С. Практика работы с позиции педагогической технологии / В.С. Данюшенков // Педагогика. - 1993. - № 3. - С. 29.
115. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище / Ж. Делор. - UNESCO, 1996.
116. Де Клуве, Л. Развитие школы: модель и изменения / Л. Де Клуве, Э. Маркс, М. Петри; пер. с англ. Е.И. Максимовой; научн. ред. д.ф.н. проф. А.К. Зайцева. – Калуга, - 1993. - 360 с.
117. Демина Т.А. Ценностное самоопределение личности в диалоге культур и его сущностные характеристики / Т.А. Демина. // Образование в XXI веке: Сборник научных статей. – Самара: Издательство СГПУ, 2005. – С. 49 - 53.
118. Демина Т.А. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема гуманитарных наук. / Т.А. Демина. // Вестник ОГУ. - № 12. – 2005. - С. 94-99.

119. Джемс, У. Психология / У. Джемс. – М., 1991. – Гл.1.
120. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег // Под. ред. Е.Н. Медынского. - М.: Учпедгиз, 1956. – 373 с.
121. Добренъков, В.И. Общество и образование / В.И. Добренъков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
122. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов // Общественные науки. - 1979. - № 4. - С. 53 - 55.
123. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
124. Дробницкий, О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий. - М.: Наука, 1974. - 388 с.
125. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия / О.Г. Дробницкий. - М.: Политиздат, 1967. - 351с.
126. Дуранов, М.Е. Педагогические проблемы воспитания гражданственности / М.Е. Дуранов, В.И. Жернов. - Магнитогорск: МГПИ, 1994.
127. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюи. – М., 1921.
128. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: БГУ. 1976. - 176 с.
129. Жизненные ориентации учащихся и проблемы современного образования: Сб. науч. трудов / отв. ред. В.С. Собкин. — М.: Изд. АПН СССР, 1990.-133 с..
130. Жизненное самоопределение социально незащищенных подростков: проблемы, поиски, решения / под ред. А.Я. Журкиной. - М.: ДИМУР, 1997. - 75 с.
131. Журкина, А.Я. Трудовое воспитание школьников во внеучебной деятельности: Дис... д-ра. пед. наук. / А.Я. Журкина. - М., 1988. - 389 с
132. Журкина, А.Я. Самоопределение детей и молодежи в дополнительном образовании. / А.Я. Журкина. // Дополнительное образование. - 2001. - №4. - С. 19 - 23.
133. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. - М., 1987. - 160с.
134. Заир – Бек, Е.С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова. – СПб, 1995.
135. Об образовании: Федеральный Закон Российской Федерации (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12 - ФЗ). - М., 1996.
136. Залученова, Е.А., Методы психолога педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения / Е.А. Залученова, В.К. Зарецкий, Л.А. Ненашева, А.В. Холмогорова. – М., 1995. (Психологическая служба в вузе: Обзор информ. / НИИВО; Вып. 1.)
137. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. - М.: Политиздат, 1986. - 223с.

138. Зимняя, И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности. / И.А. Зимняя. // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. / под общ. ред. И.А. Зимней. - М., 2003.
139. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. - 2005, №11. - С. 16-20.
140. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. - 1997. - №5. - С. 2 - 16.
141. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. - 1991. - №2. - С. 15 - 36.
142. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. - М.: Школа-Пресс, 1996.
143. Зотов, Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. / Н.Д. Зотов. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. - 248 с.
144. Зотов, Н.Д. Нравственное самоопределение личности. / Н.Д. Зотов. - М.: Знание. - 1983. - 64 с.
145. Зотова, Н.К. Реформа образования начинается с изменения целей / Н.К. Зотова, Н.В. Смирнова // Изменение целей современного образования. Оренбург, 1996. - 27с.
146. Изард, К. Эмоции человека: пер. с англ. / К. Изард. - М.: Изд-во Московского Государственного Университета. 1980. - 440 с.
147. Иванников, В.А Психологические механизмы волевого поведения / В.А. Иванников. - М., 1991.
148. Иваненков, С.П. Молодежь Оренбуржья.: вызовы развития (концепция реализации ГМП в Оренбургской области) / С.П. Иваненков. - Оренбург. - 1995.
149. Иванов, Д.А. Педагогика самоопределения: новый взгляд на привычные педагогические понятия / Д.А. Иванов // Учитель, который работает не так. - М.: Изд-во Моск. Центра вальфд. пед., 1996. - С. 206 - 227.
150. Ильин, В.В. Аксиология / В.В. Ильин. - М.: МГУ, 2005. - 216 с.
151. Ильин, Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. - М.: Педагогика, - 1986.
152. Ильин, И.А. Собр. соч.: В 10 т. / И.А. Ильин. - М., 1993. Т.1.
153. Инновационные учебные заведения в России. Информ. справ. пособие / под ред. Э.М. Никитина. - М., 1992.
154. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. - 205 с.
155. Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. - М.: Политиздат. 1988. - 319 с.
156. Каган, М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
157. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. - Л., 1989. - 85 с.

158. Казакова, Е.И. Теоретические основы развития образовательной школы: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. / Е.И. Казакова. - СПб, 1995. - 34 с.
159. Казанов, Х.М. О главных ценностях / Х.М. Казанов. - Нальчик: Эльбрус, 1991. - 168 с.
160. Калинина, С.В. Соотношение профессионального и личностного самоопределения в подростковом и юношеском возрасте: Автореф... дис. канд. психолог. наук. / С.В. Калинина. - СПб., 1998. - 15 с.
161. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. - СПб.: Наука, - 1995. - 528 с.
162. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. - М. : Мысль, - 1994. - 591 с.
163. Кайдалов, В.А. Уроки духовности: экзистенциально-личностная педагогика / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Ш. Сабиров // Формирование целостного мироотношения и духовная культура. / под ред. д.ф.н. В.А. Андрусенко - Оренбург. - 1995. - С. 45 - 56.
164. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. - М., 1993. - 80 с.
165. Карпухин, О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения. / О.И. Карпухин. // Социологические исследования. - 2000. - №3. - С. 124-128.
166. Касицина, Н.Ф. Педагогические условия развития способности к самоопределению у старшеклассников. / Н. Касицина. // Развитие личности. - 2000.- №1. - С.97-104.
167. Кирьякова, А.В. Роль ценностных ориентаций в становлении социально активной личности школьника / А.В. Кирьякова // Формирование социальной активности личности в условиях реформы школы. - М., 1989. - С. 143-152.
168. Кирьякова, А.В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: Дис... д-ра пед. наук. / А.В. Кирьякова. - Л., 1991.
169. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. - Оренбург: Юж.Урал, 1996. - 188 с.
170. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 80 с. - (Новое в науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6).
171. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 14-21.
172. Князева М.Л. Ключ к самосозиданию / М.Л. Князева. - М.: Мол. гвардия, 1990. - 255 с., ил. - (Эврика).
173. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова. - М.: Академия, 2005. - 256 с.

174. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова - Сибирская. - М.: Академия, 2005. – 288 с.
175. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие. – М., 1989.
176. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. - М.: Политиздат. 1984. - 367 с.
177. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М.: Политиздат. 1967. - 384 с.
178. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 255с.
179. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учебное пособие / Ю.А. Конаржевский. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 135 с. с ил.
180. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков. : 1996. – 154 с.
181. Коротов, В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В.М. Коротов // Педагогика.. - 1997. -№5. - С. 46 - 51.
182. Коршунов, А.М. Отражение, деятельность, познание / А.М. Коршунов. - М.: Политиздат. 1979. - 216 с.
183. Косарева, Л.М. Ценностные ориентации и развитие научного знания / Л.М. Косарева // Вопросы философии. - 1987. - N 8. - С. 44.
184. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
185. Краснов, С.М. Управление развитием образовательных систем на основе самоопределения неформальных групп / С.М. Краснов // Новые ценности образования. - 1995. - №5. - С. 41 - 49.
186. Краснова, Т.П. Формирование ориентации старшеклассников на ценности Российской культуры: Автореф. дис... д-ра пед. наук. / Т.П. Краснова.– Оренбург, 2001. – 32 с.
187. Краткий справочник по педагогической технологии. / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1997. – 64 с.
188. Кривцова С.В. Сценарии тренинга педагогической эффективности (руководство для практического психолога) / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. - ПЦ «Инсайт», М, 1992. - 54 с.
189. Кривцова, С.В. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками (Книга для чтения участниками тренинговой группы) / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. - ПЦ «Инсайт», М, 1992. - 57 с.
190. Крылова, Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 4. – С. 132 – 152.
191. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 2. - С. 67 - 94.

192. Крягжде, С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс, 1981. 196 с.
193. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 18 с.
194. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамПГУ, 2002. – 400 с.
195. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. - М., 1981. - 120 с.
196. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975.
197. Кусжанова, А.Ж. Образование как социальная и научная проблема / А.Ж. Кусжанова // Credo. - 1997. - № 1. - С. 18-30.
198. Кусжанова, А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. Монография. - Оренбург, политехнический институт, 1993.
199. Кутьев, В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В.О. Кутьев // Педагогика. – №3. – 1995. – С. 7 - 14.
200. Латуха, Е.А. Формы, механизмы и социальное пространство самоопределения личности: Автореф... дис. канд. философ. наук. / Е.А. Латуха. - Новосибирск, 1999. - 18 с.
201. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. - М.: Высшая школа, 1991. - 224 с.: ил.
202. Лекторский, В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? / В.А. Лекторский // Наука глазами гуманитария. – М., 2005. – С. 13 - 22.
203. Лекторский, В.А. Деятельностный подход: кризис или возрождение / В.А. Лекторский // Наука глазами гуманитария. – М., 2005. – С. 327 – 344.
204. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. 2 - е изд.. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
205. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 48 с.
206. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные смыслы личности / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С 156 - 176.
207. Леонтьев, Д.А. Три грани смысла / Д.А. Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. – М., 1999. – С. 299 - 331.
208. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. Т. 2.
209. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. Гос. ун-та, 1971. - 40 с.
210. Леонтьев, Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1987. - N 3. - С. 11-21.

211. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М., 1980.
212. Лернер, П.С. Модель самоопределения выпускника основной средней общеобразовательной школы / П.С. Лернер // Школьные технологии. - 2004. №1. С. 61-75.
213. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М., 1981. - 185с.
214. Лефевр, В.А. От психофизики к моделированию души / В.А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. - №7. – С. 25 – 31.
215. Лехтман, В.Ф. Педагогические условия управления инновационным образовательным процессом: Автореф. дис. канд. пед. наук. / В.Ф. Лехтман. - Челябинск, 1995; - 19 с.
216. Личко, Е.А. Подростковая психотерапия / Е.А. Личко. – М., 1985.
217. Личко, Е.А. Психология индивидуальных различий. Тексты / Е.А. Личко. – М., 1982. С. 288 - 318.
218. Личность. Семья. Школа. (проблемы социализации учащихся). Пособие для руководителей школ / под ред. С.Г. Вершловского. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та пед. мастерства. - 1996.
219. Личность и прогнозирование / под ред. Л.А. Регуш. - Л., 1989. - 84 с.
220. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: 1995. – 231 с.
221. Лобок, А. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии . - 1996. - №3.
222. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // соч.: в 3 т. – М., 1985. – Т. 1. – 621 с.
223. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1999. - 350 с.
224. Ломов, Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений / Б.Ф. Ломов // Психология личности в социалистическом обществе. - М.: Наука, - 1998 - С. 6-24.
225. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М., 1991.
226. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; характер русского народа / Н.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
227. Любичанковский, В.А. Концепция современного естествознания. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. Часть I / В.А. Любичанковский. - Оренбург. – Издательство ОГУ. - 1998.
228. Ляудис, В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе / В.Я. Ляудис // Инновационное обучение: стратегия и практика. Материалы I научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. - М.- Сочи. - 1994. - 203 с.

229. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 108 - 117.
230. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М.: Изд. гр. «Прогресс»: Изд. гр. «Культура», 1992. – 416 с.
231. Матушкин, С.Е. В семье – подросток / С.Е. Матушкин. – Челябинск. Юж.Урал. кн. изд - во, 1979. - 62 с.
232. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. - М.: Школа - Пресс. - 1994. - 96 с.
233. Машарова, Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности: Дис... докт. пед. наук / Т.В. Машарова. - Ярославль, 1999. - 392 с.
234. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. – М. : Ин-т практ. психол., 1996. – 348 с.
235. Мещеряков, Б.Г. Проблемы антропологизации образования / Б.Г. Мещеряков // Вопросы психологии. – 1998. – 1998. - №1. – с. 22 – 28.
236. Мид, М. Культура и мир детства: пер. с англ. / М. Мид. – М., 1988. – 169 с.
237. Мизюлина, Г. Проектируем образ выпускника / Г. Мизюлина, Е. Степанов // Народное образование. - 1997. - С. 36 - 38.
238. Мир на пороге XXI столетия / под ред. В.И. Купцова. - Чебоксары. - 1993. - 280 с.
239. Михайлова, Н.М. Интеграция экологических знаний школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Михайлова. - Оренбург, 1995. - 16 с.
240. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Кн. для учителя / Л.И. Мнацаканян. - М.: Просвещение, 1991. - 191 с.
241. Момов, В. Человек, мораль, воспитание / В. Момов. – М.: прогресс, 1975. – 168 с.
242. Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
243. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М., 1997.
244. Мудрик, А.В. Общение школьников / А.В. Мудрик. - М.: Знание, 1987. - 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», - №11).
245. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. - М., 1960. - С. 113.
246. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
247. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. - 1998. - №3. - С. 3 - 10.
248. Ницше, Ф. Сочинение в 2-х т. / Ф. Ницше. – Т. 2. – М.: Мысль, 1990.

249. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов: Сбор. / под ред. Н.Б. Крыловой. - М., 1995. - 155с.
250. Носова, Т.А. Прогнозирование модели выпускника школы в парадигме гуманизации образования / Т.А. Носова // Актуальные проблемы гуманизации образования. Оренбург. - 1996. - С. 92 - 94.
251. Носова, Т.А. Аксиологический потенциал предмета и урока / Т.А. Носова // Ценностное самоопределение в сферах жизнедеятельности выпускников школы. Оренбург, 1997. - С. 102 - 104.
252. Носова, Т.А. Интеграция учебных дисциплин как педагогическая технология / Т.А. Носова // Технология образовательного процесса: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции (часть II). Оренбург, 1997. - С. 114.
253. Носова, Т.А. Гуманистическая направленность содержания интегрированных спецкурсов / Т.А. Носова // Современная школа и возрождение России (Материалы конференции). СПб, 1992. - С. 102 - 104.
254. Носова, Т.А. Инновационные процессы в образовании и психология / Т.А. Носова, К.В. Щурин, В.А. Москвин, Л.М. Шевченко // Международная научно-практическая конференция. «Инновационные процессы в образовании, науке и экономике России на пороге XXI века» (часть I). Оренбург, 1998. - С. 94 - 97.
255. Носова, Т.А. Ценностное самоопределение как ключевое понятие при прогнозировании модели личности выпускника школы – колледжа / Т.А. Носова // Образование в Оренбуржье. История и современность. Материалы научно-практической конференции. Оренбург, 1997. – С. 73 – 79.
256. Образование в поисках человеческих смыслов / под. ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995. – 213 с.
257. Образование: сокрытое сокровище: Доклад межд. конф. по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997.
258. Образовательные программы школы. (Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений). Выпуск 1. М., - 1995.
259. Ориентация и деятельность школьников: Монография / под ред. Т.К. Ахаян, А.В. Кирьяковой. - М.: Прометей, 1991. - 168 с.
260. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. - М., 1994.
261. Орфеев, Ю.В. Мышление человека и искусственный интеллект / Ю.В. Орфеев, В.С. Тюхтин. – М.: Мысль, - 1978, 149 с.
262. Осинковский, М. Способность к принятию себя и других / М. Осинковский, Н. Степанов // Директор школы. - 1998. - №1. - С. 63 - 69.
263. Открытое образование. Термины и определения. <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html> 6/04/2006.
264. Песталоцци, И.Г. Избр. пед. произв.: В 2-х т. / И.Г. Песталоцци. - М., 1982. – 2 т.

265. Петровский, В.А. Идея «Я – Мир» в развитии личности / В.А. Петровский // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 27 – 37.
266. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
267. Платонова, М.Л. Педагогические условия ориентации учащихся на культурное самоопределение: Автореф... дис. канд. пед. наук. / М.Л. Платонова. – Самара, 2004. -19 с.
268. Плахова, А.М. Программа развития гимназии № 1514(52) Юго-Западного округа города Москвы / А.М. Плахова. – М.: Новая школа, 1995.
269. Плюснин, Ю.М. Два полюса ценностного развития личности / Ю.М. Плюснин // Гуманитарные науки в Сибири. - 1995. - №2. С. 33-40.
270. Плюснин, Ю.М. Структура ценностных диспозиций личности: проверка гипотезы «социальных качелей» / Ю.М. Плюснин, Г.В. Давыдова // Гуманитарные науки в Сибири (сер. Философия и социология). - 1966. - №1 - С. 25 - 32.
271. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение в педагогическом образовании университета: Автореф... дис. канд. пед. наук. / В.Д. Повзун. - Оренбург, 1996. - 19 с.
272. Поляков, С.Д. Диагностика воспитания: версия для внутреннего и внешнего использования / С.Д. Поляков // Директор школы. - 1997. - № 2. - С. 18 - 25.
273. Полякова, Е.А. Проблемы моделирования в воспитательной системе школы / Е.А. Полякова // Классный руководитель. - 1998. №2. - С. 25 - 29.
274. Попов, Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - СПб., 1994. – 18 с.
275. Правдина, О.В. Ориентация учащихся на ценность образования. / О.В. Правдина. - Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. - 166 с.
276. Преснов, А.А. Формирование экономических ориентаций старшеклассников: Дис... канд. пед. наук. / А.А. Преснов. Оренбург. - 1994. - 191 с.
277. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М., 1989.
278. Примерное содержание воспитания школьников: Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. / под ред. И.С. Марьенко М., 1976.
279. Принцип развития в психологии / под ред. д-ра психол. наук. Л.И. Анциферова. - М., 1978.
280. Прихожан, А.М. Психологический справочник для неудачника, или Как обрести уверенность в себе: Книга для учащихся / А.М. Прихожан. - М.: Просвещение. 1994. - 191 с.
281. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре / под ред. В.С. Собкина. М., 1999.

282. Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде / под ред. В.С. Собкина. М., 2004.
283. Психология развивающейся личности / под ред. Петровского А.В. М.: Педагогика. - 1987.
284. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. - М., 2002.
285. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен // Школьные технологии. – 1999. - № 3. – С. 151 – 157.
286. Расчетина, С.А. Взаимосвязь целей и методов воспитания: Автореф. дис.... докт. пед. наук. Ленинград. - 1988.
287. Рачков, В.П. Предвидимое и непредвидимое в прогностических теориях: Автореф. дис. ... докт. философских наук. / В.П. Рачков. М., 1993.
288. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ) / А.А. Реан. – Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1994. – 83 с.
289. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: пер. с нем. / Х. Ремшмидт. - М.: Мир, 1994. - 320 с., ил.
290. Реформирование образования в России («круглый стол») // Педагогика. - 1997. - №5. - С. 17 - 41.
291. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной - М.; Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480с.
292. Розин, В.М. Предмет и статус философии образования / В.М. Розин. – М., 2000. – 256 с.
293. Ротенберг, В.С. Стресс и поисковая активность / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский // Вопросы философии. 1979. - №14. – с. 117 - 126.
294. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Петрополис, 2000. – 148 с.
295. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 423 с.
296. Рувинский, Л.И. Воспитание и самовоспитание школьников / Л.И. Рувинский. – М.; Просвещение. - 1969, 182 с.
297. Руссо, Ж.Ж. Избр. пед. произв.: В 2-х т. / Ж.Ж. Руссо. - М., 1987.
298. Рыбакова, В.И. Управление инновационной деятельностью в образовательных учреждениях региона: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И. Рыбакова. Ярославль. - 1996. - 49 с.
299. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: В 3 ч. / В.Н. Сагатовский. – СПб: Петрополис, – 1999.
300. Сальцева, С.В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования: Монография. / С.В. Сальцева. - Оренбург: Издательство ОГПИ, 1996. - 151с.

301. Самореализация и прогнозирование социально поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
302. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. - М., 1990. – С. 319 – 344.
303. Сафин, В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. - 1984. Т.5., №4. - С. 65 - 73.
304. Седова, Н.В. Школа становится гимназией / Н.В. Седова. - СПб., 1995.
305. Селевко, Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников / Г.К. Селевко. – М., 1999.
306. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. - 1983. №2. - С. 35 – 42.
307. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
308. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М. : ИК «Логос», 1999, С. 42 – 63.
309. Сержантов, В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
310. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. - М., 1984.
311. Сластенин, В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. - 1990. - № 7. - С. 82-88.
312. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школа-Пресс, 1995.
313. Слуцкий, В.И. Элементарная педагогика. / В.И. Слуцкий. – М. : Просвещение, 1992.
314. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994.
315. Соловьев, Г.Е. Социально-педагогические условия воспитания личностных перспектив старшеклассников: Автореф... дисс. канд. пед. наук. / Г.Е. Соловьев. - Екатеринбург, 1994. - 17с.
316. Способности и склонности: комплексные исследования. / под ред. Э.А. Голубевой, М.: Педагогика, 1989.
317. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика / Е.Н. Степанов. – Псков, 1998.
318. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.

319. Сундукова, Э.И. Проектирование образовательных программ как способ индивидуализации обучения учащихся: Автореф... дис. канд. пед. наук. / Э.Р. Сундукова. Оренбург. - 1997. - 18 с.
320. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника. - Избр. Произв. В 5-ти т. / В.А. Сухомлинский. - Киев, 1979, т. 1.
321. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков. / П.В. Сысоев. // Иностранные языки в школе. - 2003. № 1. - С. 7 - 15.
322. Тайчинов, М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников: Книга для учителя / М.Г. Тайчинов. - М.: Просвещение, 1982. - 160 с.
323. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогику: Пособие для педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. - М.: Ассоциация «ПО», 1991.
324. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. - М., 1975. - 343с.
325. Тамулайтене-Тамулявичене, А.С. Формирование профессионально-нравственных ориентаций старшеклассников: Автореф. дис.... канд. пед. наук. / А.С. Тамулайтене-Тамулявичене. Л., 1980.
326. Тарасов, Л.В. Новая модель общего образования «Экология и диалектика» / Л.В. Тарасов. - М.: Авангард. 1993. - 58 с.
327. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. - М., 1987.
328. Тряпицина, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности учащихся / А.П. Тряпицина. - Л., 1989.
329. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 124с.
330. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация процесса обучения / И.Э. Унт. - М., 1990.
331. Условия реализации ценностного подхода к развитию духовности личности средствами образования (на материале работы общеобразовательных школ) / Составит.: Т.А. Фомина, Т.Н. Какулина, Н.И. Маскайкина. - Челябинск: изд-во Челяб. гос. ун-та, 1995.
332. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. - М., 1990. Т.5.
333. Феденко, Л.Н. Социально - педагогические условия развития муниципальной образовательной системы: Автореф. дис.... канд. пед. наук. / Л.Н. Феденко. Оренбург. - 1996. - 18 с.
334. Фейербах, Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах // Избранные философские произведения. В 2 т. М., 1995. Т.1.
335. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии (Избранные психологические труды) / Д.И. Фельдштейн. - М. : Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.

336. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика. - 1989.
337. Филонов, Г.Н. Состояние социума и воспитание / Г.Н. Филонов // Педагогика. - 1995. -№ 6. - С. 26 - 31.
338. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - Изд. 6-е перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1991.
339. Философия самоопределения (Коллективная монография) / под ред. В.А. Андрусенко, Б.В. Емельянова, К.Н. Любутина, Ю.Ш. Стрельца. Оренбург, 1996.
340. Формирование целостного мироотношения и духовная культура / под общей редакцией д.ф.н. В.А. Андрусенко– Оренбург: Изд-во Оренб. техн. ун-та, 1995. - 196 с.
341. Франк, С.Л. Сочинения / С.Л. Франк. – М.: 1990.
342. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990.
343. Фридман, Л.М. Психологическая наука учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
344. Фролова, Т.В. Концепции воспитания в научной литературе / Т.В. Фролова // Новые ценности образования. – М., 1995. - С. 128 - 133.
345. Фромм, Э Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 416 с.
346. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М., 1990. – 212 с.
347. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташника. - М.: Новая школа, 1994. - 64 с.
348. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика / Ф. Хофман. – М., 1979.
349. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО. - 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – М., ЛЦентр «Эйдос» 2002. - www/eidos.ru/news/compet/htm.
350. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. - СПб., 1997.
351. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и особенности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
352. Шаров, А.С. Система ценностных ориентации как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дисс... д-ра психол. наук. / А.С. Шаров. - Новосибирск, 2000. - 41 с.
353. Шахмаев, Н.М. Самоопределение личности как ключевое понятие при построении прогностической модели выпускника общеобразовательной школы / Н.М. Шахмаев // Новое в педагогике. М., 1998.

354. Шелер, М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Мир философии. М., 1991.
355. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. 1992.
356. Шибаева, М.М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема / М.М. Шибаева // Культура и мировоззрение. Вып. 11. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Формирование научного мировоззрения - основа коммунистического воспитания». - М., 1985. - С. 93 - 97.
357. Школа самоопределения. Шаг второй / под ред. А.Н. Тубельского. - М.: 1994, - 480 С., с ил.
358. Шпрангер, Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980.
359. Штейнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. / Р. Штейнер. - М. : Парсифаль, 1996. - 176 с.
360. Штейнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. / Р. Штейнер. - М. : Парсифаль, 1994. - 80 с.
361. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М. - Л., 1996.
362. Шустова, И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа. / И.Ю. Шустова. // Клас. рук. - 2000. - № 3. - С. 113 - 177.
363. Шустова, И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников. / И.Ю. Шустова. // Педагогика -2005 -№5 - С.45-49.
364. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий. - М. : Какталь, 1991.
365. Щедровицкий, Г.П.: Прогнозирование социальных типических свойств личности. / Г.П. Щедровицкий. - Пермь, 1979.
366. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М., 1986. - С. 25.
367. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М., 1979.
368. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова ; под ред. В.М. Лизинского. - М.: 1997, - С. 78.
369. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. - 444 с.
370. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая аксиология как часть педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. - 1990. - № 2. - С. 3-6.
371. Якиманская, И.С. Личностно - ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская // Директор школы. - 1996. - спецвыпуск № 2.
372. Ямбург, Е.А. Педагогическая философия адаптивной модели школы / Е.А. Ямбург // Мир образования. - 1996. - №5. - С. 46 - 53.

373. Ярыгина Т. Молодежь в России. Серия «Социальный вопрос» / Т. Ярыгина, Ю. Белавина, Г. Балашова. – М., 1997.
374. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
375. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 28 с.
376. Baiby, K.D. Methods of Social Research / K.D. Baiby. N-Y., London. 1982.
377. Goodenough, W.H. Cultural anthropology and linguistics / W.H. Goodenough // Hymes D. (ed) Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. – New York: Harper&Row, 1964. – P. 36-39.
378. Guilford, Y.P. The nature of human intelligence / Y.P. Guilford. - N.Y.: - GawHill, - 1967.
379. Gudykunst, W.B. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication / W.B., Gudykunst, Y.Y. Kim. – New York: McCRAW-Hill, 1992. – 304 p.
380. Katz, D. The functional approach to the study of attitudes / D. Katz // Public Opinion Quarterly. – Summer 1960. – Vol.24, No.2 – P.164-204.
381. Rokeach, M. Belief, attitudes and values / M. Rokeach // – San Francisco: Jossey-Bass, 1968. – 214 p.
382. Sysoyev, P.V. Identity, culture, and language teaching // Identity, culture, and language teaching / Ed. by P.V. Sysoyev. - Iowa City, IA, USA: Center for Russian, East European, and Eurasian Studies, 2002.
383. Williams, R. Culture. / R. Williams. / – London: Fontana, 1981. – 248 p.

НОСОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, начальник управления довузовского образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». Область научных интересов связана с психолого-педагогическими проблемами ценностного самоопределения школьников подросткового и раннего юношеского возраста в сфере познания, социума и профессиональной ориентации, а также с проблемами организации работы учителей массовой школы с одаренными детьми.