

На правах рукописи



Лученков Андрей Владимирович

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
доктор педагогических наук  
Фрумин Исак Давидович

Москва

2018

## Оглавление

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....</b>	<b>21</b>
1.1. Особенности социальной ситуации развития старшекласников .....	21
1.2. Теоретические основы самоопределения .....	34
1.3. Готовность старшекласников к самоопределению.....	45
1.4. Практика реализации образования в старших школах г.Красноярска..	52
Выводы по первой главе.....	58
<b>ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ .....</b>	<b>61</b>
2.1. Подходы к построению модели организационно-педагогических условий .....	61
2.2. Модель организационно-педагогических условий, обеспечивающая становление готовности старшекласников к самоопределению .....	74
Выводы по второй главе.....	102
<b>ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ .....</b>	<b>104</b>
3.1. План и методы исследования.....	104
3.2. Результаты исследования .....	111
3.2.1. Результаты первого этапа исследования: динамика изменений критериев становления готовности старшекласников к самоопределению .....	111
3.2.2. Результаты второго этапа исследования: контрольное анкетирование выпускников .....	136
Выводы по третьей главе.....	145

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>148</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>152</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>172</b>
Приложение А. Вопросы для проведения структурированного интервью	172
Приложение Б. Образец обработки протокола структурированного интервью .....	173
Приложение В. Форма анализа анкет выпускников.....	175

## ВВЕДЕНИЕ

Изменение социально-экономической ситуации в России, переход от постиндустриального общества к информационному, возникновение рыночных отношений, переход к обществу с открытой предпринимательской инициативой и изменение стиля делового общения в обществе способствовали изменению цели и характера труда. Возросли его интенсивность и напряженность, повысилась роль профессионализма и ответственности специалиста. Современный уровень развития общества предъявляет новые требования к подготовке выпускников школ к жизни и будущей трудовой деятельности [65; 148; 153; 191; 196]. Постоянное развитие информационной среды и накопление информационного ресурса самого общества, информатизация всех сторон жизни и деятельности человека предъявляют новые требования к качеству подготовки специалистов (Н.Ф. Родичев, С.Ю. Рубцова, А. Тоффлер, П.Г. Щедровицкий и др.). По сравнению с прошлыми – советскими временами изменилась система вертикальной мобильности. Современная среда предъявляет требования культурности, мобильности, образованности. Мы наблюдаем разрыв ранее однозначной связи «профессия – образование». При этом необходимо иметь в виду, что мир профессий меняется очень быстро. Особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм, как отмечают многие исследователи – С.Я. Батышев, А.П.Беляева, А.Н. Лейбович, Л.М. Митина и др. Это означает, что выпускник школы должен быть готов делать выбор своего будущего (образовательного, профессионального, жизненного), учитывая специфику изменяющегося профессионального мира, уметь выбирать виды деятельности, ресурсы, способы достижения, уметь принимать решения, уметь определять свои дефициты и учиться новому, уметь планировать, уметь приобретать новый опыт и анализировать его, превращая в собственный ресурс, быть готовым меняться в соответствии с теми изменениями, которые происходят в обществе, в

профессиональном мире. Другими словами, выпускник должен быть способным ставить цели, оценивать ресурсы, результативно действовать, взаимодействовать с другими людьми, эффективно разрешать проблемы. Вопросы изменения требований к выпускнику школы рассматривались в работах В.А. Болотова, Б.В. Дубина, А.Б. Захарова, А.Г. Каспржака, Ю.В. Кузьминой, Я.И. Кузьминова, О.Е. Лебедева, К.Н. Поливановой, Д.С. Попова, Е.Ф. Сабурова, Ю.А. Тюменевой, И.Д. Фрумина, П.Г. Щедровицкого, в международных сравнительных исследованиях качества подготовки школьников (PISA, TIMSS, PIRLS и др.) и др.

Такой образовательный результат требуется и Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО), утвержденным в 2012 году [164]. Это относительно новая задача для массовой школы, которая раньше решалась через систему отбора в старшую школу, через семейный социальный капитал. Общество нуждается в ее решении для каждого старшеклассника, но в настоящий момент существует системный разрыв между деятельностью системы образования и теми результатами, которые ожидает от образования общество.

Идеи модернизации образования старшеклассников у нас в стране с 2003 года реализовались в виде профильного обучения, которое должно было создавать условия для самоопределения старшеклассников. Самоопределение учащихся могло достигаться двумя путями: через выбор одного из нескольких более или менее жестко заданных образовательных маршрутов, называемых «профилями образования», либо через становление на основе более или менее обширного множества курсов гибкой образовательной траектории, называемой «индивидуальным учебным планом» [65]. Практика индивидуальных учебных планов была признана наиболее перспективной в стратегических документах Российской Федерации [64; 152]. Но важно отметить, что эти стандарты являлись, прежде всего, стандартами содержания образования, а точнее, предметного материала, а ФГОС нового поколения определяет содержание всей школьной жизни, которое создает и предметные, и метапредметные, и личностные результаты.

Разворачивающиеся вокруг старшей школы дискуссии сходятся в том, что в настоящий момент старшая школа не является современной, не способствует решению задач юношеского возраста (А.Б. Воронцов, А.Г. Каспржак, А.А. Пинский, А.А. Попов, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, и др.) [40]. Несмотря на существование разных моделей реализации образования в старшей школе [46], зачастую индивидуализация просто сводится к углубленному изучению отдельных предметов, которое, безусловно, не решает задачи старшей школы [111; 124].

Проблема несоответствия существующей школы современным требованиям, неготовности выпускников школ к решению появляющихся перед ними задач (задачи выбора своего будущего, профессии и т.д.) рассматривается в работах В.А. Болотова, С.Г. Вершловского, Б.Д. Дубина, И. Иллича, С.С. Кравцова, А.В. Перевозного, В.С. Собкина, Л. Трейвиша и др.

Опираясь на проведенный теоретический анализ, мы можем сделать вывод о том, что требования к результатам образования существенно повышаются и усложняются в силу изменившейся современной ситуации, а система образования в существующем виде по сути своей остается школой Я.А. Коменского, которая эти новые результаты обеспечить не может. Это означает, что для того, чтобы школа работала на другие результаты, сама система школьного образования должна быть принципиально изменена. А в качестве результатов старшей школы мы должны рассматривать умения и компетентности, которые позволяют человеку ответственно осуществлять выбор в течение своей жизни, самостоятельно строить свою дальнейшую жизнь, принимать решения, переучиваться, осваивать новый опыт, быть успешным.

Таким образом, мы можем зафиксировать проблему, связанную с тем, что выпускники школ испытывают трудности самоопределения. Самоопределение личности – сложный, противоречивый и длительный процесс. Исследователи раскрывают понятие «самоопределение» как определение субъектом своей индивидуальности и своей индивидуальной позиции (Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников и др.). Человек в результате анализа своих внутренних ресурсов

и соответствия их требованиям профессии строит личный профессиональный план, самостоятельно находит значимые для него смыслы в профессиональной деятельности, в жизни вообще. По мнению Э.Ф. Зеера, самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности), чего от него ждут коллектив и общество [45].

Оборачивая вышесказанное на старший школьный возраст, мы считаем, что, говоря о результатах старшей школы, рано говорить о самоопределении как таковом – профессиональном, личностном или другом. У выпускников школы должны оформиться основания для самоопределения – цели, жизненные планы, представление о своих сильных и слабых сторонах, о своих ценностях и др. И это означает, что необходимо говорить о готовности старшеклассников к самоопределению, как о результате старшей профильной школы.

Анализ существующей массовой практики обучения на старшей ступени позволил нам обозначить следующие ее дефициты:

- преобладание ограниченного количества «жестких» профилей не позволяет реально обеспечивать образовательные запросы старшеклассников;
- школа работает и обсуждает, в лучшем случае, выбор старшеклассников в рамках учебного плана, не принимая во внимание другие возможности для выбора, как внутри, так и вне школы, что сильно сужает возможности школьного образования в плане самоопределения старшеклассников;
- работа по педагогическому сопровождению самоопределения старшеклассников не институционализована и не технологизирована.

Таким образом, не решается задача становления готовности старшеклассников к самоопределению.

Жизнь требует, чтобы выпускник был готов совершить содержательный выбор в той или иной жизненной ситуации. А это значит, что он должен быть готов к анализу и пониманию оснований собственных поступков и жизненных ситуаций, действовать самостоятельно, оценивать альтернативные варианты и выбирать необходимое для принятия решения, ставить цели, планировать

способы их достижения и действовать в соответствии с этим планом, оценивать ресурсы, нести ответственность за свои решения и т.д. Другими словами, выпускник должен быть готов решать задачи самоопределения в разных сферах своей жизни.

Итак, готовность старшеклассника к совершению выбора, готовность к самоопределению является той важной характеристикой, которая позволяет ему действовать в сложном и быстроменяющемся мире.

Анализ диссертационных исследований последних десяти лет, посвящённых вопросам самоопределения старшеклассников и готовности старшеклассников к самоопределению, позволил нам также выделить следующие аспекты рассматриваемой проблемы.

Во-первых, в рассмотренных нами работах присутствуют описания лишь отдельных сторон организационно-педагогических условий школьной жизни, работающих на самоопределение старшеклассников, а именно:

- рассматривая вопросы формирования у старшеклассников готовности к самоопределению, выделяются отдельные организационно-педагогические условия, которые нельзя рассматривать как систему, как целостный взгляд (Н.К. Мартина, Э.К. Тер-Аракелян, Н.П. Улина и др.);

- рассматриваются педагогические условия формирования готовности старшеклассников к конкретному виду самоопределения, например, профессиональному (И.В. Лесовик, О.Л. Гончарова и др.);

- под организационно-педагогическими условиями самоопределения старшеклассников зачастую рассматривают образовательную среду школы во всем ее многообразии (Т.В. Аникаева, Т.Г. Брылева, А.В. Гапоненко и др.);

- в работах рассматриваются только общие педагогические аспекты самоопределения старшеклассников, которые не находят своего отражения в организационных условиях (например, Т.Е. Ефимова, Л.Г. Инешина, Л.Н. Турченко).

Во-вторых, можно выделить ряд работ, в которых исследовались особенности процесса самоопределения учащихся в связи с какими-то

отдельными сторонами жизни старшеклассников, например, с особенностями современной жизни в обществе (Р.Д. Атаева Е.В. Логинова, и др.).

В-третьих, встречаются попытки построения старшей школы как школы, в которой учащиеся строят собственный образ будущего через управление собственной жизнью, изучения вклада так устроенной старшей школы в развитие личности старшеклассника (например, Черемных М.П.), но при этом результаты формулируются в виде личностных черт. С нашей точки зрения, обсуждая результаты старшей школы уместнее говорить о приобретаемых старшеклассниками умениях, возрастных компетентностях. ФГОС СОО непосредственно говорит о трех типах результатов (предметных, метапредметных и личностных), отвечающих задаче формирования современного компетентного молодого человека – гражданина своей страны, самостоятельного, ответственного, способного определять свое будущее (образовательное, профессиональное, жизненное), умеющего ставить цели (не только в профессиональной деятельности, но и в собственной жизни), преодолевать трудности и решать проблемы (не только производственные, но и личностные), работать с ресурсами (не только внешними, но и внутренними), работать в команде, отвечать за свои поступки.

Но, несмотря на немалое количество работ, посвященных проблеме самоопределения старшеклассников, остаются без обоснованного ответа следующие вопросы:

- как операционализировать понятие «готовность старшеклассников к самоопределению»?
- как должно быть выстроено образовательное пространство старшей школы, чтобы в нем разворачивался процесс становления у старшеклассников готовности к самоопределению?
- как этим процессом можно управлять?
- какова специфика позиции педагога и администратора в старшей школе, организующей и обеспечивающей этот процесс?

Перечень обозначенных вопросов имеет отношение как к педагогическим условиям (действиям педагога), так и к организационным условиям

(планирование, организация, координация, регулирование и т.д. – действия администратора) становления готовности старшекласников к самоопределению. Поэтому мы можем говорить о недостаточной проработанности вопроса создания системы организационно-педагогических условий для становления готовности старшекласников к самоопределению.

Анализ вышеперечисленных научных исследований в сопоставлении с практикой обучения старшекласников позволил выявить наличие следующих противоречий:

1) между требованием индивидуализации образования современных старшекласников, с одной стороны, и не системностью организационно-педагогических условий для становления готовности старшекласников к самоопределению в существующей школе – с другой;

2) между возрастными потребностями старшекласника в самостоятельности, стремлении к партнерским отношениям со взрослыми, с одной стороны, и сохранением репродуктивных форм передачи знаний, определяющих ролевые отношения в системе «учитель – ученик» как «знающий — не знающий, умелый — не умелый» – с другой;

3) необходимостью самоопределения старшекласников в условиях выбора профиля обучения и недостаточным уровнем развития мотивов и личностных качеств, необходимых старшекласникам для этого;

4) необходимостью педагогического сопровождения процесса самоопределения старшекласников и недостаточным уровнем готовности педагогов к осуществлению этого процесса.

Эти противоречия составляют основную проблему исследования - какова модель организационно-педагогических условий, обеспечивающая становление готовности старшекласников к самоопределению.

С учетом актуальности проблемы, ее недостаточной разработанности в педагогической теории и практике сформулирована тема педагогического исследования: «Организационно-педагогические условия становления готовности старшекласников к самоопределению».

**Цель исследования:** теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению в общеобразовательной школе.

**Объектом исследования:** процесс становления готовности старшеклассников общеобразовательной школы к самоопределению.

**Предметом исследования** выступают организационно – педагогические условия становления готовности учащихся в старших классах общеобразовательной школы к самоопределению.

**Гипотеза исследования.** Становление готовности старшеклассников к самоопределению в старших классах общеобразовательной школы будет результативным (т.е. старшеклассник будет готов самоопределиваться относительно своего будущего, составить план его достижения, ответственно действовать по выполнению своего плана на основе иерархичной структуры ценностей, позитивного и рефлексивного отношения к себе и опыта самореализации), если:

– в образовательном пространстве старшей школы будут созданы условия не только для выбора уровня изучения программ и элективных курсов, но и выбора видов деятельности, социальных групп, педагогов;

– организована работа старшеклассников по проектированию своего будущего через создание и реализацию индивидуальной образовательной программы;

– педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных программ старшеклассников является ключевой деятельностью педагогов, работающих с ними: классных советников (руководителей), педагогов-предметников, выступающих в роли руководителей исследовательских работ, руководителей проектов социальной практики.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Определить степень изученности проблемы становления самоопределения старшеклассников.

2. Конкретизировать содержание понятия «готовность старшеклассников к самоопределению», выделить критерии и показатели становления готовности старшеклассников к самоопределению.

3. Разработать и обосновать модель организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление готовности старшеклассников к самоопределению как ключевой цели современной старшей школы.

4. Осуществить экспериментально-педагогическое исследование по внедрению разработанной модели организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению и проверке ее результативности.

**Теоретико-методологической основой исследования явились:**

– философские, педагогические и психологические представления о сущности самоопределения личности (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Н.Л. Селиванова, А.Г. Спиркин, И.Д. Фрумин, С.Н. Чистякова и др.);

– теоретико-методологические и методические положения современной концепции профильного обучения (А.В. Баранников, В.А. Болотов, В.И. Блинов, С.В. Иванова, А.Г. Каспржак, А.А. Кузнецов, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.А. Пинский, С.А. Писарева, Е.Л. Рачевский, М.В. Рыжаков, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин и др.);

– концепции дифференциации обучения как средства построения «индивидуальной образовательной программы» (В.А. Болотов, А.Г. Каспржак, Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, А.А. Пинский, К.Н. Поливанова, А.А. Попов, Е.Л. Рачевский, И.Д. Фрумин и др.);

– теоретические подходы к изучению психологических особенностей подросткового и юношеского возраста, особенностей самоопределения на этом этапе жизненного пути (Л.И. Божович, Н.П. Васильева, Л.С. Выготский, И.С. Кон, С.В. Новикова, К.Н. Поливанова, П.А. Сергоманов, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.);

– вопросы теоретической проработки понятий «готовность», «готовность к самоопределению», «готовность к профессиональному самоопределению», (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.);

– теоретические аспекты педагогического сопровождения самоопределения и педагогической поддержки школьников (О.С. Газман, Т.М. Ковалева, В.В. Сериков, С.Н. Чистякова и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие **методы**:

– теоретические: анализ философской, научно-методологической, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; изучение документов и нормативных материалов, определяющих содержание обучения старшеклассников; обобщение отечественного обучения на уровне среднего общего образования; моделирование организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению;

– эмпирические: анкетирование, тестирование, интервью; статистические методы обработки полученных данных;

– статистические: методы математической обработки экспериментальных данных и их интерпретации.

Экспериментальной базой исследования являлась гимназия «Универс», в исследовании приняли участие 124 школьника. В качестве контрольной группы рассматривались школьники, обучавшиеся в двух школах, соседствующих по району города Красноярска с гимназией. То есть, схожих с гимназией по окружающему пространству – учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, клубы, и даже условия проживания, в аналогичных типовых высотках. В контрольную группу вошли все учащиеся двух школ, учившиеся на том же потоке, в те же самые годы, — 91 школьник. Всего в исследовании приняли участие 215 старшеклассников. В апробации организационно-педагогических условий участвовало в гимназии «Универс» 93 педагога: классные советники, руководители социальной практики, педагоги

профильных лабораторий, педагоги-предметники старшей школы. В 2016 году проведено анкетирование 74 выпускников 2007 года, в т.ч. 48-ми выпускников гимназии «Универс» и 26-ти выпускников других школ-участниц исследования.

### **Основные этапы исследования**

1 этап (2000-2002гг.) – поисковый. Теоретический анализ состояния проблемы, осмысление сущности самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения в философском, педагогическом, психологическом контекстах. Осуществлялась разработка теоретических основ исследуемой проблемы, научной базы, формулировка рабочей гипотезы, определение проблемы, цели, задач, объекта, предмета диссертационного исследования.

2 этап (2003-2007гг.) – опытно-экспериментальный. Проводилась теоретическая разработка концепции исследования на основе анализа, классификации и интерпретации выявленных фактов. Реализованы констатирующий и формирующий этапы эксперимента, проанализированы их результаты. Разработаны и апробированы учебно-методические пособия: «Методическое пособие для классных советников», «Программа классного советника», «Методические рекомендации для педагогов и учащихся по организации социальной практики», методическое пособие «Профильная лаборатория».

3 этап (2008-2015гг.) – обобщающий. Анализировались и обобщались результаты исследования, определялась логика изложения материала, уточнялись теоретические и практические выводы, осуществлялись апробация и оформление полученных результатов в виде диссертации. Результаты исследования оформлены в методические пособия «Старшая школа: возрастно-ориентированная модель» (2012г.) и «Возрастно-ориентированная старшая школа: к реализации новых образовательных стандартов» (2014г.), в работе 30 пилотных школ Красноярского края, апробирующих введение ФГОС СОО.

4 этап (2016-2017 гг.) – контрольное анкетирование выпускников школ для подтверждения устойчивости, непротиворечивости полученных ранее данных, завершение оформления диссертации, разработаны две программы

дополнительного профессионального образования «Разработка основной образовательной программы среднего общего образования с учетом федерального государственного образовательного стандарта» и «Подготовка школьных команд к введению федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования», которые реализуются в Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КК ИПК).

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

– операционализировано понятие «готовность старшеклассника к самоопределению», как состоящее из трех компонентов: мотивационно-потребностного (иерархия системы ценностей, позитивная «Я-концепция», смысложизненные ориентации, принятие риска), когнитивного (оценка своих ресурсов и условий, основания выбора образовательного будущего), деятельностно-практического (внутренний локус контроля, вовлеченность, опыт самореализации, рефлексия);

– разработана модель организационно-педагогических условий, способствующих становлению готовности старшеклассников к самоопределению в условиях старшей школы, представленная двумя процессами – самоопределением старшеклассников и педагогическим сопровождением самоопределения старшеклассников, «разворачиваемых» в трех пространствах (пространстве индивидуального учебного плана, пространстве учебного исследования и пространстве социализации);

– определена специфика педагогической и управленческой позиций в старшей школе, которые обеспечивают процесс становления готовности старшеклассников к самоопределению (создают условия – время, место, процедуры – для обсуждения со школьниками их будущего, планирования его достижения, анализа осуществляемых действий).

**Теоретическая значимость** результатов диссертационного исследования заключается в том, что расширены научные представления в области становления готовности старшеклассников к самоопределению, а именно:

– обоснованы критерии готовности старшекласников к самоопределению (личностный, содержательный, деятельностный) и уровни становления этой готовности (низкий, средний, высокий);

– определены оценочно-диагностические материалы для изучения становления готовности старшекласников к самоопределению;

– расширен понятийный аппарат педагогики за счёт конкретизации содержания понятия «готовность старшекласника к самоопределению».

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что:

– разработана и реализована модель организационно-педагогических условий становления готовности старшекласников к самоопределению;

– модель организационно-педагогических условий становления готовности старшекласников к самоопределению положена в основу введения федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования в 30 пилотных школах Красноярского края;

– представлен комплекс программно-методического обеспечения образовательного процесса старшекласников, в том числе технология работы с индивидуальной образовательной программой старшекласника, позволяющие создать в старшей школе организационные и педагогические условия, обеспечивающие становление готовности старшекласников к самоопределению;

– результативно использованы оценочно-диагностические материалы по изучению становления готовности старшекласников к самоопределению;

– разработаны и апробированы учебно-методические рекомендации для педагогов и старшекласников, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогов, которые могут применяться при организации образовательного процесса на уровне среднего общего образования, в разных образовательных программах для данной возрастной группы, а также в системе дополнительного профессионального образования педагогов и управленцев.

**На защиту выносятся следующие основные положения:**

1. Готовность старшекласника к самоопределению – это свойство

личности старшеклассника, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии выбора вариантов при принятии решений в разных жизненных контекстах. Структура готовности старшеклассника к самоопределению представлена мотивационно-потребностным, когнитивным, деятельностно-практическим компонентами.

2. Критерии готовности старшеклассников к самоопределению включают

– *личностный критерий* – позитивное отношение к себе, наличие целей в жизни, удовлетворенность самореализацией, стремление разрешать ситуации на основе сформированной системы ценностей;

– *содержательный критерий* – способность обосновать свой выбор образовательного будущего, знание о своих ресурсах и дефицитах;

– *деятельностный критерий* – способность анализировать свои действия, рефлексивно относиться к событиям собственной жизни, ответственность, позитивный опыт самореализации.

3. Модель организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению включает два процесса – самоопределение учащихся и педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников, которые разворачиваются в трех пространствах, обеспечивающих достижение современных образовательных результатов – возрастных, метапредметных и личностных:

– пространство индивидуального учебного плана, в котором можно совершать ответственные пробы выбора образовательного будущего и реализовывать его в условиях школы;

– пространство учебного исследования, в котором осуществляется учебно-профессиональная коммуникация, приобретение опыта длительной самостоятельной исследовательской работы и образовательной деятельности;

– пространство социализации, позволяющее старшекласснику опробовать разные социальные роли, место его инициативного ответственного действия, а также возможности самореализации и самопрезентации (пробы своих сил и

экспертной оценки других).

Выбор, который осуществляют старшеклассники в этих пространствах (в пространстве индивидуального учебного плана – предметы, уровни изучения предметов, факультативы; в пространстве учебного исследования – места и темы исследовательской работы; в пространстве социализации – формы социальной практики и внеурочной активности), соотнесенный с целью, является индивидуальной образовательной программой старшеклассника.

Педагогическое сопровождение реализации старшеклассниками индивидуальных образовательных программ – регулярная циклическая деятельность педагогов по организации рефлексивной работы старшеклассников над элементами собственной образовательной программы, через сопоставление их с заявленными целям.

**Достоверность результатов диссертационного исследования** обеспечивается целостной и непротиворечивой методологической базой исследования; методологической обоснованностью и адекватностью методов исследования, отвечающих целям и задачам исследования; опорой на данные современной психолого-педагогической науки; системно-структурным подходом к изучению предмета исследования, осуществлённом на методологическом, теоретическом и практическом уровнях; разнообразием привлечённых источников и взаимным сопоставлением содержащихся в них данных, репрезентативностью полученных экспериментальных данных, сравнительным анализом данных, использованием контрольного анкетирования выпускников школ через 9 лет после окончания школы, одобрением основных положений исследования на конференциях и семинарах различного уровня, положительными отзывами о педагогической деятельности диссертанта.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования**

Основные положения доложены автором и получили одобрение на всероссийских, региональных и вузовских конференциях, симпозиумах и научно-практических семинарах: на Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития» 2000–2006 гг., на VI, VII, X Всероссийских научно-

практических тьюторских конференциях, Томск (2001, 2002, 2005); на X Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: от локальных инициатив к сетевому взаимодействию» (Томск, 2005г.), в процессе реализации в Красноярском крае проекта по внедрению ФГОС СОО (2012–2018 гг.).

Апробация выводов исследования осуществлялась также путём публикации промежуточных материалов. Результаты исследования обсуждались на заседаниях Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ, на семинарах «Об организации учебно-воспитательного процесса в школе индивидуальных профилей» для заместителей директоров общеобразовательных учреждений по учебной и воспитательной работе Октябрьского района г.Красноярска (2005–2007 гг.), на ежегодных августовских конференциях работников сферы образования г.Красноярска, научных семинарах Института психологии практик педагогики развития СО РАО в г.Красноярске, на семинарах пилотных школ Красноярского края, реализующих введение ФГОС СОО (2012–2018 гг.).

Результаты исследования использовались: в проекте «Доступность высшего образования», проводимом в 2002–2003 гг. в г. Красноярске и Красноярском крае; в работе лаборатории Института психологии и педагогики развития СО РАО «Юношеский возраст – старшая школа» (2001–2005 гг.); в городской программе проектов профилизации старшей школы «Эффективные модели профильного обучения для г. Красноярска» (2004, 2005 гг.); в разработке рекомендаций Министерства образования и науки Российской Федерации по организации профильного обучения на основе индивидуальных образовательных программ (2003 г.), в практике введения ФГОС СОО в Красноярском крае (2012–2018 гг.), в разработке дополнительных профессиональных программ для педагогов и управленцев (2005–2017 гг.).

Результаты исследования внедрены в практику работы Красноярской университетской гимназии «Универс» (№1), в практику 30 пилотных школ Красноярского края, реализующих введение ФГОС СОО.

На основе результатов исследования:

– в рамках программы повышения квалификации «Профильная школа» разработаны модули «Работа классного руководителя по сопровождению индивидуальных образовательных программ» (2005г.), разработаны дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации «Разработка основной образовательной программы среднего общего образования с учетом федерального государственного образовательного стандарта» (2016г.), «Подготовка школьных команд к введению федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (2017г.) в КК ИПК;

– реализован проект «Сетевое взаимодействие «Школа – ВУЗ», выполненный в рамках «Программы развития СФУ на 2007–2010 годы» (2008–2009гг.);

– разработаны и изданы методические пособия «Старшая школа: возрастнo-ориентированная модель» (2012г.) и «Возрастно-ориентированная старшая школа: к реализации новых образовательных стандартов» (2014г.);

– методические разработки используются при реализации проекта введения ФГОС СОО в Красноярском крае (2013–2018 гг.).

Результаты работы по изучению организационно-педагогических условий, способствующих становлению готовности старшеклассников к самоопределению в условиях старшей школы отражены в 12 публикациях автора.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения. Основной материал диссертации изложен на 176 страницах, иллюстрирован 10 таблицами, 25 рисунками, 3 приложениями. Библиографический список включает 198 названий (из них 10 на иностранном языке).

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

В данной главе рассматриваются теоретические основания для построения образования на уровне среднего общего образования. Такими основаниями являются задачи юношеского возраста и специфика социальной ситуации развития в этот период, а также сущность и специфика процесса самоопределения. На базе этих оснований строится понятие «готовности старшеклассников к самоопределению».

В главе также приводится анализ практики реализации образования старшеклассников города Красноярск, который подтверждает актуальность данной работы и ставит ряд вопросов, ответы на которые предлагаются в рамках выполненного исследования.

### **1.1. Особенности социальной ситуации развития старшеклассников**

В рамках культурно-исторической традиции, для описания возраста используются следующие категории: «социальная ситуация развития», «ведущая деятельность» и «новообразования».

Юношеский возраст – один из противоречивых в психологических и педагогических представлениях и теориях. По мнению К.Н. Поливановой специфика старшего школьного возраста состоит в том, что он не приобрел еще формы своего разрешения, своей нормы, что связано с неопределенностью того специфического возрастного содержания, относительно которого можно выделить данный возраст. «Там же, где такая форма трансляции лишь становится (подростковый возраст), где не определена ещё и сама идеальная форма (то, что транслируется), там нет ещё нормы возраста, да нет и самого возраста как некоторой позитивно описанной психологической реальности» [120].

Спутанность и противоречивость представлений можно объяснить становящимся характером самого возраста в истории цивилизации. Д.Б. Эльконин

поясняет, что, как подростковый, так и юношеский возраст исторически молоды и поэтому не обрели своей культурно-исторической формы и механизмов развития [186]. Вследствие этого, исследователь, описывающий данный возрастной период, вынужден говорить либо языком прожекта («Какой он, идеальный юношеский возраст?»), либо описывать все то многообразие путей изменения, которые проходят «наблюдаемые» юноши и девушки. Именно поэтому представления о подростковом и старшем школьном возрастах, по мысли многих теоретиков, не базируются на результатах научных исследований, а лишь отражают существующую систему воспитания и обучения, т.е. детерминированы внешними критериями (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Можно сказать, что «юношеский возраст «вырос» «из педагогической периодизации развития – сложившейся системы образовательных воздействий на молодых людей» [91, с.127].

В настоящее время продолжается дискуссия о том, чем является юношеский возраст — еще детством или уже взрослостью. С одной стороны, юношеский возраст является безответственным с точки зрения внешних санкций, но, с другой стороны, он является максимально ответственным для самого человека, так как он сам перед собой отвечает за свое будущее. Это позволяет существовать разным точкам зрения. В одной периодизации детского развития юношеский возраст входит (В.И. Слободчиков, Э. Эриксон), в другие — нет (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.). Юношество можно называть вершиной детства [40], а можно определять этот возрастной период как переходный от детства к взрослости, где действуют уже иные законы развития (Л.С. Выготский). Пользуясь отношениями между игрой, учением и трудом, эту переходность типа развития можно охарактеризовать следующим образом: «Труд еще не цель, а игра и учение исчерпали энергию развития. Труд в переходном типе развития выступает как их ближайший горизонт, а также как рамка для учения и игры... В период юношества возникает вопрос о том, ради чего нужно учиться, в расчете на какую перспективу» [25, стр.57].

И.С. Кон говорит, что под понятием «юность» скрывается обозначение фазы перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического, в частности полового созревания, а с другой – достижение социальной зрелости [62].

Э. Штерн характеризует данный период как переходное состояние между ребенком и взрослым, которое накладывает свой отпечаток не только на течение мыслей и чувств подрастающего человека, но и на его стремления и идеалы, но и на его образ действий [178]. Он считает, что разные формы поведения, свойственные этому возрасту, мы только тогда сможем понять, когда будем рассматривать их как промежуточные между игрой и серьезной деятельностью взрослого. Для этой промежуточной формы Э. Штерн предложил понятие «серьезной игры» – «когда имеется налицо субъективная серьезность, без того, чтобы ей соответствовало объективно серьезное значение деятельности» [там же]. К серьезной игре, например, относятся и пубертатная эротика, и выбор профессии, и самоуправление, и спорт.

Курт Левин полагал основными аспектами этого перехода: изменение групповой принадлежности – от родительской семьи как главной социальной группы, в которую включен подросток, к группе сверстников, которую выбирает он сам; социально-возрастной переход – переход из ребенка во взрослого; временной переход — изменение и углубление временной перспективы, появление Будущего в сознании; появление новых, телесных ощущений, переход в «другое» тело, и т.д. [80]. А.А. Попов называет этот переход «переходом в онтологическое поле или поле самоопределения» [40].

Н.П. Васильева, характеризуя этот период в диссертационном исследовании, подчеркивает его двойственность: в этот период продолжается формирование тех новообразований, которые относятся к подростковому возрасту (чувство идентичности, самосознание), и начинается образование новых способностей, прежде всего способностей к координации целей (дальних и близких), ресурсов и условий их достижения, приведение этих трех элементов в

связный и реалистичный вид [24]. Таким образом, мы имеем дело со становящимся возрастом, который еще не обрел формы своего разрешения. Это означает необходимость знакомства с существующими теориями юношеского возраста и на этой основе определение оснований для проектирования организационно-педагогических условий формирования готовности к самоопределению в старшем школьном возрасте.

В своей работе мы опираемся на положения культурно-исторической концепции о конфликтном устройстве (или противоречивости) социальной ситуации развития, о ведущей деятельности, в которой разрешается возрастное противоречие, заложенное в социальной ситуации развития и о новообразовании как форме, в которой результаты развития являются.

Л.С. Выготский разбил юношеский возраст на две части: ранняя юность, которая включается им в пубертатный возраст, и поздняя юность, начинающаяся с 18 лет и относящаяся к взрослым возрастам [28]. К началу юношеского возраста происходит разрушение старых интересов и созревание новой биологической основы, на которой возникают новые интересы. По мнению Л.С. Выготского, в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, а конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой старшеклассником [там же].

Л.И. Божович также отмечает, что у старшеклассников в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни [18].

Вместе с выделением основных интересов происходят изменения в мышлении старшеклассника – он овладевает процессом образования понятий. Л.Ф. Обухова отмечает, что понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях. Это даёт возможность для дальнейшего определения себя и своего места в мире [106].

Таким образом, можно говорить, что в ранней юности происходит выделение основных интересов, на основе которых строится дальнейшее определение жизненного пути. Интересы появляются на основе ценностных ориентаций, которые, в свою очередь, служат основой для постановки целей на будущее. Если ценностные ориентации не выделены, то может возникнуть проблема на этапе постановки целей. Поставленные цели могут быть неустойчивыми, слабо мотивировать на их достижение, в результате чего нечеткими будут все этапы процесса целеполагания, и процесс целеполагания не будет являться сформированным [28].

Л.С. Выготский отмечал также ещё два новообразования возраста. Это развитие рефлексии и на её основе самосознания. Он считал, что развитие рефлексии не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для юноши становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [там же].

В рамках нашего исследования это очень важно. Это означает, что построение процесса рефлексии по поводу собственного образования является важной линией развития в юношеском возрасте.

Д.Б. Эльконин отмечает, что предназначение старшего школьного возраста – профессиональное и жизненное самоопределение. Ведущая деятельность старшего школьного возраста – учебно-профессиональная, в которой формируются определённые познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы. Учебно-профессиональная деятельность возникает из интимно-личностного общения, внутри которого формируются личные смыслы жизни. Личные смыслы и ценности являются предпосылкой для возникновения новых задач и мотивов собственной деятельности [186]. Процессы самоопределения реализуются через осуществление набора проб и приобретение опыта подготовки к принятию решений о мере, содержании и способе своего участия в образовательных и социальных практиках, которые могут выражаться в разных формах. В качестве таких форм для юношества выступают: внутренний

мир и самопознание, любовь и семья, ценности и товарищество, интересы и профессия, мораль и общественная позиция [122].

В рамках нашей работы важно подчеркнуть, во-первых, необходимость создания в юношеском возрасте пространства проб, а также необходимость получения опыта принятия решений. Что пробовать? Как это пространство можно создать? Какие решения необходимо принимать в юношеском возрасте? Как этот опыт обеспечить? – это лишь немногие вопросы, на которые ответа пока не получено.

По мнению Л.И. Божович, переход от подросткового к раннему юношескому возрасту связан с изменением внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности. «Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становится для них тем аффективным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся их деятельность, и все их интересы» [18, стр.281]. Подчеркивая важность самоопределения, Л.И. Божович не дает его однозначного определения. Под самоопределением она понимает и «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни», и «поиск цели и смысла своего существования» и «потребность найти свое место в общем потоке жизни» [там же].

Ситуация необходимости осуществления выбора задается самой системой образования – школа заканчивается. Л.И. Божович выделяет «двуплановость» личностного самоопределения, которая заключается в том, что самоопределение осуществляется через деловой выбор профессии и через общие, лишённые конкретности искания смысла своего существования [18]. С.П. Крягжде также отмечал две направленности юношеского самоопределения: с одной стороны, «романтическая направленность», с другой – реальный выбор [73].

Мы согласны, что в раннем юношеском возрасте интересы юноши (девушки) связаны с выбором профессии или точнее выбором области профессиональной деятельности. При переходе школа – ВУЗ актуализируется ситуация развития, в которой для старшеклассников важными становятся не

только свои интересы и склонности, но и свои возможности. Это означает, что старшеклассник, выбирая свой жизненный путь, обсуждает условия его реализации. В контексте нашего исследования это означает юноша (девушка) принимают возрастную задачу – выбрать профессию, но средств для выбора у него (нее) нет.

И.С. Кон, в своих работах отмечает, что перед юношей стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает чёткую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Юноша осознает себя частицей, элементом социальной общности. Выбор своего будущего социального положения и способов его достижения, а также поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации [62]. Но задачи самоопределения ставятся перед бывшим подростком, который ещё до конца не разобрался в произошедших в нём изменениях и поэтому не готов решать задачу самоопределения. Поэтому, по мнению С. Кона, основным содержанием старшего школьного возраста является формирование психологической готовности к самоопределению в процессе учебно-профессиональной деятельности [63].

Мы поддерживаем точку зрения И.С. Кона о том, что основным содержанием старшего школьного возраста является не сам процесс самоопределения, а формирование психологической готовности к самоопределению. Открытым пока остается вопрос о содержании этого понятия – из чего состоит готовность к самоопределению.

И.В. Дубровина также считает, что самоопределиваться старшеклассники еще не могут в силу недостаточной психологической зрелости (старшеклассники еще не готовы соотносить свои возможности с выбором профессии) и поэтому предлагает считать главным новообразованием ранней юности социально-психологическую готовность к личностному и жизненному самоопределению. В ранней юности формируется способность выбирать. «В основе готовности к самоопределению лежит формирование у старших школьников устойчивых,

сознательно выработанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр.» [124, стр.405]. Иными словами, готовность к самоопределению означает формирование у юноши и девушки таких психологических качеств, которые могли бы обеспечить им в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь. Готовность к самоопределению предполагает следующие условия: сформированность на высоком уровне психологических структур (прежде всего самосознания); развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы.

Для нашей работы это означает, что процесс самоопределения пронизывает весь юношеский возраст, и продолжается уже за его пределами. Следовательно, задача образовательной организации – создавать условия для успешного протекания этого процесса, не ожидать прихода уже самоопределившихся десятиклассников, а создавать условия для формирования психологической готовности школьников к самоопределению. Как эта работа должна осуществляться? Чем задается успешность этого процесса? Какие условия должны быть созданы в образовательном учреждении, чтобы на выходе у ее школьников формировалась такая готовность к самоопределению – готовность осмысленно совершить выбор своего будущего. Какова роль педагогов в этом процессе? Это вопросы, на которые педагогическая наука пока ответа не дает.

По В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву юность (13–18 лет) является завершающей стадией ступени персонализации. Они считают, что самоопределение (социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое) составляет основную задачу юношеского возраста. Так «при переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего» [147, стр.304].

Мы соглашаемся с данной трактовкой отличий подростков и юношей, но остается не понятным как, за счет чего произойдет эта смена позиций? Как необходимо выстроить образовательное пространство старшей школы, чтобы данный переход случился?

Главными новообразованиями юношеского возраста В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев выделяют – «саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [147, стр.311].

Юноша осознает все свои способности действительно как свои. Юноша становится не только носителем своих способностей, а становится их субъектом. Юноша «должен обнаружить свою недостаточность и ограниченность и преодолеть их, восполнить сам» [там же, стр.324]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют юношеский возраст возрастом «реализации потребности в самоопределении», но не в обобщенном виде, «а в жизненно конкретном» [там же, стр.327]. «По мере приобретения опыта принятия самостоятельных решений, настойчивости в их реализации, принятия ответственности за последствия своих действий и поступков происходит самоопределение личности: нахождение (доопределение) смысла своей жизни, предвосхищения будущего жизненного пути, формирование реальных жизненных планов. С формированием жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям, кризис юности преодолевается» [там же, стр.327]. А это означает, что человек становится взрослым. По мнению В.И. Слободчикова в подростковничестве на стадии персонализации происходит оформление личностного способа бытия, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям; освоение правил, понятий, принципов деятельности во всех сферах общественного сознания — науке, искусстве, религии, праве, морали. Партнерами ребенка в этой работе становятся общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей, и сверстник. Происходит осознание

себя автором собственной жизни, принятие на себя ответственности за свое будущее.

В контексте нашего исследования это означает, что у юноши появляется способность «оборачиваться» и анализировать свою деятельность, свое поведение и обобщать это в свои ресурсы и дефициты. Кроме этого юноша может определить и наметить пути реализации своей будущей жизни, планируя настоящую жизнь с точки зрения будущего. Но этого сложно добиться без осуществления реального выбора и реальной ответственности за принятые решения. Открытыми остаются вопросы – как создать ситуацию ответственности для старшеклассника? Какие реальные решения он может применять? Как это должно быть включено в образовательное пространство? Чем это должно быть обеспечено? Какова роль общественного взрослого в этом процессе? Что значит, быть партнером старшекласснику? На каком материале, на какой деятельности разворачиваются партнерские отношения?

И.Ю. Кулагина пишет о том, что самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения «...в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В то же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия, оказываются той основой, на которой в ранней юности строятся мировоззренческие взгляды. Подросток идет к познанию действительности во многом «от себя», через свои переживания. Юноша, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: «Какой я?», «Что я значу в этом мире?», «Какое место я в нем занимаю?», «Каковы мои возможности?» [77, с.56].

Автор дает представление о ресурсах, которые появляются у старшеклассников, и которые могут помочь решать стоящие перед ним задачи. Но при каких условиях старшеклассник может ответить на стоящие перед ним вопросы? Каковы механизмы этого ответа? На эти вопросы ответа пока нет.

П.А. Сергоманов и Н.П. Васильева ведущей деятельностью юношеского возраста называют планирование собственного будущего (жизненное планирование), прежде всего образовательного движения. «Планирование возникает для юношества как возможная ведущая деятельность в связи с явлением горизонта производительности (или труда) с одновременной невозможностью его реализации» [25, стр.58]. По мнению авторов, производительность требует «не просто постановки целей, а и четкого определения конкретных условий и ресурсов их достижения в отношении к поставленной цели, и друг к другу» [там же]. При этом отмечается, что «жизненный план» является становящимся действием, новообразованием юношеского возраста. Элементами жизненного плана авторы предлагают считать следующие элементы: цели, условия, ресурсы и согласование всех трех элементов. Становление элемента «цели» происходит к 15–16 годам. После этого происходит их содержательное уточнение, смысл которого заключается в построении связей между целями, условиями и ресурсами [24]. Изменение в отношении будущего, является явным показателем возрастного перехода от подросткового возраста к юношескому. «Если подросток, рассуждая о будущем, чаще говорит «я хочу», то у юноши (девушки) уже появляются мысль «мне надо». Юноша (девушка) пытается проецировать себя в будущее и с позиции той своей идеальной цели определяет задачи настоящего времени (поступление в тот или иной вуз, занятия в тех или иных секциях и т.д.)» [там же, стр. 32].

Мы присоединяемся к авторам в том, что ведущей деятельностью в юношеском возрасте является планирование собственной жизни. В контексте нашего исследования это означает, что в школе должно быть создано пространство под обеспечение ведущей деятельности, должны быть созданы условия для осуществления пробы планирования и реализации своего будущего на примере своего образования в старшей школе. При этом мы отметим, что авторы фиксируют феноменологию возраста, описывают этапы становления жизненного планирования, но до конца не вскрывают механизмы и условия, благодаря которым это развитие случается.

Старшеклассник пытается ответить на вопросы, кем быть и каким быть, которые изначально не различает. Естественно, какие-то представления о своем будущем есть и у подростка. Юношу от подростка отличает сценарный характер предпринимаемой активности (Б.Д. Эльконин). Юноша строит «проект себя самого» – своих настоящих и будущих возможностей. Характерная черта этого возраста – появление жизненных планов. Появление не только мечтаний и представлений о желаемом результате (например, о своем социальном положении в обществе через несколько лет), но и плана тех действий, которые необходимы для достижения результата. Чтобы его построить, юноше должен быть более или менее четко поставлен перед собой как минимум следующие вопросы: В каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха? Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто? Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Отечественные представления о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близки к представлению об идентичности – понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Известнейший американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе и целостность. Под этим понимается неизменность личности в пространстве и преемственность личности во времени. Идентичность – это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным «Я» независимо от изменения ситуации. Подростковый и юношеский возраст – ключевые с точки зрения Э. Эриксона для приобретения чувства идентичности. Перед подростком стоит задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне (дочери), друге, рассказчике и т. д. Все эти роли он должен «собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и проецировать в будущее» [187, стр.15]. Если молодой человек успешно справляется с задачей обретения идентичности, то у него появляется ощущение того, кто он есть. В противном случае возникает «путаница ролей», или «спутанная идентичность» [там же].

У Э. Эриксона мы находим описание задачи, которую подросток/юноша должен решить. Мы видим последствия неверного разрешения конфликта взросления на этой возрастной ступени. Но мы не найдем ответа на вопрос о механизмах и условиях его разрешения. За счет чего – каких специальных действий, деятельностей и т.д. – формируется идентичность? При каких условиях этот процесс идет максимально успешно и эффективно? Какова роль взрослого в обеспечении этого процесса?

Одно из наиболее фундаментальных понятий развития у Курта Левина – это изменение масштаба, которое происходит в юношеском возрасте, «вместо дней, недель и месяцев при постановке некоторых целей теперь учитываются годы» [80, стр.162]. Желания и мечты в юношеском возрасте должны быть заменены на реальные цели, достижение которых ожидается, за счет имеющихся ресурсов. К. Левин пишет: «человек должен «планировать»: структурировать временную перспективу, таким образом, который соответствует как собственным идеальным целям или ценностям человека, так и тем реальностям, которые необходимо принимать во внимание для реалистичного структурирования уровня притязаний» [там же, стр. 164]. И именно в юношеском возрасте, по его мнению, происходит увеличение временной перспективы, выбор профессии – как первой идеальной цели, которую можно и нужно воплотить в жизнь самостоятельно, учитывая свои способности. Таким образом, К. Левин рассматривает весь процесс формирования жизненных планов.

Курт Левин описывает, что должно произойти в юношеском возрасте – мечты и желания заменяются на реальные цели и оценку собственных ресурсов, но не дает ответа на вопрос о том, как это происходит, какие условия должны быть созданы в образовательном учреждении, чтобы старшеклассник стал работать с реальными целями, стал оценивать свои ресурсы. Для нашей работы мысли К. Левина означают, что необходимо со старшеклассником анализировать его притязания, его видение будущего, «переводить» это видение в план действий, в конкретные шаги, оценивать ресурс для осуществления этих шагов и т.д.

А. Маслоу, так же как и Д.Б. Эльконин, считает, что в юношеском возрасте актуализируются задачи по саморазвитию. Развитие он определяет через процессы ведущие личность к самоактуализации. По его мнению, эти процессы обусловлены «мотивацией развития», и не связаны с удовлетворением базовых нужд. В юношеском возрасте «мотивация развития» усиливается и актуализирует саморазвитие, имеющее место на протяжении всей жизни человека [97].

Итак, большинство исследователей юношеского возраста сходятся на том, что характерным приобретением ранней юности является начавшийся процесс самоопределения. Это становится «аффективным центром» в данный период жизни. Юноша определяет свое место во взрослом мире, выбирает дальнейший жизненный путь и пробует его проектировать, учитывая ресурсы и условия. Это становится возможным благодаря развитому самосознанию, саморефлексии, осознанию собственной индивидуальности.

Но мы, вслед за И.С. Коном и И.В. Дубровиной склонны говорить о том, что в старшем школьном возрасте уместнее говорить о формировании готовности к самоопределению – идет поиск собственных оснований для выбора будущего, оценка собственного ресурса, очерчивается профиль возможного будущего, совершается проба ответственного выбора и его рефлексия.

## **1.2. Теоретические основы самоопределения**

Самоопределение личности – сложная научная проблема, рассматриваемая в разных аспектах: философском, методологическом, психологическом, педагогическом, социологическом, возрастном. Поэтому наблюдаются различные подходы к определению этого понятия. В.В. Болучевская, делая обзор литературы по данной тематике, говорит, что «в каждом крупном научном течении, в котором рассматривалась проблема человека, существует свое специфическое представление о самоопределении личности, либо явное, либо нет. Эта проблема рассматривалась в русле традиционных вопросов – что такое человек, каков смысл человеческой жизни, а также в рамках вопросов о свободе воли, сущности сознания, проблемы взаимоотношения человека и общества» [21, стр.3].

Основа для теоретической и эмпирической типологии смыслов жизни была заложена В. Франклом, который рассматривал стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врождённую мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности.

Основной тезис его учения о стремлении к смыслу можно сформулировать так: человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным. В. Франкл неоднократно указывал на ранний юношеский возраст как на сензитивный период в поиске смысла своего существования [168].

Десятки крупнейших мыслителей-философов поднимали вопрос двойственной природы личности, рассматривали человека как двойственное, духовно-материальное существо (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс). Н.А. Бердяев, выделяя мир природы и мир духа, говорит о принадлежности человека обоим этим мирам. «Человек точка пересечения двух миров. Об этом свидетельствует двойственность человеческого самосознания, проходящая через всю его историю. Человек сознает себя принадлежащим к двум мирам, природа его двоится, и в сознании его побеждает то одна природа, то другая. И человек с равной силой обосновывает самые противоположные самосознания, одинаково оправдывает их фактами своей природы» [16; с. 57]. Принадлежа духовному, человек сопричастен бесконечности, а с другой стороны человек – биологическое существо и, следовательно, конечен. Это противоречие между временностью его бытия и его деяний и его принадлежностью к вневременному Н.А. Бердяев выделяет в качестве одной из центральных характеристик человеческого существования.

Обобщая мысли предшественников, М.Р. Гинзбург заключает, что становление человека обретает форму определения себя в мире самоопределения, что «...двойственная природа человека, наличие в его жизни ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов выводят нас на проблему

самоопределения, которая с необходимостью подразумевает рассмотрение будущего» [33, стр.45].

Таким образом, в философском аспекте рассмотрения процесса самоопределения признаются значимыми ценностно-смысловые аспекты жизни человека и представленность будущего.

В контексте нашей работы над созданием условий для формирования готовности к самоопределению важными фиксациями являются следующие: необходимо организовывать рефлексивную деятельность со старшеклассниками по поводу их реальной жизни и принятых решений в контексте будущего; необходимо специально поднимать и обсуждать вопрос ответственности старшеклассников за свой план и его реализацию.

Методологические основы рассмотрения проблемы самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном, обсуждавшим самоопределение как активный сознательный процесс, как самодетерминацию, подчеркивая важность «внутренних условий» личности и в качестве механизма самоопределения выделяя интеллектуальную работу по рефлексии жизненной ситуации [133].

Развивая идею самодетерминации, Э.Ф. Зеер утверждает, что человек в процессе самоопределения перестает ощущать себя только объектом воспитательных воздействий, так как начинает действовать как субъект. По его мнению, самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности), чего от него ждут коллектив и общество [45, с.63].

Это означает, что старшеклассники должны занимать активную позицию, быть настоящими субъектами – субъектами выбора, субъектами рефлексии, субъектами деятельности. При этом без ответов остается вопрос – как это может быть сделано? При каких условиях это возможно? Единственный ответ мы находим у автора - необходимо создавать условия для рефлексии – когда старшеклассник видит себя в ряду других старшеклассников, и одновременно выделяет себя из этого ряда, понимает специфику своей ситуации.

Активную позицию личности в самостроительстве подчеркивал и А.Н. Леонтьев [81], говоря о том, что на каждом повороте жизненного пути человеку необходимо ставить новые цели, от чего-то освобождаться, что-то утверждать в себе. Ключевое замечание состоит в том, что все это нужно делать, а не только подвергаться влияниям среды. И человеку важно не просто это понимать, а понимать, что это означает для него самого, какой смысл для него это имеет, что в нем это изменяет. Таким образом, в трактовке А.Н. Леонтьева, под самоопределением нужно понимать серьезное, глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, в результате чего появляется избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность присваивает, делает своими.

Переводя мысли автора на педагогический язык, мы можем сформулировать еще требования к образовательному пространству: в этом пространстве должны быть места, в которых обсуждаются широкие контексты, задающие разные фокусы анализа существующей ситуации в социуме, в которых старшеклассник анализирует свои результаты, определяет свое место среди других; должен иметь место выбор разных деятельностей и места обсуждения результатов этого выбора, результатов реализации этих деятельностей.

Вклад в понимание природы активности личности внесли исследования В.А. Петровского и А.Г. Асмолова [9]. Авторы отмечают, что активность проявляется «в творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности», при этом личность неизбежно сталкивается с «проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации» [8, с. 397]. Этот выбор может быть разным: выбор социальной позиции или роли, поиск и осмысление для себя мотива поведения или выбор между открывающимися в индивидуальном плане различными мотивами своего собственного поведения, от которого подчас зависит вся дальнейшая судьба личности. Важно, что он, как свободный личностный выбор, характеризуется «неопределенностью исхода, риском, субъективным ощущением принадлежности совершаемого только самому

себе, оценкой последствий принятого решения в свете тех мотивов, ради которых живешь, непредсказуемость для самого себя» [там же, с.399].

П.Г. Щедровицкий, описывая самоопределение, делает акцент на способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, подчеркивает умение переосмысливать собственную сущность [181].

Таким образом, с методологической точки зрения самоопределение человека является сознательным процессом, связано с самодетерминацией поведения, сложной внутренней работой по присвоению ценностей, рефлексией жизненных ситуаций, с проблемой выбора.

Социологический подход к проблеме самоопределения представлен в работах К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона, А.В. Петровского и др. По К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений [2]. От того, как складывается система отношений, зависит самоопределение и общественная активность личности. Расширение сфер активности в процессе жизни определяет специфику личностного самоопределения на каждом возрастном этапе [1].

В контексте нашего исследования это означает, что необходимо строить пространство общественной активности учащихся, пространства, в котором они могут не просто завязывать отношения и «тусоваться», весело проводить время, но и выступать как субъекты деятельности, которую сами придумывают, сами разворачивают.

В основе взгляда И.С. Кона на самоопределение личности лежит идея о том, что личность социальная, так как «все ее роли и ее самосознание — продукт общественного развития» [5, стр.126]. Сущностью самоопределения является четкая ориентировка и определение подростком своего места во взрослом мире [61]. При этом автор утверждает, что «всякое самоопределение – это одновременно и самоограничение» [там же, стр.134]. То есть юноша, чтобы ответить на описанные выше вопросы, должен еще понимать про то, чего он не может, чего он не знает и не умеет, что ему не нравится, с чем свою жизнь он связывать не хочет. Автор, характеризуя жизненный план для юноши, описывает

его как «явление одновременно социального и этического порядка». Он замечает, что вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (моральное самоопределение), первоначально, на подростковом этапе развития, не различаются [там же, стр.135].

Для нас это означает, что в образовательном пространстве школы должны быть созданы условия для работы старшеклассников со своими пределами, со своими границами, со своими дефицитами.

В.Ф. Сафин рассматривал самоопределение как усвоение, принятие определенного мировоззрения, нахождение баланса между осознанием своих субъективных качеств и общественных требований. В своих работах он характеризует процесс становления и развития процесса личностного самоопределения, выделяет выбор в качестве механизма данного процесса [139]. Вместе с Г.П. Никовым В.Ф. Сафин пытался построить общую теорию самоопределения личности в обществе. Под «самоопределяющейся личностью» они понимают «социально созревшую личность». Ее основная характеристика заключается в соблюдении норм, принятых в обществе, и в ориентированности на определенные групповые, коллективные и общественные ценности. Сущность самоопределения, по мнению авторов, заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовность к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, личностных качеств и ожиданий общества. В.Ф. Сафин и Г.П. Ников считают движущей силой самоопределения личности разрешение противоречия между «хочу» – «могу» – «есть» – «ты обязан», которые трансформируются в «я обязан, иначе не могу» [140].

С.В. Новикова предлагает эту формулу понимать следующим образом: самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности), что от него ждет или хочет общество. При этом она выделяет характеристики, выступающие ресурсами самоопределения: устойчивость и широту жизненных ценностей; активность и

ответственность за события своей жизни; высокую рефлексивность себя и окружающего мира [103].

Для нас важно, что авторы говорят о необходимости разворачивания процессов рефлексии не в учебном пространстве, а в пространстве жизнедеятельности старшеклассников. До этого все исследования и теоретические размышления не касались этой сферы.

Под самоопределением М.Р. Гинзбург предлагает понимать «обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация» [33, с.46]. Или личностное самоопределение – это содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального).

В контексте нашей работы важно отметить, что в пространстве старшей школы должны быть места для самореализации старшеклассников, проявления инициативы и творчества, должны быть места обсуждения смысла жизни, места обсуждения будущего и планирования шагов его достижения, места обсуждения достаточности собственных ресурсов старшеклассников, должно быть место для настоящей жизни, а не игра и имитация.

А.А. Попов характеризует процесс самоопределения как «внешнее, рефлексивное отношение к собственной сущности и одновременно к многообразию представлений Сущего» [121, стр.32]. То есть необходимость в самоопределении появляется тогда, когда есть много всего, когда необходимо сделать выбор, а для этого надо иметь свою позицию по отношению к каждому элементу этого многообразия. Самоопределение – это деятельность самого человека по определению оснований для собственного действия, это «движение по обоснованию себя» [там же]. Эта деятельность не может осуществляться без рефлексивного осмысления. Автор утверждает, такое возможно в специально созданном социокультурном пространстве, отвечающему ряду требований. «Необходимо, чтобы субъект образовательной практики имел возможность эксперимента, целенаправленно организованной пробы по отношению к

содержанию, представленному в образовательном пространстве, в том числе к самому образовательному пространству как социальному» [119, стр.159].

В контексте нашего обсуждения это означает, что для запуска процесса самоопределения важно создавать пространство выбора, пространство проб для старшеклассников в определении себя, а также создавать условия для осуществления рефлексии по отношению к этим пробам и к осуществленному выбору.

Для полноты картины понимания самоопределения необходимо рассмотреть проблему выбора. В настоящее время в психологии сложилось несколько психологических моделей выбора. С точки зрения Д.А. Леонтьева и Н.В. Пилипко, выбор предстает как внутренняя, сложно организованная деятельность по конструированию оснований для сравнения альтернатив по известному субъекту критерию; смысловой, когда альтернативы даны, а критерии для их сравнения необходимо выработать самому человеку; для этого нужно определить смысл каждой альтернативы. Личностный или экзистенциальный выбор предполагает конструирование самим человеком, как критериев выбора, так и альтернатив, вместе с возможными будущими, являющимися следствиями выбора; представляет собой выбор одного из возможных на данный момент будущих [82].

Юноша в момент реализации выбора оказывается либо в ситуации экзистенциального выбора (конструирования смыслов, альтернатив и образов будущего), или упрощает его, совершая на основе случайных, незначимых критериев (прошлые успехи, способности, легкость или сложность обучения и т.п.).

Другой подход к пониманию выбора рассматривает Ф.Е. Василюк в теории жизненных миров. По Ф.Е. Василюку, выбор – это действие субъекта, которым он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой (другими) на определенном основании. Он описывает выбор через альтернативы, между которыми он совершается. При таком походе принятие решения – это специальное внутреннее действие, которое скажет «да» одной из конкурирующих сторон и

«нет» – другой; акт мужества и риска принятия на себя ответственности [26].

Следует заметить, что наличие ситуации выбора не означает автоматический запуск процесса самоопределения. Рассматривая педагогические условия личностного самоопределения старшеклассников в условиях интенсивной летней школы, И.Д. Фрумин описывает ситуации выбора, которые не приводят к запуску процесса самоопределения. Такими ситуациями являются выбор без остановки, выбор без осмысления, выбор без развития [170].

Итак, авторы говорят о том, что выбор – это акт сознательный, произвольный, ответственный, ценностный и свободный. Нам же необходимо понять, как можно и нужно организовать пространство выбора для старшеклассников, чтобы все его компоненты были сохранены? Что и из чего выбирать? При каких условиях это возможно? Чем отвечать за совершенный выбор?

Еще одним принципиальным, с психологической точки зрения, является вопрос о механизме формирования самоопределения. То или иное содержание присваивается, если оно пережито, если вызвало какие-то эмоции, вопросы и т.д. (Б.Д. Эльконин). Важной «меткой» старшей школы является интерес к личности каждого школьника, к его чувствам и переживаниям. Старшеклассник открывает новые стороны своего внутреннего мира и новые возможности восприятия происходящего – свои переживания. С переживанием приходит психологическая зрелость, считает П.А. Сергоманов [143]. В. Франкл отмечал, что ценностям и смыслам «учить» нельзя, их надо «пережить» самому [168]. В контексте нашего исследования это означает, что для того, чтобы становилась готовность к самоопределению, старшеклассник должен пробовать делать выбор, переживать неудачи, анализировать основания и результаты своих решений, переживать ситуации нехватки ресурса и т.д. То есть, этот процесс должен быть организован. В школе должна быть создана модель организационно-педагогических условий для становления готовности к самоопределению учащихся.

С.Н. Чистякова самоопределение рассматривает как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых

компетенций (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), овладение которыми позволяет действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностям [175]. Обсуждая роль взрослого в этом процессе, автор во главу угла ставит педагогическое сопровождение самоопределения учащихся, под которым понимает «компенсацию недостаточности и несогласованности внешних и внутренних ресурсов саморазвития при последовательном принятии жизнеопределяющих решений, в том числе связанных с послешкольным образовательно-профессиональным маршрутом» [176, стр. 23]. То есть, существует предположение, что данный процесс, в принципе, может эффективно протекать сам. Педагогическое сопровождение необходимо становится только в ситуации недостаточности ресурсов саморазвития у старшеклассников в качестве компенсаторного механизма. Другими словами, определяющей роли взрослого в процессе самоопределения авторами не предусматривается.

Принципиально другая точка зрения на роль взрослого в процессе образования школьников принадлежит О.С. Газману. Он говорит о педагогической поддержке как о совместном с ребенком процессе определения его интересов, целей, возможностей, путей преодоления препятствий и трудностей, которые мешают сохранить свое человеческое достоинство, мешают самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении [29]. Технология педагогической поддержки позволяет решать задачи индивидуализации образования, помогать школьникам в личностном самоопределении и самодвижении.

Необходимость создания специальных условий в старшей школе, направленные на становление процессов самоопределения и образовательного выбора у каждого старшеклассника обсуждают И.Д. Фрумин и Т.М. Ковалева [59; 170]. Ключевой вопрос, с точки зрения Т.М. Ковалевой – «где и когда – в каком «месте» школьного пространства – осуществляется школьником выбор и самоопределение относительно сначала его образовательного, а затем профессионального будущего, как осуществляется поиск оснований этого выбора,

с кем происходит обсуждение результатов и анализ последствий того или иного выбора» [59, стр. 84].

Мы согласны с Т.М. Ковалевой в том, что процесс формирования ответственного выбора не является стихийным процессом. Естественным путем ответственный выбор не формируется. Это означает, что он должен быть педагогически организован и обеспечен. Таким образом, Т.М. Ковалева актуализирует вопрос сопровождения самоопределения старшеклассников и в качестве ключевой фигуры предлагает специальную позицию тьютора. «Тьютор задает тот необходимый педагогический фокус, который, с одной стороны, обеспечивает координацию всех многообразных структур, ставящих своей целью помощь ученику в осознанном выборе, а с другой – удерживает проблемы и трудности процесса самоопределения, самообразования, возникающие у школьников в предпрофильной подготовке и профильном обучении, создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения» [там же, стр.85].

Принципиальным для нас является то, что в практике профильного образования педагогическое сопровождение занимает важное, определяющее место. При этом ключевой является трансформация функций педагогов старшей школы с менторства и наставничества на партнерство со школьниками в деле их образования.

И.Д. Фруммин обсуждает педагогические условия, необходимые для развития у старшеклассников способности к самоопределению в ситуации интенсивной школы. Это становится возможным «через создание ситуаций значимого выбора и содержательного конфликта, через освоение старшеклассником средств мышления и деятельности, через включение его в разные виды деятельности и группы» [170, стр.7]. Важным для нас является, что речь идет о конфликте между собственной потребностью старшеклассника в осуществлении деятельности и отсутствием средств для ее осуществления, представлении об исследовательской деятельности с рефлексивным обсуждением, как основной форме процесса учения-обучения в летней школе, о необходимости

совместной деятельности педагогов и школьников, о необходимости создания условий для работы школьников в разных группах.

В контексте нашего исследования это означает, что в настоящий момент школа не создает условия и ресурсы для формирования готовности к самоопределению старшеклассников. Это подчеркивает актуальность данной работы. Необходимо специально разрабатывать систему организационно-педагогических условий и тем самым включать школьную практику в пространство формирования готовности к самоопределению старшеклассников.

Рассмотрев процесс самоопределения с разных позиций, мы можем сделать вывод о том, что это сложный социально-психологический процесс, требующий определенного уровня развития личности, ответственности, умения совершать выбор. Самоопределение – понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, принятие себя, понимание своего будущего – места в человеческом обществе, профессиональном мире, своего назначения в жизни. Человек осознанно и самостоятельно планирует свое будущее и его реализовывает. В юношеском возрасте уместнее говорить о готовности к самоопределению. Для успешного осуществления этого процесса требуется помощь взрослого.

### **1.3. Готовность старшеклассников к самоопределению**

Самоопределение – центральный вопрос в юношеском возрасте. Опираясь на работы И.С. Кона (1989), Е.И. Головаха (1988), И.В. Дубровиной (2003), Д.В. Ольшанского (2002), Р.Д. Санжаевой (1997), мы говорим о том, что в старшем школьном возрасте формируется не непосредственно самоопределение – личностное, профессиональное (шире – жизненное), а готовность к нему.

Ключевой вопрос, на который в данном разделе предстоит ответить – что такое готовность к самоопределению и какие компоненты составляют ее структуру.

Рассматривая готовность к чему либо – к обучению в школе, к профессиональному или жизненному самоопределению, к профессиональной

деятельности, к действию в экстремальной ситуации и т.д. – психологи определяют этот феномен как комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или неуспешность осуществления того процесса, готовность к которому рассматривается, как необходимый и достаточный уровень психического развития для освоения этого процесса, как ранее приобретенные установки, знания, навыки, умения, мотивы деятельности, которые позволяют быть готовым к выполнению тех или иных текущих задач деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.).

Анализ работ позволяет выделить структурные элементы понятия «готовность». Как правило, понятие «готовность» определяется сочетанием факторов, отражающих ее различные стороны и уровни.

Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович готовность к тому или иному виду деятельности характеризуют как «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, трудовые умения и навыки» [43, С. 41]. То есть акцентируют внимание на мотивационном, эмоционально-волевом, когнитивном и поведенческом аспектах.

С.Н. Чистякова и коллеги выделяют следующие критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: 1) когнитивный (знания о профессиях, своих профессиональных качествах, путях профессионального самоопределения); 2) мотивационно-потребностный (положительное отношение к профессиональной карьере, адекватное отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения, творческое отношение к деятельности, способствующей профессиональному самоопределению, оценочные суждения о своих действиях по подготовке к профессиональному самоопределению); 3) деятельностно-практический (способность к самореализации, пробе сил, ориентация на творчество (креативность), умение получить профконсультацию, способность к самосовершенствованию) [69].

В исследованиях, посвященных готовности к профессиональному самоопределению, используются следующие конструкты:

- информационно-познавательный, мотивационно-потребностный и профессионально-деятельностный (О.Л. Гончарова, 2010);
- нравственно-ценностный, мотивационно-потребностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты (О.М. Артюхова, 2006);
- мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический (М.В. Лунина, 2007);
- информационный, личностно-деятельностный, рефлексивный (Э.К. Тер-Аракелян, 2010).

В соответствии с особенностями ситуации, процесса или деятельности, готовность к которым рассматривается, авторы наполняют компоненты структуры готовности соответствующим содержанием.

Готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает определенную зрелость личности. Она заключается в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного процесса роста его личности сейчас и в будущем, а не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества (И.В. Дубровина, М.Р. Гинзбург).

И.Д. Фруммин уточняет, что процесс самоопределения «требует психологической готовности, связанной со структурой и содержанием образа Я, с характером самооценки, с жизненными планами и перспективами» [170, стр.12]. То есть, в качестве компонентов готовности к самоопределению необходимо рассматривать специфику образа «Я» (Я-концепцию), адекватная самооценка, представления о будущем.

Е.И. Головаха считает, что «важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов» [127, стр. 262].

Ценностные ориентации учащихся являются важным психологическим условием для возникновения и развития жизненных перспектив. Большие

изменения в собственном организме и внешности, связанные с половым созреванием, известная неопределенность положения (уже не ребенок, но еще невзрослый); усложнение жизненной деятельности и расширение круга лиц, с которыми старший школьник должен соотносить свое поведение – все это резко активизирует в юношеском возрасте ценностно-ориентированную деятельность. Поэтому иерархизированная система ценностей, позволяющая расставлять приоритеты, может являться одним из показателей готовности к самоопределению.

Е.И. Туревская, определяя готовность к самоопределению, говорит о новом уровне развития самосознания, открытии старшеклассником своего внутреннего мира во всей его индивидуальной целостности и уникальности, стремлении к самопознанию, о формировании личной идентичности, самоуважении, становлении личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать: «Я – лично отвечаю за это!» [160].

В готовности к самоопределению, безусловно, ведущую роль играет самосознание – осознание своих качеств и оценка их, представление о своем реальном и желаемом Я, уровень притязаний старшеклассников в разных областях жизни и деятельности, оценка себя и другого с точки зрения принадлежности к определенному полу, интроспекция и личностная рефлексия. Рефлексия является эффективным фактором, влияющим на готовность к личностному самоопределению в ранней юности, поскольку она обеспечивает относительную устойчивость ценностно-ориентационной системы личности [112].

В данном параграфе мы рассмотрели процесс самоопределения с разных позиций и сделали вывод о том, что самоопределение – это сложный социально-психологический процесс, требующий определенного уровня развития личности, ответственности, умения совершать выбор. Самоопределение – это понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, принятие себя, понимание своих возможностей, понимание своего будущего – места в человеческом обществе, профессиональном мире, своего назначения в жизни.

Итак, на основе проведенного анализа работ, посвященных проблемам возрастного развития, самоопределения и готовности к чему-либо, мы можем дать рабочее определение готовности старшеклассников к самоопределению.

Принимая во внимание понятие «готовность старшеклассника к самоопределению» как свойство личности старшеклассника, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии выбора вариантов при принятии решений в разных жизненных контекстах, выделим компоненты готовности старшеклассника к самоопределению – мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический (рисунок 1).

*Мотивационно-потребностный компонент* готовности старшеклассника к самоопределению характеризуется позитивной «Я-концепцией» (позитивным отношением к себе, самоуважением, принятием себя, ощущением собственной ценности); иерархией системы ценностей; наличием смысло-жизненных ориентаций (наличием целей в жизни, ощущением насыщенности жизни и удовлетворенностью самореализацией); принятием риска как стремления разрешать ситуации, а не «убегать» от них

*Когнитивный компонент* готовности старшеклассника к самоопределению характеризуется: знанием о том, куда старшеклассник собирается поступать и обоснованием своего выбора; наличием собственных оснований при объяснении необходимости получения профессионального образования; знанием о своих ресурсах, сильных и слабых сторонах.



Рис.1. – Готовность старшеклассника к самоопределению

*Деятельностно-практический компонент* готовности старшеклассника к самоопределению характеризуется умением анализировать свои действия, рефлексивно относиться к событиям собственной жизни; интернальным локусом контроля – склонностью брать на себя ответственность за результаты своей деятельности; вовлеченностью как получение удовольствия от осуществления деятельности; наличием опыта самореализации.

Реализация организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению предполагает разработку критериев и показателей формируемой компетенции, учитывая её компоненты. Критериями являются признаки, на основании которых будет производиться оценка становления готовности старшеклассников к самоопределению, мерило оценки [163]. Показателями – конкретные измерители критериев, позволяющие сделать их доступными для измерения и наблюдения [95].

В результате проведенного анализа и обобщения эмпирических данных выделены следующие критерии становления готовности старшеклассников к самоопределению. Их содержание представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели становления готовности старшеклассников к самоопределению

№	Критерии	Показатели становления готовности старшеклассника к самоопределению
1	<b>Личностный</b>	Позитивное отношение старшеклассника к себе, наличие у старшеклассника целей в жизни, удовлетворенность самореализацией, стремление старшеклассника разрешать ситуации, а не убегать, наличие у старшеклассника сформированной системы ценностей
2	<b>Содержательный</b>	Способность старшеклассника обосновать свой выбор образовательного будущего, знание старшеклассника о своих ресурсах и дефицитах
3	<b>Деятельностный</b>	Способность старшеклассника анализировать свои действия, рефлексивно относиться к событиям собственной жизни, способность старшеклассника нести ответственность за результаты своей деятельности и свои решения, наличие у старшеклассника позитивного опыта самореализации.

Важным условием анализа становления готовности старшеклассников к самоопределению является определение уровней становления. Уровни – это мера качественных и количественных проявлений признаков становления готовности старшеклассников к самоопределению.

На основе критериев нами разработано содержательное наполнение уровней становления готовности старшеклассников к самоопределению (табл. 2).

Таблица 2 – Уровни становления готовности старшеклассников к самоопределению

Уровень	Характеристики уровня становления готовности старшеклассников к самоопределению
Низкий	Неопределенность образовательного будущего у старшеклассника; негативное отношение старшеклассника к себе; отсутствие у старшеклассника жизненных целей; наличие у старшеклассника несформированной системы ценностей (нет иерархии);

	<p>наличие у старшеклассника малого опыта самореализации;</p> <p>старшеклассник приписывает ответственности за свою жизнь и решения внешним силам;</p> <p>старшеклассник не рефлексивно относится к своей деятельности</p>
Средний	<p>Старшеклассник имеет образ образовательного будущего и плана его достижения, но обосновать свой выбор не может;</p> <p>старшеклассник имеет средний уровень самоуважения;</p> <p>старшеклассник имеет нечеткие жизненные цели;</p> <p>старшеклассник имеет постоянную занятость (кружки, спорт и т.д.);</p> <p>старшеклассник имеет средний уровень рефлексивности;</p> <p>в некоторых ситуациях старшеклассник приписывает ответственность внешним силам;</p> <p>личные ценности старшеклассника имеют средний уровень выраженности</p>
Высокий	<p>Старшеклассник может обосновать свой выбор образовательного будущего и план его достижения;</p> <p>старшеклассник позитивно относится к себе;</p> <p>у старшеклассника есть жизненные цели;</p> <p>у старшеклассника иерархизирована система ценностей;</p> <p>старшеклассник имеет насыщенный опыт самореализации;</p> <p>старшеклассник рефлексивно относится к своей деятельности и жизни;</p> <p>старшеклассник склонен брать на себя ответственность за результаты своей деятельности и свою жизнь.</p>

Таким образом, в результате проведенного теоретического анализа выделены критерии становления готовности старшеклассника к самоопределению: личностный, содержательный, деятельностный. Разработаны показатели по каждому критерию, которые характеризуют становление готовности старшеклассника к самоопределению.

На основании предложенных критериев появилась возможность разработать организационно-педагогические условия становления готовности старшеклассника к самоопределению.

#### **1.4. Практика реализации образования в старших школах г.Красноярска**

В Красноярске 117 учреждений общего образования. Из них – 16 гимназий, 11 лицеев, 15 школ с углубленным изучением отдельных предметов, 1 школа-интернат. В них в 2016–2017 учебном году в 10-11-х классах обучалось 382

класса-комплекта учащихся. Специфика распределения старшеклассников по видам образовательных организаций представлена на рисунке 2. Большинство старшеклассников (53%) обучаются в общеобразовательных школах, 19% старшеклассников обучаются в гимназиях, по 14% – в лицеях и в школах с углубленным изучением отдельных предметов.

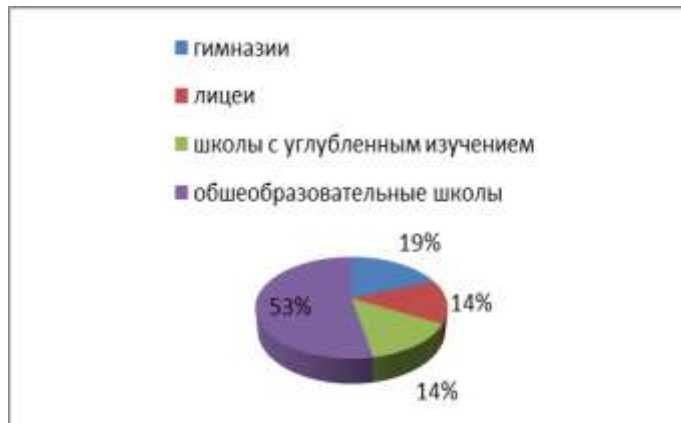


Рис.2. – Распределение старшеклассников по образовательным учреждениям

Распределение по формам реализации обучения старшеклассников в городе представлено на рисунке 3. В целом по городу ситуация обучения старшеклассников представлена следующим образом: преобладающей формой являются профильные классы – 52% классов, 38% классов обучаются по универсальной (общеобразовательной) программе с применением элективных курсов и только 10% классов старшей школы обучаются по индивидуальным учебным планам.

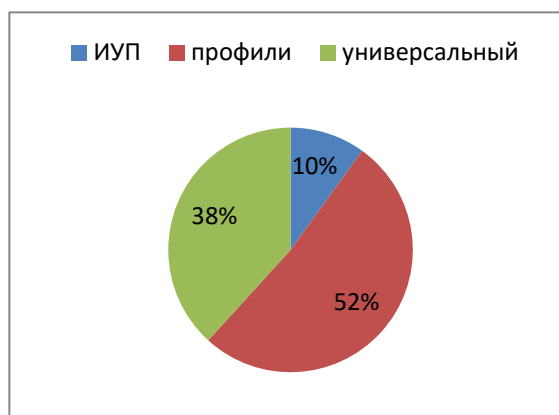


Рис.3. – Реализация обучения старшеклассников в г.Красноярске

Итак, только 10% старшеклассников г.Красноярска имеют возможность выбирать компоненты своего учебного плана, обучаться по индивидуальным учебным планам. 52% старшеклассников выбирают профиль и обучаются в классах с жесткими профилями. 38% старшеклассников не имеют возможность выбора ключевых компонентов своего образования. Исключением может являться выбор элективных курсов.

Анализ количества профилей в школах показал, что около половины таких школ (48%) имеют только два профиля, 27% школ – три профиля, 9% школ имеют только 1 профиль. И только 16% школ имеют 4 и более профилей. Это означает, что, по сути, работа с выбором в каком-то виде может быть осуществлена только в 16% школ, работающих с профильными классами. Графически данные представлены на рисунке 4.

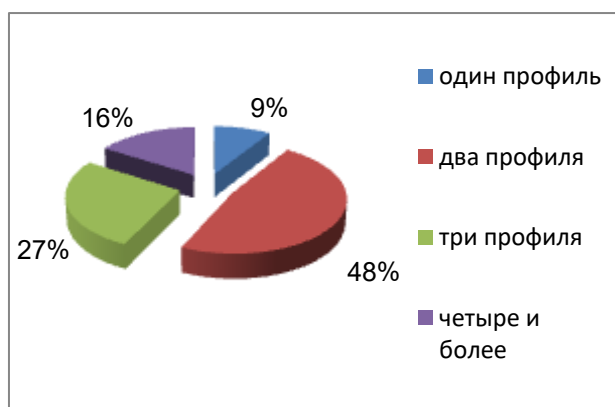


Рис.4. – Количество «жестких» профилей в образовательных организациях

В городе реализуется проект специализированных профильных классов физико-математического, инженерно-технологического и естественнонаучного профиля. В старшей школе 23 класса реализующие специализированные профильные программы в рамках названного проекта.

Рассмотрим отдельно каждый тип образовательного учреждения. На рисунке 5 графически представлены данные по каждому типу образовательных учреждений.

Преобладающей формой реализации обучения старшеклассников в гимназиях являются профили – 57% классов обучаются по жестким профилям. 32% старшеклассников, обучаются по индивидуальным учебным планам и только

11% старшеклассников обучаются в универсальных (общеобразовательных) классах.

В лицеях мы обнаружили, что практически все старшеклассники (98%) обучаются в рамках жестких профилей, и только 2% обучаются по индивидуальным учебным планам.

В школах с углубленным изучением отдельных предметов преобладающее количество школьников обучаются по универсальной или общеобразовательной программе (57%). Около 1/3 старшеклассников (34%) обучаются в жестких профилях и только 9% старшеклассников имеют возможность обучаться по индивидуальным учебным планам.

В общеобразовательных школах 53% старшеклассников обучаются по универсальной (общеобразовательной) программе, чуть меньше – 41% обучаются в классах с жестким профилем и только 6% старшеклассников имеют возможность составлять свой индивидуальный учебный план.

Если сравнивать образовательные организации всех типов по формам реализации обучения старшеклассников, то можно зафиксировать следующее:

– наиболее благоприятные условия для реализации обучения по индивидуальным учебным планам созданы в гимназиях – 1/3 часть старшеклассников этого типа учебного учреждения обучаются по ИУП, менее благоприятные – в лицеях – 2%. В общеобразовательных школах и школах с углубленным изучением отдельных предметов ситуация примерно одинаковая – 6% и 9% соответственно.

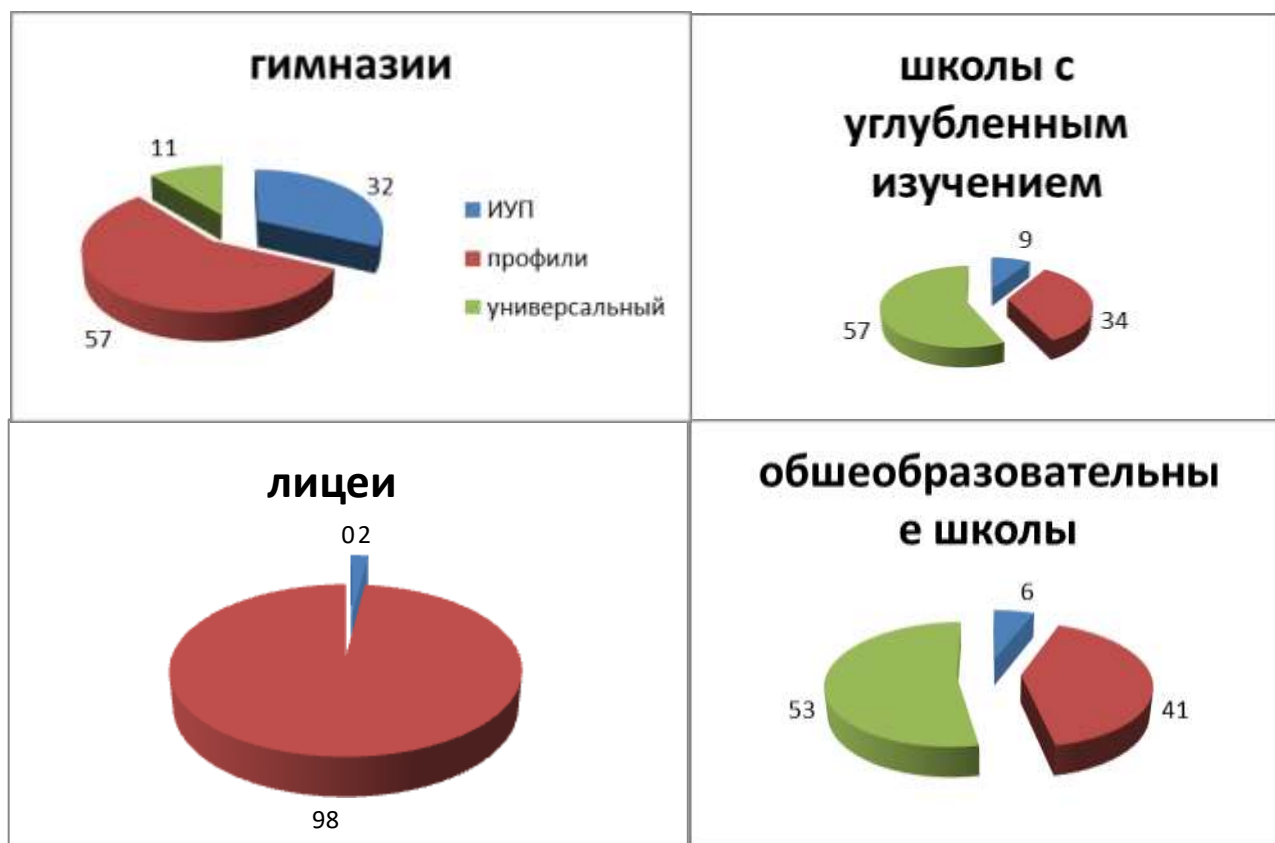


Рис.5. – Формы реализации образования старшеклассников в образовательных организациях разного типа, %

– Отличительной особенностью лицеев является обучение в профильных классах – в них обучаются 98% старшеклассников, 57% старшеклассников гимназий обучаются в профильных классах. В общеобразовательных школах – 41% старшеклассников обучаются в профильных классах и в школах с углубленным изучением отдельных предметов – 34% старшеклассников.

– Универсальная (общеобразовательная) программа является преобладающей формой реализации профильного обучения в школах с углубленным изучением отдельных предметов – 57% и в общеобразовательных школах – 53%, в гимназиях по такой программе обучаются 11% старшеклассников, в лицеях такая программа не реализуется.

Итак, полученные данные позволяют нам сделать ряд выводов относительно того, как реализуется обучение в старших школах г.Красноярска:

– Более половины старшеклассников г.Красноярска обучаются в общеобразовательных школах, 1/5 часть – в гимназиях, по 14% – в лицеях и в школах с углубленным изучением отдельных предметов.

– Преобладающей формой реализации профильного обучения в г.Красноярске являются профильные классы – (52% старшеклассников), 38% старшеклассников обучаются по универсальной (общеобразовательной) программе и только 10% классов старшей школы обучаются по индивидуальным учебным планам.

– Общеобразовательные школы активно объединяются в сети для реализации обучения старшеклассников. Школы с углубленным изучением отдельных предметов никак не включены в действия таких образовательных сетей

– Наиболее благоприятные условия для реализации обучения по индивидуальным учебным планам созданы в гимназиях, менее благоприятные – в лицеях.

– Отличительной особенностью лицеев является обучение в профильных классах.

– Универсальная (общеобразовательная) программа является преобладающей формой реализации обучения старшеклассников в школах с углубленным изучением отдельных предметов и в общеобразовательных школах.

– Общеобразовательные школы и школы с углубленным изучением отдельных предметов по формам реализации образования старшеклассников практически не отличаются.

– В контексте нашего исследования полученные данные означают, что лишь в незначительной доле школ реализуется практика, направленная на обеспечение процесса самоопределения старшеклассников как требует ФГОС СОО.

Мы задаем себе вопрос – является ли универсальный профиль профилем? Он ничем не отличается от обычного образования, которое было в старшей школе еще несколько лет назад. У него нет своих отличительных черт, да и с будущим

школьников он никак не связан, никак с ним «не работает». А это означает, что сегодня более трети старшеклассников не включены в современные формы обучения старшеклассников

Мы считаем, что образовательные организации с «жесткими профилями» не обеспечивают выбор будущего своим старшеклассникам, потому что не понятно, что школьники вызывают и от чего они отказываются. При этом зачастую кроме возросшей учебной нагрузки ничего больше не меняется в жизни старшеклассников. Урок не меняется, формы отношений с педагогами не меняются, формы работы не меняются, учебная база не меняется, больше ответственности у старшеклассников не появляется и т.п. Только 16% школ, работающих с «жесткими» могут обеспечить некоторый выбор профиля образования старшеклассникам, так как предлагают учащимся четыре и более профилей на выбор. При этом мы не знаем, как организуется ситуация выбора для школьников, как выстраивается рефлексивная работа с учащимися по поводу их образования и т.д.

Это еще раз доказывает актуальность данной работы.

### **Выводы по первой главе**

В первой главе «Теоретическое обоснование построения современного образования в старшей школе на основе самоопределения учащихся» решены следующие задачи:

– проанализированы теоретические предпосылки становления готовности старшеклассников к самоопределению – психологические особенности юношеского возраста и особенности социальной ситуации развития, а также специфика процесса самоопределения вообще и в юношеском возрасте в частности;

– конкретизировано и операционализировано понятие «готовность старшеклассника к самоопределению»;

- определены критерии и уровни становления готовности старшеклассника к самоопределению;
- проведен анализ практики реализации образования старшеклассников в городе Красноярске.

При анализе проблемы в исследовании проанализированы работы, раскрывающие специфику юношеского возраста (Л.И. Божович, Н.П. Васильева, Л.С. Выготский, Е.И. Головаха, И.В. Дубровина, И.С. Кон, К. Левин, К.Н. Поливанова, Л.Ф. Обухова, В.И. Слободчиков, П.А. Сергоманов, Б.Д. Эльконин, Э. Эриксон и др.), сущность процесса самоопределения (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Г.П. Ников, С.В. Новикова, А.А. Попов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, И.Д. Фруммин и др.), характеристики готовности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). В целом анализ научной литературы и практики образования позволил выделить теоретические предпосылки формирования готовности старшеклассников к самоопределению.

Процесс самоопределения – это сложный социально-психологический процесс, требующий определенного уровня развития личности, ответственности, умения совершать выбор.

Процесс самоопределения становится «аффективным центром» в юношестве – юноша определяет свое место во взрослом мире, выбирает дальнейший жизненный путь и пробует его проектировать, учитывая ресурсы и условия. При этом в старшем школьном возрасте уместнее говорить о формировании готовности к самоопределению.

Анализ и синтез различных точек зрения дал возможность раскрыть педагогический смысл понятия «готовность старшеклассника к самоопределению» – это интегральное качество личности старшеклассника, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии выбора вариантов при принятии решений в разных жизненных контекстах и

выражающееся в мотивационной, когнитивной и практической готовности к формированию и реализации жизненных намерений.

В соответствии со структурными компонентами готовности старшеклассника к самоопределению были выделены критерии ее сформированности: личностный, содержательный, деятельностный. Каждый критерий конкретизирован перечнем показателей.

Выделены три уровня становления готовности старшеклассников к самоопределению и описаны их характеристики.

Современная практика реализации обучения в старших классах г.Красноярска лишь в незначительной доле школ соответствует современной идеологии обучения старшеклассников. Универсальный профиль не является профилем как таковым, образовательные учреждения с «жесткими профилями» не обеспечивают работу с выбором будущего своим старшеклассникам.

## **ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

### **2.1. Подходы к построению модели организационно-педагогических условий**

В философии категория «условие» понимается как выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [99]. Условие составляет ту среду или обстановку, в которой явления и процессы возникают, существуют и развиваются.

Образовательное пространство задается совокупностью целого ряда условий: организационных, педагогических, психологических, кадровых и т.д. В контексте нашего исследования необходимо разобраться с понятиями «организационные условия» и «педагогические условия».

Под педагогическими условиями образовательной деятельности понимается совокупность взаимосвязанных предпосылок, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса. К педагогическим условиям относятся те, которые создаются в образовательном процессе, и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов. В основании этих процессов лежит деятельность [14]. Другими словами, педагогические условия – это действия педагога, направленные непосредственно на ученика.

Организационные же условия представляют собой совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом. Система организационных условий определяет планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над образовательным процессом [177]. Например, установки, которые администрация передает педагогам для работы, создание условий для появления у педагогов

содержательных оснований для выстраивания своей педагогической деятельности, требования к действиям педагога, способы поощрения этих действий и т.д.

Таким образом, организационно-педагогические условия – это совокупность педагогического и организационного аспектов.

За последние десять лет защищено около 500 диссертаций со словосочетанием «организационно-педагогические условия». О.В. Галкина, пытаясь ответить на вопрос, что такое организационно-педагогические условия, пришла к выводу, что можно выделить четыре типа разных определений понятия «организационно-педагогические условия» [30]. Она выделяет:

1) факторы эффективности внутренней среды образовательной системы, которые играют роль активного начала социального бытия организации;

2) организационные ресурсы и мероприятия, такие как расписание, режим работы образовательного учреждения, продолжительность рабочей недели и занятий, наполняемость классов и т.д.;

3) совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом, включая его финансовое, материально-техническое, кадровое, информационное обеспечение;

4) обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение заранее поставленных образовательных целей и т.д. в качестве организационно-педагогических условий.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению термина «организационно-педагогические условия». Наблюдается разброс в понимании данного термина. Чаще всего исследователи эмпирически обобщают разные условия, не определяя данное понятие. Мы разделяем точку зрения Н.О. Яковлевой о том, что случайные, разрозненные условия не могут решать задачу формирования готовности к самоопределению эффективно [188]. Это возможно при реализации не одного, а целого ряда условий, их комплекса [11].

Под организационно-педагогическими условиями мы предлагаем понимать оптимальную совокупность организационных и педагогических факторов, обеспечивающих эффективность деятельности по формированию готовности старшеклассников к самоопределению.

Обсуждая организационно-педагогические условия, мы предлагаем трактовать их широко – учитывая и формальные условия (например, составляющие индивидуального учебного плана) и неформальные характеристики, например, какие реальные права есть у старшеклассников и т.д. Потому что они задают атмосферу образовательного учреждения, стиль отношений между всеми участниками образовательного процесса, традиции, нормы, специфику управления – все то, что А.Н. Тубельский предлагал назвать термином «уклад» [159].

М.М. Поташник, В.А. Лазарев вслед за В.А. Сухомлинским писали: «Реальная система шире и богаче формальной: она включает в себя не только уроки, факультативы, внеклассные мероприятия, но и все иные, порой трудноуловимые, но очень важные для развития личности влияния, которые данная школа, находящиеся в ней люди (дети и взрослые) оказывают на учащихся» [173, стр.13]. К таким влияниям мы относим и тип отношений между учителем и учеником, который определяет специфику разворачиваемой деятельности. Так, в традиционной школе ученик и учитель разведены – обучаемый и обучающий, выполняющий и контролирующий и т.д. [94]. Для того чтобы можно было реализовать практику проектной или исследовательской деятельности, необходимо специально строить тип отношений между учеником и учителем [67; 179].

Анализируя низкие результаты исследования PISA у наших выпускников, А.Н. Тубельский говорил, что при сравнительно традиционном содержании учебных предметов выпускники других школ (тех, что заняли высокие позиции в этом рейтинге) отличаются какими-то специфическими способностями и качествами личности. «Они знают то же, что и другие, примерно в том же объеме, но у них есть что-то такое, что позволяет им быть успешнее» [158]. Это что-то –

это умение действовать в ситуации неопределенности, профессиональная мобильность, надежда на собственные силы, осознанный политический, социальный, нравственный выбор. А.Н. Тубельский говорил, что этому нельзя напрямую научить. Научиться этому возможно при условии, что эти качества вырабатываются и востребованы той средой, в которой ребенок живет и растет.

И.Д. Фрумин, вслед за западными исследователями школьного образования предлагает использовать понятие «скрытая реальность» для описания незамеченных школьниками и учителями последствий обучения («hidden curriculum» - скрытое (тайное) содержание). «Скрытой реальностью мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе» [173, стр.32]. А.Н. Тубельский называет это пространство «укладом школьной жизни» [159].

В словаре Ожегова слово «уклад» имеет значение «установившийся порядок, сложившееся устройство общественной жизни» [155].

И.Д. Фрумин пишет, что «под укладом школьной жизни, прежде всего, понимается господствующая система учебных и внеучебных связей, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а как совокупность условий, в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей [173, стр.114].

Н.Б. Крылова под школьным укладом понимает «совокупность таких свойств жизнедеятельности школы, которые обеспечивают наиболее полное решение задач образования в детско-взрослом сообществе, самореализации детей и педагогов в ситуации их движения к общему и индивидуальному успеху» [72, стр.11]. Уклад задает дух, атмосферу, стиль и содержание жизнедеятельности детско-взрослого сообщества. Элементами уклада являются стиль общения детей и взрослых, содержательные события совместной жизни, информационно-образовательная и материальная среда, культурные и нравственные традиции

школы, внутренние организационные нормы и правила, участие родителей и социума в жизнедеятельности школы и др.

Уклад является важнейшим фактором всего образовательного процесса. А.Н. Тубельский говорит о нем как о содержании образования. «Это означает, что уклад объединяет те объективные факторы, которые формируют устойчивую форму поведения и отношения. Поэтому можно говорить, что уклад порождает стиль» [173, стр.114].

Школа может влиять на качество образования через уклад, «поскольку, влияя на характер деятельности детей и взрослых, уклад обуславливает мотивацию их поведения и результаты деятельности» [72, стр.14]. Уклад влияет на практическое принятие детьми отношений к окружающим людям и своему образованию; на ценностные установки и жизненную позицию каждого; на стиль и манеру поведения; на то, что дети начинают считать для себя важным и допустимым, а что – не одобряемым в данном сообществе. Уклад «несет собой» неписанные нормы отношений в школе – между учителем и учеником, между учителями, между учителем и администрацией. Это означает, что уклад является важной частью корпоративной культуры школы. «Под культурой организации понимается совокупность традиций и норм, предрассудков и ожиданий, которые определяют действия сотрудников в условиях, требующих построения собственного отношения и действия» [173, стр.95].

Нам близко понимание уклада, которое предлагают А.Н. Тубельский и И.Д. Фрумин. Уклад складывается внутри коллектива таким образом, что он сам по себе становится воспитывающей средой. При этом это не всегда явлено самим участникам образовательного процесса. Уклад школьной жизни является скрытой реальностью.

Мы в своей работе говорим об организационно-педагогических условиях – о том, что открыто, понятно и может быть построено – т.е. о технологии. В результате создания системы организационно-педагогических условий при определенных условиях может формироваться уклад. Но рассматривание именно этого процесса не является задачей данной работы.

Вслед за И.Д. Фруминым мы рассматриваем школу как «целостное образовательное пространство с возможностями свободного действия» [173, стр.57]. Действия, автором которого является сам участник образовательного процесса. Мы разделяем основания И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина к построению школы как множества индивидуальных форм развития и разнообразие образовательных возможностей [183].

Таким образом, после рассмотрения возможных оснований и совокупностей всех условий, в которых существует современная школа, мы можем сформулировать требования к организации образовательного пространства старшей школы, работающего на становление готовности старшеклассников к самоопределению.

1. Учебное пространство является обязательным. Специфика учебного пространства диктуется инвариантно-вариативным устройством базового учебного плана, который обязателен для изучения всеми старшеклассниками. Предметное содержание в инвариантной части задано для всех учащихся. Вариативность появляется в виде выбора уровня изучения предмета (базовый, профильный) и как продолжение инвариантной предметной части в виде факультативов и других занятий.

2. Должно быть пространство, позволяющее выйти из режима трансляции и создать условия для получения старшеклассником собственно нового для него знания, выйти на другой тип общения с учителем (партнерский, «коллега-коллега»), но на вполне определенной предметности. Пространство, в котором старшеклассник осваивает некоторое новое действие. Там он учится видеть и выделять проблему, обсуждать ее, анализировать, проводить исследование, описывать и представлять результаты. Потому что умение исследовать является одной из генеральных компетентностей современного человека. Пространство учебного исследования позволяет обеспечивать индивидуализацию образования. Учащийся выполняет свою работу, несет за нее ответственность. Она связана с качеством выполненной работы, с презентацией результатов работы.

3. Должно быть пространство инициативного действия, в котором не надо действовать по некоторому регламенту для выполнения задачи, как в предыдущих пространствах. Это пространство проявления инициативы и формирования ценностей. Это пространство для самопрезентации и социально ответственного действия. Это пространство целенаправленной работы, чтобы научиться взаимодействовать с людьми в разных делах

Итак, целостность образовательного пространства задается совокупностью трех пространств:

- пространства обязательного, связанного с выполнением учебного плана и экзаменами;
- пространства, связанного с получением нового знания;
- пространства инициативного и ответственного действия на основе ценностей.

Следует отметить, что представленный набор пространств является достаточным для создания условий по формированию готовности к самоопределению старшеклассников, но не является исчерпывающим.

*Требования к построению модели организационно-педагогических условий для становления готовности старшеклассников к самоопределению*

Во введении мы говорили о том, что изменение социально-экономической ситуации в России ведет к изменению цели и характера труда, что возросли его интенсивность и напряженность, повысилась роль профессионализма и ответственности специалиста, что постоянное развитие информационной среды и накопление информационного ресурса самого общества, информатизация всех сторон жизни и деятельности человека предъявляют новые требования к качеству подготовки специалистов (Н.Ф. Родичев, С.Ю. Рубцова, А. Тоффлер, П.Г. Щедровицкий и др.). П.Г. Щедровицкий отмечал, что этим сложным компетентностям «нигде не учат» [179].

Какие качества, какие способности необходимы человеку современности и ближайшего будущего? Ответ на этот вопрос рисует портрет человека

предприимчивого, творческого, самостоятельного, ответственного, коммуникабельного, умеющего рефлексивно отнестись к своему поведению, планировать свои действия по достижению поставленной цели, способного видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, готового и способного постоянно учиться новому в жизни и на рабочем месте, самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде и т.д. Эти свойства и качества называются ключевыми компетентностями. В общем виде И.Д. Фрумин под компетентностями предлагает понимать «способность решать сложные реальные задачи». Именно это он называет новым типом образовательных результатов. А компетентностный подход – шагом «в естественном процессе следования школы за требованиями меняющегося мира» [171; 192].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) говорит, что выпускник школы должен быть готовым сделать выбор своего будущего, уметь ставить цели, анализировать ресурсы и определять способы достижения целей, уметь принимать решения, уметь определять свои дефициты и учиться новому, уметь планировать, уметь приобретать новый опыт и анализировать его, превращая в собственный ресурс [164].

В сегодняшних стратегических документах Российской Федерации практика индивидуализации образования (в том числе образование по индивидуальным образовательным программам в рамках профильного обучения), формирования компетентного молодого человека, осознанно принимающего решения, признана актуальной и перспективной [64; 66; 153].

Ключевым субъектом образовательного процесса в старшей школе является сам старшеклассник. Большинство исследователей юношеского возраста сходятся на том, что характерным приобретением ранней юности является самоопределение – личностное, социальное, профессиональное. Точнее будет сказать, что процесс самоопределения запускается в ранней юности и становится «аффективным центром» в этот период жизни. Новообразованием ранней юности

становится готовность к самоопределению. Юноше предстоит определить свое место во взрослом мире, выбрать дальнейший жизненный путь. Он пробует проектировать свое образовательное будущее, учитывая ресурсы и условия. Это становится возможным благодаря развитому самосознанию, саморефлексии, осознанию собственной индивидуальности.

Опираясь на материалы первой главы, мы можем сформулировать задачи старшего школьного возраста, которыми являются:

- готовность к самоопределению – к самостоятельному и независимому определению жизненных целей, к выбору будущей профессии и соотнесение представлений о будущей профессии с собственными возможностями, планами;

- появление мировоззрения – старшеклассник активно строит свою систему убеждений и взглядов на мир, свою систему ценностных ориентаций;

- моральное сознание – переход от конвенциональной морали, ориентированной на внешние нормы поведения, к автономной ориентации на внутреннюю, автономную систему принципов.

В контексте построения современной старшей школы это означает, что необходимо выстраивать образовательное пространство, адекватное запросам старшего школьного возраста, и работающее на достижение компетентностных результатов. Образовательное пространство должно помогать старшекласснику решать стоящие перед ним возрастные задачи. Этим требованиям, с нашей точки зрения, отвечает модель старшей школы как школы индивидуальных образовательных программ.

Школа индивидуальных образовательных программ может создавать условия для того, чтобы старшеклассники могли осуществить пробы достижения своего образовательного будущего через реализацию своих индивидуальных образовательных планов, чтобы могли решать задачи социального и личностного самоопределения.

Придерживаясь деятельностного подхода, мы утверждаем, что решать поставленные задачи старшеклассник может только, реально обучаясь по индивидуальной образовательной программе, реально выбирая, реально отвечая

за свой выбор, самоопределяясь через рефлексию собственного поведения, рефлексию своих достижений или неудач в разных сферах школьной жизни: учебной, социальной, внеурочной. То или иное содержание присваивается, если оно пережито. Переживания становятся предметом изучения и внутренней работы старшеклассников. Через работу с собственными переживаниями приходит психологическая зрелость. П.А. Сергоманов, описывая три типа стратегии школы по отношению к старшекласснику – «посредник», «диспетчер» и «школяр», подчеркивает, что образовательный институт может, как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества [142]. В контексте нашей работы это означает, что для того, чтобы самоопределение случилось, старшеклассник должен пробовать делать выбор, переживать неудачи, анализировать основания и результаты своих решений, переживать ситуации нехватки ресурса и т.д. То есть процесс самоопределения старшеклассника должен быть организован.

Здесь необходимо отметить еще один момент - несмотря на то, что учащиеся в школе, безусловно, включены в процессы общения с разными фигурами, А.Г. Каспржак отмечает дефицит современных выпускников – неготовность к социальному взаимодействию с окружающими [55].

Удерживая контекст современности образования, мы отмечаем, что готовность к продуктивному решению проблем в меняющемся мире формируется через развитие мышления, творческой, исследовательской и проектировочной деятельности [174]. Продолжая логику деятельностного подхода, в школе должны быть созданы возможности для старшеклассников реально включаться в указанные виды деятельности, проживать и переживать их реализацию. Это предъявляет свои требования к организации образовательного пространства в старшей школе.

Десятиклассники в большинстве своем в начале периода обучения в старшей школе, сталкиваясь с ситуацией выбора, не готовы эффективно выбирать свой учебный план. Эта неготовность обусловлена тем, что у школьников нет оснований для выбора, выстроенных на своих, персональных притязаниях

будущего. Исследование образовательных ориентаций учащихся 9 классов в гимназии «Универс», на базе которой проводилось данное исследование, показывает, что для 45% школьников будущее ограничивается поступление в ВУЗ, только 5% учащихся могут говорить о своем возможном будущем после ВУЗа, о профессиональной деятельности. Для остальных же школьников актуально только настоящее [90].

П.А. Сергоманов отмечает, что старшеклассники только сферу образования всерьез связывают с построением своего будущего [143]. При этом школьники отмечают отсутствие такого ресурса для решения задачи самоопределения как поддержка и заинтересованность взрослого. Исходя из этого, работа по проработке пространства возможного будущего старшеклассника во всей его широте и соотнесения индивидуального плана с представлениями о будущем является одной из ключевых. В педагогической литературе последних лет такого рода работа по сопровождению индивидуального образования человека называется «тьюторством», а фигура сопровождающего – «тьютором» (Т.М. Ковалева, М.П. Черемных и др.).

Таким образом, можно сформулировать требования к построению модели организационно-педагогических условий для формирования готовности к самоопределению старшеклассников:

- современное образование – это решение возрастных задач и формирование универсальных способностей (компетентностей);
- ключевым процессом, определяющим жизнь старшеклассников в рассматриваемый нами период, является решение возрастной задачи - самоопределения – личностное, социальное, образовательное, профессиональное;
- ключевым процессом, определяющим специфику работы педагогов в старшей школе, является педагогическое сопровождение процесса самоопределения старшеклассников;
- деятельностный подход обеспечивает старшеклассникам проживание и переживание необходимых деятельностей в трех пространствах: пространстве индивидуального образования, пространстве учебного исследования и

пространстве социализации;

– главным субъектом образовательного процесса в старшей школе является сам старшеклассник. Это задает специфику структуры их взаимоотношений с педагогами, родителями и администрацией школы.

Существующая школа ориентирована на то, чтобы к концу обучения школьники освоили объем знаний, определенный государственным стандартом. И решая эту задачу, учитель выступал в качестве транслятора этих знаний. Он знает, как объяснить материал, чтобы школьники его поняли и запомнили. «Преподаватель навыка стремится создать обстоятельства, которые позволят ученику запомнить стандартные ответы на стандартные вопросы» [49, стр.41]. В этом и состоит его деятельность. В советской школе пространством взросления, как правило, выступали пионерская и комсомольская организации, которые обеспечивали новые статусы, новые возможности и тем самым новое самочувствие школьникам. В существующей школе после ухода идеологии такого пространства нет, и задачи обеспечения процесса взросления школьников вообще не ставятся.

Современная ситуация в развитии нашего общества требует не готовых знаний, а способности их получать. Учитель перестает быть простым транслятором знаний. И. Иллич называет его «образовательным руководителем», который «заинтересован в том, чтобы помочь людям встретиться и учиться. Он помогает тем, кто начинает решать собственные нерешенные вопросы. В большинстве случаев он помогает ученику сформулировать свою задачу, потому что только ясная формулировка даст ему возможность найти партнера, который в данный момент движется по тому же пути и исследует ту же проблему в том же контексте» [там же]. Учитель теперь становится проводником по пространству знаний. Главной его функцией становится передача способов получения знаний. Знания школьник учится добывать сам, действуя самостоятельно и в команде, принимая решения, ставя вопросы и формулируя для себя задачи, собирая и анализируя информацию и т.д. Таким образом, школа перестает быть местом получения готовых знаний, и становится местом приобретения опыта

САМОстоятельности – опыта действовать самому, действовать ответственно, действовать в команде, ставить цели, формулировать себе задачи, планировать достижение цели, оценивать ресурсы, искать недостающие, решать поставленные задачи, анализировать результат. При таком подходе к образованию меняется и роль педагога. Педагог призван создавать условия для решения задач юношеского возраста – он задает, обслуживает, удерживает пространство, в котором школьники учатся принимать решения, в том числе относительно себя, своего будущего. По сути это означает, что педагог проектирует ситуации озадачивания старшеклассника, формулировки вопроса/проблемы, поиска пути выхода из этой ситуации и его планирования, последующей рефлексии полученного. Это позволяет нам говорить о педагогическом проектировании [60].

В таблице 3 представлены сравнительные данные о подходе к образованию старшеклассников в существующей школе и предлагаемой модели школы индивидуальных образовательных программ, работающей на становление готовности старшеклассников к самоопределению.

Таблица 3 – Сравнительный анализ существующей школы и школы индивидуальных образовательных программ

	Традиционная/существующая школа	Школа индивидуальных образовательных программ
Результат образования	Объем знаний по предметам	Компетентности, универсальные способности
Базовый процесс	Обучение - освоение объема знаний, установленных государственным стандартом – правительство решило, что школьникам в том возрасте надо знать	Самоопределение – составление и реализация школьниками индивидуальных образовательных программ – учебные курсы, деятельности и т.д. являются средством достижения образовательных целей школьников
Педагогическое сопровождение / позиции взрослого	Администрация – держатели норм и санкций Предметники – их основная задача – дать знания,	Администрация, предметники, классные советники/тьюторы, руководители социальной практики, руководители

	классные руководители – задача – воспитание, организация классной жизни	исследовательской работы и др. – позиции взрослых, помогающие школьникам в реализации их ИОП
Деятельности	- курсы по выбору, факультативы - исследования – выборочные школьники, как исключение, а не норма - формальное соуправление, спланированные взрослыми детские праздники	- индивидуализация образования через учение по ИОП - выполнение исследования как норма всеми школьниками - реализация школьниками собственных проектов в разных сферах жизни: соуправление, праздники
На чем фокус	Класс как единица управления	Старшеклассник, его образовательный запрос и его реализация через ИОП

Итак, на основании сравнения мы утверждаем, что предлагаемая модель организационно-педагогических условий является принципиально иным подходом к организации образования в старшей школе, работающего на становление готовности старшеклассников к самоопределению.

## **2.2. Модель организационно-педагогических условий, обеспечивающая становление готовности старшеклассников к самоопределению**

Цель старшей школы – создание условий для самоидентификации выпускника как человека с характеристикой «я могу ставить цели и могу их достигать», для формирования готовности к образовательному и жизненному самоопределению.

В связи с этим модель организационно-педагогических условий старшей школы (школы индивидуальных образовательных программ) может выглядеть следующим образом:

два главных процесса – самоопределение учащихся и сопровождение педагогов, помещенные в три пространства, обеспечивающие достижение современных образовательных результатов – возрастных и компетентностных:

– **пространство индивидуального учебного плана** – место, в котором

можно совершать ответственные пробы выбора образовательного будущего и его реализовывать в условиях школы;

– **пространство учебного исследования** – место профессиональной коммуникации, приобретения опыта исследовательской работы и образовательной деятельности;

– **пространство социализации** – место, позволяющего юноше примерять на себя разные социальные роли, место его инициативного ответственного действия, а также самореализации и самопрезентации( пробы своих сил и экспертной оценки других).

При этом названные три пространства и процесс педагогического сопровождения обеспечивают процесс самоопределения старшеклассников.

Графически эта модель может выглядеть следующим образом (рис. 6):



Рис.6. – Модель организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению

В соответствии с предлагаемой нами моделью задачами старшей школы являются:

1) создание насыщенного образовательного пространства, которое предполагает возможность выбора старшеклассником уровня изучения предметов, элективных курсов, дипломной работы;

2) создание условий для подготовки и защиты исследовательской работ;

3) создание условий для получения старшеклассником социального опыта;

4) создание системы организационного сопровождения индивидуальных образовательных программ (система мероприятий (место в календарном графике старшей школы, разработанное содержание мероприятий, подготовленные педагоги и т.д., направленная на выбор и реализацию разных компонентов индивидуальной образовательной программы, поиска ресурсов для ее реализации; поточное расписание, обеспечивающее старшеклассникам возможность обучения по ИОП, возможность внесения старшеклассником изменений в свою ИОП и т.д.).

Механизм реализации педагогического сопровождения заключается в выполнении следующих тактов в работе со старшеклассниками педагогами по любому из направлений (учебная деятельность, выполнение индивидуального проекта, социальной практики т.д.):

- обсуждение притязаний старшеклассников в этом направлении, их целей, определение условий, при которых достижение данных целей будет возможным, обсуждение необходимых для этого ресурсов;

- фиксация полученных договоренностей, например, в индивидуальной образовательной программе;

- обеспечение реализации поставленных старшеклассником целей;

- обеспечение ситуации предъявления результатов деятельности старшеклассников экспертному сообществу;

- создание условий для образовательной рефлексии старшеклассников – обсуждение со старшеклассником результатов его деятельности, что получается, что нет, причин этого, достаточности своих ресурсов, способов изменения ситуации и т.д. (рис.7).

Важно отметить, что этот механизм работает циклически. После образовательной рефлексии наступает ситуация корректировки (целей, способов и т.д.), фиксации этих изменений. Таким образом реализуются шаги сопровождения.



Рис. 7. – Механизм педагогического сопровождения реализации индивидуальных образовательных программ старшекласников

*Самоопределение старшекласников как ключевой процесс старшей школы  
(фокус ученика)*

Самоопределение – это сложный социально-психологический процесс, требующий определенного уровня развития личности, ответственности, умения совершать выбор. Самоопределение – понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, принятие себя, понимание своего будущего – места в человеческом обществе, профессиональном мире, своего назначения в жизни. Человек осознанно и самостоятельно планирует свое будущее и его

реализовывает. В юношеском возрасте для успешного осуществления этого процесса требуется помощь взрослого.

В первой главе на основе анализа работ К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрика, С.В. Новиковой, С.Л. Рубинштейна, С.Н. Чистяковой и др., посвященных проблеме самоопределения мы выделили следующие критерии, показывающие готовность старшеклассника к осуществлению данного процесса:

- позитивная «Я-концепция» (позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной ценности);
- развитость рефлексивных способностей (видение и обоснованное связывание далеко отстоящих во времени значимых событий жизни, осознание себя субъектом собственной жизнедеятельности, самостоятельно организующим, регулирующим время своей жизни и несущим ответственность за неё, анализ настоящего с позиций будущего, критичность по отношению к прожитому);
- опыт в самореализации;
- желание разрешать сложные ситуации, а не «убегать» от них;
- внутренний локус контроля – склонность брать на себя ответственность за результаты своей деятельности, а не приписывать её внешним силам;
- иерархия системы ценностей – активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования, иерархия ценностей;
- направленность на будущее – ставит цели, строит планы для достижения целей, связывает цели, ресурсы и условия.

Для полноты картины понимания самоопределения нам необходимо опираться на понятие выбора. В первой главе мы говорили о том, в настоящее время в психологии сложилось несколько психологических моделей выбора. С точки зрения Д.А. Леонтьева и Н.В. Пилипко, выбор предстает как внутренняя, сложно организованная деятельность по конструированию оснований для сравнения альтернатив по известному субъекту критерию. Человек сам

конструирует как критерии выбора, так и альтернативы, вместе с возможными будущими, являющимися следствиями выбора [82].

Согласно другому подходу выбор – это действие субъекта, которым он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой (другими) на определенном основании (В.Ф. Василюк). При таком походе принятие решения – это акт мужества и риска принятия на себя ответственности, когда одной альтернативе говорится «да», а другой – «нет» [26].

Обобщая, мы можем заключить, что выбор – это акт сознательный, произвольный, ответственный, ценностный и свободный.

Итак, мы можем сформулировать еще одно требование к организации пространств образования старшеклассников – создание условий для возможности выбора – выбора уровней изучения предметов и курсов, выбора тематики исследования и места его проведения, выбора своей роли в общественной жизни, выбора проекта социальной практики и т.д.

При этом стоит отметить необходимость учета социального контекста выбора – важно не просто обеспечить выбор, но и создать возможности сделать выбор. В качестве таких возможностей могут быть требования к условиям выбора. Например, имея слабую базовую подготовку по физике, ученик не сможет обучаться в профильной группе по физике. Но в принципе такой разворот возможен при условии, что ученик «подтянет» свои знания по предмету, сдаст зачет и тем самым докажет, что у него достаточно ресурса для освоения физики на профильном уровне.

Другими словами, при устройстве образовательных пространств для старшеклассников необходимо специально строить пространство требований и условий, обеспечивающих возможность выбора.

*Педагогическое сопровождение как ключевой процесс старшей школы  
( фокус учителя)*

Для начала нам необходимо разобраться с самим понятием «сопровождение». Обывательский взгляд на этот процесс «рисует» следующую

картинку: взрослый, который все знает и все умеет, «ведет за руку» ребенка к этому знанию и умению. Другое бытовое представление заключается в том, что слово «сопровождать» является синонимом к словам «опекать, заботиться». Мы придерживаемся другого понимания и предлагаем читать так: «Со-провождение» деятельности = «вместе» проводим деятельность. Из общей работы двоих человек рождается эффективная деятельность.

С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев дают такое определение: «Сопровождение – соединение действий сопровождаемого с сопутствующими действиями сопровождающего с целью достижения более оптимального результата» [173, стр. 27]. Это означает, что нет заранее predetermined последовательности действий и операций, которые гарантируют тот или иной результат. Сопровождение — это способ согласований спонтанной детской активности и организованной взрослой активностью с целью организации диалога. Такое определение показывает равную значимость обеих активностей в этом процессе – детской и взрослой.

И.В. Кузнецова дополняет определение тем, что сопровождение – это недирективная форма помощи взрослого, которая «активизирует собственные ресурсы человека и способствует запуску деятельности по переводу возникающих трудностей у человека в его задачи по поиску путей их разрешения» [75, стр.150]. Сопровождать – это значит создавать условия для запуска и осуществления самостоятельной деятельности человека. Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, когда оно опирается на деятельность самоопределяющегося человека.

Эта фиксация ключевая – если нет деятельности самого человека, то и сопровождать нечего. «Без понимания психологической структуры и деятельности человека, – справедливо подчеркивал Д. Дьюи, – образовательный процесс становится делом случая и произвола. Если ему посчастливится совпасть с деятельностью, то обнаружится некоторый прогресс; если же нет, он приведет к противоречиям, разобщению или остановке естественного развития» [42, стр. 38].

Необходимость в сопровождении появляется тогда, когда мы перестаем рассматривать старшеклассников как единую (в смысле одинаковую) группу. Когда допускаем и готовы работать с тем, что несмотря на общий старт для всех школьников, избравших тот или иной профиль, тот или иной уровень изучения предмета и т.д., мы ожидаем разные финиши и разные способы его достижения [85; 191].

О совместной деятельности педагога и школьника также говорит О.С. Газман, обсуждая педагогическую поддержку. Педагогическая поддержка становится актуальной, когда школьник «ищет себя», «работает над собой» – т.е. когда ребенок находится в процессе самоопределения, решает задачи самореализации [29].

Таким образом, предметом сопровождения является собственная деятельность молодого человека. В нашем случае – это планирование образовательного и профессионального будущего или шире – жизненное планирование.

Итак, при формировании старшеклассником индивидуального учебного плана важным становится то, из чего он при этом исходит – т.е. основания выбора. Основания выбора нередко строятся на образовательной истории старшеклассника – «имеет пятерку по физике», «выиграл олимпиаду по литературе» и т.п., значит необходимо сфокусироваться на изучении этих предметов. Мы принимаем важность предыдущих учебных достижений ученика, потому что они, как правило, отвечают на вопрос о склонностях и интересах школьника. Но более важным при определении оснований выбора мы считаем притязания старшеклассника на будущее, на то, каким он хочет стать, что делать в будущем.

*Позиции и функции взрослого, осуществляющего сопровождение индивидуальной образовательной программы старшеклассника*

Работу по сопровождению Индивидуальной образовательной программы старшеклассников реализовывают разные взрослые: классные

руководители/советники, педагоги-предметники, выполняющие роли руководителей исследовательской работы, руководителей проектов социальной практики. Рассмотрим их функции.

*Классный руководитель/советник* – его деятельность может быть коротко сформулирована как сопровождение индивидуальной образовательной программы старшеклассников. Ее выполнение предполагает решение следующих задач:

- помочь школьникам освоиться в пространстве условий, норм, требований старшей школы;
- помочь школьникам сконструировать свой индивидуальный учебный план и составить индивидуальную образовательную программу;
- анализировать успешность (не только учебную, но и выполнение социальной практики и др.) своих школьников вместе с ними же (анализ успеваемости в «рубежных контролях», полугодовых отметок и др.), коррекцию Индивидуальных образовательных программ;
- выстроить партнерские отношения с родителями;
- создать условия для инициатив своих школьников по организации интересной жизни в классе.

*Педагог-предметник:*

- помогает ученику в определении эффективности обучения по своему предмету через развернутое оценивание;
- консультирует по вопросам образовательного движения в предмете и не только;
- организует обратную связь;
- помогает в самоопределении старшеклассника относительно своего дальнейшего образования;
- организует условия, в которых возможна образовательная активность старшеклассника;
- анализирует и обсуждает с обучающимися их образовательные успехи и трудности по предмету.

*Руководитель исследовательской работы:*

- помогает старшекласснику определиться с замыслом исследовательской работы, обсуждая основания его интереса;
- организует прохождение/проживание старшеклассником всех этапов исследовательской работы;
- проводит содержательные консультации по тематике исследования;
- консультирует по вопросам оформления работы и подготовки устной презентации;
- организует рефлексию старшеклассником проделанной работы в соответствии с этапами;
- помогает старшекласснику оформить значение этой выполненной работы для него самого.

*Руководитель проекта социальной практики:*

- помогает старшекласснику определиться с замыслом проекта, обсуждая основания его интереса;
- организует прохождение/проживание старшеклассником всех этапов проектной работы;
- проводит содержательные консультации по тематике проекта, по вопросам оформления и презентации работы;
- организует рефлексию старшеклассником проделанной работы в соответствии с этапами;
- помогает старшекласснику оформить значение этой выполненной работы для него самого.

Независимо от позиции, представленные выше фигуры решают сходные задачи, но на разном материале. Так, например, они:

- тем или иным образом организуют работу школьников по прорисовке образа своего будущего;
- «оборачивают» действия школьников на их будущее («Зачем это надо? Что это тебе даст для твоего будущего?»);
- выстраивают понимание трудностей школьников и помогают

школьникам их увидеть;

– обсуждать вместе со школьниками причины сложившейся ситуации и помогают найти из нее выход;

– выстраивают специальным образом работу с «проблемными» школьниками – теми, кто оказался неготовыми к старшей профильной школе.

Таким образом, мы можем представить некоторые качественные характеристики взрослого, могущего осуществлять сопровождение Индивидуальных образовательных программ старшеклассников.

Это человек, который:

1. может поставленную перед ним задачу переформулировать в свою (в соответствии со своими условиями и своим ресурсом);
2. умеет решать задачи (планировать действия, реализовывать действия, контролировать выполнение действий);
3. умеет работать с информацией (анализировать, интерпретировать, делать выводы);
4. умеет организовывать работу группы;
5. умеет слушать, понимать и говорить так, чтобы его понимали;
6. умеет выбирать адекватные способы общения с разными категориями людей (родители, школьники, другие педагоги и др.)
7. умеет совершать автономное рефлексивное действие по отношению к своей работе;
8. умеет обсуждать;
9. интересен для школьников как успешный взрослый-профессионал (иметь собственное дело, собственный интерес);
10. признает множественность вариантов развития (сценариев);
11. умеет индивидуально подходить к каждому ученику;
12. может понять, в чем актуальные потребности старшеклассника и выстраивать работу в соответствии с этим, т.к. бессмысленно ставить перед человеком вопросы, которые для него не актуальны;

13. работает «на опережение», в зоне ближайшего развития – понимает, что происходит со старшеклассником и создает условия, чтобы старшеклассник сам это увидел;

14. демонстрирует образец ответственного взрослого поведения.

### *Структура отношений субъектов образования*

Основополагающей в структуре отношений субъектов образовательного процесса в старшей школе является индивидуальная образовательная программа старшеклассника. По поводу нее и выстраиваются отношения между старшеклассниками, педагогами и родителями, которые является равноправными участниками образования старшеклассников (рис. 8). Это означает, что по поводу индивидуальной образовательной программы старшеклассника выстраиваются отношения разного плана: между старшеклассниками и старшей школой; между старшеклассниками и родителями; между старшей школой и родителями; согласование действий старшеклассников, старшей школы и родителей. Это накладывает определенные обязательства на всех участников образовательного процесса.

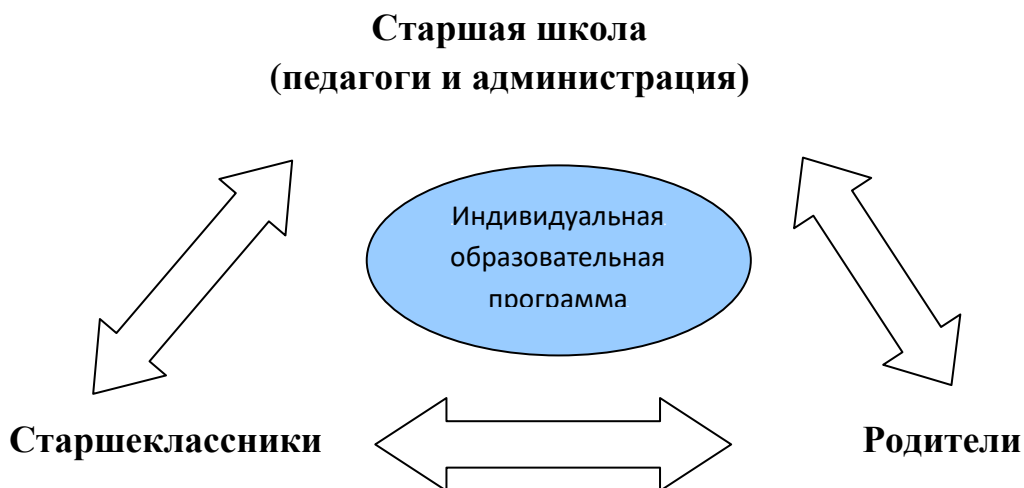


Рис.8. – Структура отношений субъектов образования

### *Пространство индивидуального учебного плана*

Нам необходимо еще раз остановиться на различии двух используемых нами терминов: индивидуальная образовательная программа и индивидуальный учебный план.

**Индивидуальная образовательная программа** – это, с одной стороны, нормативно-управленческий документ, позволяющий реализовать образовательный процесс учащегося путем создания условий для индивидуального образования, с другой стороны, способ решения старшеклассником индивидуальных образовательных задач с помощью ресурсов школы или образовательной сети [69]. Другими словами, это учебный план старшеклассника, соотнесенный им с выбором своего будущего.

**Индивидуальный учебный план** – индивидуальный, логически-связный набор учебных курсов различных уровней, проектно-исследовательских работ, социальных практик и т.п., выбранных учащимся из учебного плана образовательного учреждения для освоения [там же].

Таким образом, индивидуальная образовательная программа старшеклассника включает в себя индивидуальный учебный план (составленный на базе возможностей учебного плана старшей школы), а также описание деятельностей, лежащих за рамками учебного плана, но направленных на решение образовательных задач старшеклассника – кружки, секции, студии и т.п. в рамках дополнительного образования, участие в органах самоуправления школы, участие в различных интеллектуальных конкурсах и спортивных состязаниях, в организации внеурочных мероприятий и т.д.

Индивидуальный учебный план старшеклассника конструируется исходя из возможностей учебного плана старшей школы [92; 182; 198].

В урочной сфере ученики выбирают предметные программы различных уровней (базовый, профильный), особенности содержания учебной деятельности по предметам, различные по форме и содержательной проблематике спецкурсы, разные курсы по искусству, группы по физической культуре. Важно, чтобы выбор

предметов, уровней, групп и курсов по выбору рассматривался старшеклассником в связи с его образовательным и профессиональным будущим [38; 190; 195].

Принципиальным моментом является наличие у старшеклассника возможности внести изменения в свой индивидуальный учебный план в течение двух лет обучения. Мы говорим о том, что процесс самоопределения идет, что ключевым в его осуществлении является опыт и образовательные пробы. Поэтому естественно возникают ситуации, когда школьник, например, говорит: «Я понял, мне нужен другой уровень по предмету, потому что...» или: «Мне надо отказаться от ..., потому что...». Наличие основательной, связанной с четкими образами будущего пояснительной базы, указывает на позитивные изменения.

Следовательно, должны быть прописаны возможности изменений. Например, может быть создан нормативный документ, описывающий процедуру и условия возможных переходов и изменений в учебных планах старшеклассников. Например, старшеклассник пишет заявление, в котором обосновывает свое желание перехода. Это заявление подписывают оба учителя – педагог, из группы которого уходит старшеклассник (о том, что это с ним согласовано, задолженностей по предмету у данного старшеклассника нет), и педагог, в группу к которому приходит школьник (о том, что он согласен его принять). Если необходимо, то прописываются условия, необходимые для осуществления данного перехода, например, если школьник перешел с базового уровня на профильный, естественно необходимо часть программы «наверстать» самостоятельно и подтвердить это перед педагогом.

В организационном плане это означает, что обучение старшеклассников на основе индивидуальных образовательных программ должно быть нормативно оформлено (выбор, внесение изменений и т.д.), организационно обеспечено через специальным образом построенное расписание, систему специальных мероприятий в графике старшей школы, специальным образом выстроенную работу администрации с педагогами старшей школы и т.д.

*Пространство учебного исследования*

Специально организованным местом в учебном пространстве старшей ступени, в которых старшеклассники получают особый опыт исследовательской работы, «профессиональной» коммуникации и образовательной деятельности являются профильные лаборатории. Под словом «место» мы имеем в виду не только количество часов в учебном плане ученика и в расписании, специально оборудованные учебные аудитории, но и особый тип организованности педагогов и старшеклассников – учебно-профессиональное сообщество людей, сотрудничающих в пространстве общей проблематики какой-либо образовательной области, внятно говорящих на языке этой дисциплины и обсуждающих, и исследующих значимые для них проблемы. Понятие учебно-профессионального сообщества, на наш взгляд, вполне уместно для характеристики смысла профильных лабораторий.

В профильных лабораториях старшеклассники получают опыт собственного образования «по профилю», в сфере выбранной ими научной дисциплины. Старшеклассники приобретают опыт участия в сложных, длительных исследовательских работах, лабораторных исследованиях, осваивают особенности методов научного исследования. Вместе с руководителем, которым, как правило, является педагог школы, старшеклассник проделывает полный цикл «научного» исследования, пусть и учебного [68].

В профильной лаборатории старшеклассники получают возможность приблизиться к освоению научных методов исследования в определённой образовательной области, области науки, пониманию жанра научного исследования. Выбор темы дипломной работы, как правило, определяется профилем, которого в своей индивидуальной образовательной программе придерживается старшеклассник. Углубляясь в изучение этой темы, школьник еще больше реализует свой собственный профиль. Например, испытывая интерес к области человеческих отношений и гуманитарным наукам, девушка выбирает лабораторию психологии и выполняет исследование, посвященное изучению значения группы для подростков.

Создание профильных лабораторий соответствует идее учебно-профессионального экспериментирования как ведущей деятельности младших юношей и девушек. В профильных лабораториях организуется углубленное или расширенное изучение предметов. Содержание программ профильных лабораторий соответствует одной или нескольким образовательным областям, взаимосвязано с другими предметами, а содержание учебных материалов лабораторий способствует формированию у старшеклассников представлений о профессиях, связанных с соответствующими образовательными дисциплинами. Ученики получают опыт «работы» над сложной проблемой в команде с педагогами и сверстниками, в проблемной ситуации, когда нет готовых решений, и от вклада каждого участника зависит результат.

Лаборатории являются пространством «выращивания» результатов собственного образования – дипломных работ, социальных практик – важных составляющих индивидуальных образовательных программ старшеклассников.

В организационном плане профильные лаборатории – это:

- особый тип организованности педагогов и старшеклассников, сотрудничающих в пространстве общей проблематики, говорящих на языке научной дисциплины, исследующих значимые для них проблемы;
- возможность освоения научных методов исследования, понимания жанра научного исследования;
- специально оборудованные учебные аудитории;
- пространство создания старшеклассниками дипломных работ, получения опыта сложного и длительного учебного исследования;
- специально выделенные часы в учебном плане ученика (4 часа в неделю) и в расписании ступени [89; 90].

Структура лабораторий содержит спецкурсы, задающие содержательный контекст для появления, разворачивания учебных исследований старшеклассников и разные пространства коммуникации: клубное пространство «профессионалов», проекты, пространство индивидуальной, длительной самостоятельной работы дипломников, сотрудничество руководителя и

дипломника, презентационное пространство (предзащиты и защиты), социально-значимое пространство – дискуссионные клубы.

В результате участия в работе профильной лаборатории старшеклассники: *учатся* –

- 1) искать и обрабатывать информацию на различных носителях;
- 2) сравнивать и анализировать данные разных источников, выявляя сходство и различие информации;
- 3) систематизировать, интерпретировать информацию, составляя таблицы, схемы;
- 4) презентовать результаты своего исследования;
- 5) обсуждать результаты исследовательской работы сверстников;

*получают опыт* –

- 1) учения как освоения новых способов познавательной деятельности;
- 2) организации и участия в коммуникации;
- 3) планирования при проведении индивидуального и группового исследования;
- 4) участия в дискуссии;
- 5) устной презентации;
- 6) рефлексии собственной, групповой деятельности;
- 7) осмысления и планирования собственной деятельности «сегодняшнего дня» и дальнейшей образовательной и жизненной траектории;
- 8) разработки индивидуальной образовательной программы.

*получают более глубокие, сложные знания в соответствующей образовательной области.*

При проведении занятий педагогам профильных лабораторий желательно использовать современные образовательные технологии:

– *видеотехнология* используется как средство предоставления учащимся учебной информации (видеофильмы и видео клипы, в том числе – видеозаписи, специально подготовленные для предоставления учащимся необходимой информации). Видеосъемки фрагментов занятий, процедур предзащит и защит

творческих (дипломных) работ, ученических конференций с последующей демонстрацией школьникам отобранных кадров служат хорошим средством для «самопознания» учащихся, являются элементом наглядности при обучении школьников работе в группе;

– *информационные технологии* – для сбора и обработки информации, подготовки презентаций, обмена результатами исследований, дискуссий и т.д. Перспективным является создание сайтов лабораторий, администрирование которых в основном передано ученикам.

Функции педагога в профильной лаборатории заключаются в следующем:

- преподавание спецкурсов;
- индивидуальное консультирование учащихся, выбравших его в качестве научного руководителя своей исследовательской работы;
- участие в работе экспертной комиссии по предзащите и защите исследовательской работы;
- планирование, организация и проведение проблемных и методических семинаров;
- организационная поддержка связей с научными центрами, сотрудничества с общественными организациями;
- представление ученикам образцов отношений, поведения, принятых в профессиональном научном сообществе.

### *Пространство социализации*

В старшем школьном возрасте важным является появление возможности реального действия в социуме, появление практического персонального опыта у старшеклассника. Поэтому необходимым для старшей школы является организация пространства опыта для старшеклассников (пространства практики). Такое пространство задается набором «мест», в которых старшеклассник может осуществлять деятельность, позволяющую использовать имеющийся у него ресурс (в виде знаний, умений и т.д.) в реальных жизненных ситуациях (или условиях максимально приближенным к таковым).

С нашей точки зрения, это является базой для появления собственных целей старшеклассников. Определяющим в этом возрасте является направленность на будущее. Идет активный процесс построения образов собственной образованности и социальной тождественности. Без получения соответствующего опыта процесс самоопределения будет затруднен, будет оставаться в пласте фантазий и представлений без реального самочувствия себя знающим, умеющим или не умеющим, компетентным и т.д. В качестве важных элементов для приобретения личного опыта в пространстве социализации мы выделяем *социальную практику, школьное соуправление и школьные мероприятия и праздники.*

В связи с таким подходом к рассмотрению пространства внеурочной деятельности старшеклассника, необходимо решать следующие задачи:

- создание специальной организации формирования классов, позволяющей старшеклассникам менять коллектив сверстников, выбирать себе классного советника;
- задание специфики работы классного советника;
- организация пространства соуправления;
- организация пространства социальной практики;
- организация пространства рефлексивного отношения к своей деятельности;
- организация пространства «встреч» старшеклассников со взрослыми-профессионалами;
- расширение возможности участия старшеклассников в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах;
- «выход» за границы школы.

В старшей школе классы и учебные группы – это не одно и то же. На старте обучения десятиклассники представляют собой поток. Разворачиваются две линии образования групп: учебная и социальная. Учебные группы являются предметными, т.к. старшеклассники выбирают в предмете уровень программы. Классы, как социальные группы, появляются вторым шагом в результате

специально организованных процедур путем взаимного выбора десятиклассников и классных советников. Класс объединяет старшеклассников, имеющих общие (не расходящиеся) интересы, взгляды на жизнь, программу проживания двух лет в старшей школе и самое главное – выбравших себе в классные руководители/советники конкретного взрослого.

Взрослый в старшей школе – это не просто учитель, человек, работающий с группой школьников (с классом), ограниченный рамками школы, это ученый, социальный деятель и т.п., тот, чья деятельность выходит за рамки конкретной школы. Сама специфика старшего школьного возраста задает такую характеристику детского действия как «выход» в социум.

Рассмотрим обозначенные выше элементы пространства внеурочной жизни старшеклассников.

### *1. Социальная практика*

*Цель социальной практики* – создание условий для активной самостоятельной работы учащегося, направленной на решение проблем местного сообщества, способствующей развитию социальной и информационной компетентности учащихся, становлению их гражданской позиции и личностному росту.

Почему важна социальная практика именно в подростковом и старшем школьном возрасте? Конечно, делать добрые дела важно для каждого нормального человека в любом возрасте. Подросток в отличие от юноши, способен замыслить дело, но реализовать его еще не может. Старшеклассник это уже может и важно, чтобы у него появилась возможность реального действия в социуме, которая обеспечивает получение практического персонального опыта. Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, а с другой стороны – это процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [37; 118; 197].

По мнению Б.Д. Эльконина именно старший школьный возраст является временем появления собственного, персонального опыта у ребенка [183]. А опыт, как известно, появляется только из практики.

Определяющим в старшем школьном возрасте, как говорилось в первой главе, является направленность на будущее. У старшеклассника появляются собственные цели. Идет активный процесс построения образов собственной образованности и социальной тождественности: какой образ (личный и профессиональный) я строю для самого себя, каким я хочу быть, кем я хочу быть, какому социальному слою я хочу принадлежать и т.п. Например, я хочу быть адвокатом. КАКИМ адвокатом я хочу быть? КАКИЕ человеческие и профессиональные качества должны у меня быть? Т.е. значимыми являются процессы личностного и социально-политического самоопределения [147]. Опять же, ответить для себя на эти вопросы, человек может исходя из СОБСТВЕННОГО опыта.

Помимо того, что старшеклассники что-то бескорыстно делают, им важно свой социальный опыт и переживания сравнивать с другими. «Им нужно обнаружить сильные социальные чувства у других. Старшеклассники вообще к этому и тянутся, и боятся этого одновременно». Разрешению этого конфликта способствует обсуждение специалиста со старшеклассниками, подчеркивая, что у каждого он свой, уникальный. У каждого переживание личное, свое, но мы скоро обнаруживаем, что многие переживают ЭТО так же КАК Я. Вот это важно и правильно. Важно и правильно то, что зрелость приходит с переживанием.

Мы говорили выше о том, задачей юноши становится ответственное планирование своего будущего. Юношеский возраст начинается, когда «ребенок начинает переживать = проживать реализацию собственного будущего». Следовательно, ему необходимы компетентности для работы с будущим. Где их можно приобрести/получить? Например, в детско-взрослой деятельности, имитирующей взрослую (каковой, к примеру, является школьная газета или школьное информационное агентство), особенно если деятельность поддерживается не учителем, а профессионалом. Попробовав себя в деятельности

журналиста, можно ответить на вопрос – хочу ли я заниматься этим в будущем. Таким образом, получается, что в пространстве детско-взрослой деятельности может происходить и самоопределение относительно возможной в будущем области профессиональной деятельности.

Работая в разных местах, «примеряя» на себя разные социальные роли (журналиста, менеджера, продавца, организатора и т.д.), человек, во-первых, узнает требования к профессиональным качествам и, во-вторых, может оценивать свой ресурс – достаточен, чего не хватает и т.д., что также помогает решать задачу самоопределения.

## *2. Участие в соуправлении старшей школой*

Важность личного опыта участия в соуправлении школы для старшеклассников подчеркивает А.Н. Тубельский, обсуждая уклад школы. Опыт выбора, опыт создания правовых норм, опыт управления собой и другими, опыт разрешения конфликтов — то немногое, что обеспечивает уклад школьной жизни [157]. Это позволяет утверждать, что школьное соуправление выполняет важную образовательную функцию.

Мы считаем, что для обеспечения получения такого опыта старшеклассниками, должны быть реализованы следующие принципы:

- принцип открытого целеполагания – любой участник образовательного процесса (администратор, учитель, школьник, родитель) может участвовать в обсуждении и полагании целей старшей школы;
- принцип разделения целей – принятые цели являются общими для всех, персональные цели участников образовательного процесса не могут быть равнонаправлены;
- принцип разделения ответственности – у каждого участника образовательного процесса есть своя сфера ответственности;
- принцип соуправления – включение старшеклассников в управление.

## *3. Специфика организации праздников, мероприятий, событий*

К старшему школьному возрасту мы обнаруживаем разворачивающуюся способность подростков к саморегламентации и самоорганизации в связи со

становлением самосознания. Проблема традиционной школы заключается в том, что потенциал самоорганизации старшеклассников не востребован реальными школьными условиями.

Мы считаем, что пространством для получения опыта организации и взаимодействия, опыта публичного выступления и творческой самореализации являются школьные мероприятия и праздники. Специфика их подготовки состоит в том, что ответственность берет на себя открытый оргкомитет старшеклассников. Это означает, что любой старшеклассник может принимать участие в его работе – приносить свои идеи или принимать участие в их «рождении» прямо там, брать на себя ответственность за какой-то фронт работы или быть исполнителем, договариваться с администрацией о необходимых ресурсах и условиях, привлекать учащихся подростковой ступени и многое другое.

*Формы и форматы работы по сопровождению становления готовности  
старшеклассников к самоопределению*

Важным в организации системы условий для становления готовности старшеклассников к самоопределению является то, что со старшеклассниками начинают обсуждать их собственные перспективы – образовательные, профессиональные и жизненные. И не только это. Важным также является обсуждение того, что и как они делают сейчас с фокуса их будущего. Не важно, что, скорее всего, картинка будущего является нечеткой в представлении старшеклассников. Важно, что с этой картинкой он учится работать – уточнять ее, конкретизировать, делать не плоской, а объемной и т.д. Впервые в жизни старшеклассника такие обсуждения становятся организованными и системными.

Таким образом, мы подчеркиваем, что помимо создания условий, которые работают на становление готовности старшеклассников к самоопределению, необходимо говорить о педагогических технологиях, которые помогают школьнику осмысливать свой образовательный процесс относительно своего будущего.

Механизмом становления готовности к самоопределению является индивидуальная образовательная программа старшеклассника (далее – ИОП).

Работа по сопровождению индивидуальных образовательных программ разворачивается в двух формах: в форме организованных общих мероприятий и в форме индивидуальной работы.

Организованные общие мероприятия – это ряд мероприятий для всех старшеклассников, цель которых состоит в том, чтобы создать для школьника условия для формирования, анализа и корректирования собственной образовательной программы. Такого рода работа осуществляется в виде проведения цикла общих мероприятий (сессий).

Такие сессии рассматриваются как специально организованные, институционально разработанные площадки диалога со взрослым, со сверстниками по поводу возможного и, в частности, именно своего будущего. Общий смысл сессий заключается в том, чтобы через построение возможных образов будущего старшеклассники поставили себе ближайшие цели – цели на период обучения в старшей школе и рефлексивно отнеслись к тем ресурсам и возможностям, которые у них есть сейчас и к тем действиям, которые они сейчас совершают.

Что дает такое мероприятие для всех субъектов образовательного процесса?

1. Классные руководители/советники видят своих «выпадающих» школьников – тех, кто не был готов к требуемому в старшей школе уровню самостоятельности и самоорганизации, к ситуации ответственного выбора, и в связи с этим теперь имеют разного рода трудности.

2. У старшеклассников появляется возможность:

- увидеть многообразие образов будущего;
- через выявление расхождений между настоящим и будущим, работу с основаниями выборов увидеть свои трудности в самоопределении, утвердиться в своем выборе или понять, что его, казалось бы, выбор, собственно не его, а родителей;
- через обсуждение в группах понять, что у других ребят тоже есть

трудности в самоопределении, что он не один такой;

- через активное участие администраторов и педагогов в этом мероприятии (организация работы в группах, обсуждение выступлений, задавание вопросов и др.) увидеть позицию администрации ступени к процессу самоопределения (для школьников было открытием, что взрослым интересно ИХ, ДЕТСКОЕ будущее), что про будущее важно думать;

- задуматься над вопросом «Зачем МНЕ это надо?» и вообще задуматься над тем, что и как они делают;

- увидеть старшую школу как ресурс для достижения своего будущего;

- получить опыт работы в группе, опыт обсуждения, выступления перед большой аудиторией, слушания и т.п.

3. У администрации ступени появляется возможность увидеть дефициты в организации образовательного пространства старшей школы, затрудняющие решение школьниками задачи самоопределения.

Таким образом, сессия по коррекции индивидуальной образовательной программы напрямую помогает старшеклассникам решать главную возрастную задачу – задачу самоопределения.

Выстраивая динамику образования в старшей, школе мы выделяем четыре этапа. Каждый этап задает содержание вопросов, которые в тот или иной момент нужно обсуждать со школьниками (табл. 4).

*Индивидуальная межсессионная работа* осуществляется всеми позициями взрослых, представленными в старшей школе согласно циклограмме своей работы: выполнение исследования, реализация проекта социальной практики, освоение школьником предметного материала.

Таблица 4 – Содержание работы со старшеклассниками на разных этапах старшей ШКОЛЫ

Этап старшей школы	Задачи этапа	Примеры вопросов, которые следует обсуждать со старшеклассниками в этот период

<p>Подготовительный этап (завершение 9 класса)</p>	<p>Учащиеся оформляют свой предметный интерес, выбирают экзамены, обобщают приобретенный в подростковой школе опыт</p>	<p><i>Что мне интересно?          Что я умею? Чего я не умею?          Чего я хочу?          Что мне нравится? Что мне не нравится?          Чему я научился?          Почему и зачем выбираю тот или иной предмет для сдачи экзаменов?          Пойду ли я в 10-й класс?</i></p>
<p>Запуск старшей школы (конструирование индивидуальной образовательной программы старшекласника – первое полугодие 10 класса)</p>	<p>Старшеклассники конструируют свою индивидуальную образовательную программу:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. понимают цели и задачи своего образования и его смысла в старшей школе,</li> <li>2. определяют «профиль» своего образования,</li> <li>3. выбирают соответствующие образовательные программы по предметам,</li> <li>4. выбирают профильную лабораторию, спецкурсы, дипломную работу, социальную практику.</li> </ol>	<p><i>Каким я вижу свое будущее?          Кем хочу стать? Почему?          Как мне следует конструировать свою индивидуальную образовательную программу?          Что мне следует выбирать?</i></p>

<p>Реализация индивидуальной образовательной программы старшекласника – второе полугодие 10 класса, первое полугодие 11 класса</p>	<p>Рефлексия появившегося у школьника опыта, коррекция индивидуального учебного плана, дальнейшая прорисовка портретов будущего, поиск разных вариантов достижения будущего.</p> <p>Постановка задач на 11-й класс в соответствии с ближайшим окончанием школы и поступлением в ВУЗ и планирование действий по их решению:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прорисовать конкретные пути достижения будущего:</li> <li>• поставить задачи на год, определить ресурсы,</li> <li>• обсудить «запасные» варианты</li> <li>• скорректировать индивидуальный учебный план</li> </ul>	<p><i>Каким хочу стать? Почему? К чему приведет мое поступление в этот ВУЗ? Кем я буду, если закончу планируемый ВУЗ? Этого ли я хочу? Как я выбирал элементы образовательной программы? Что мне дает такой выбор программ и групп? Соответствует ли это моему будущему? Если нет, то, что мне нужно сейчас сделать?</i></p> <p><i>Каков мой путь? Что я использую в качестве ресурсов? Что не использую в качестве ресурса? Почему? Что буду делать, если не поступлю в желаемый ВУЗ? Что и как мне сейчас надо делать, чтобы все получилось?</i></p>
<p>Рефлексивный этап (подведение итогов реализации индивидуальной образовательной программы старшекласника) – второе полугодие 11 класса</p>	<p>Направление усилий на «нужные предметы», выбор экзаменов, подготовка к ним:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• планирование вместе с педагогами семестра,</li> <li>• планирование подготовки к экзаменам.</li> </ul>	<p><i>Что мне надо сделать, чтобы успешно закончить школу и подготовиться к поступлению? Как мне надо это сделать? Чего мне не хватает? Что мне надо сделать, чтобы получить недостающее? В каком режиме я буду работать? Как я спланирую самостоятельную подготовку?</i></p>

*Межсессионная работа* классного руководителя/советника по сопровождению ИОП может осуществляться в разных формах:

- аналитическая, причем важно подчеркнуть, что это совместный со школьником анализ той или иной ситуации;
- консультационная (индивидуальные или групповые консультации), причем, когда школьники обращаются за помощью сами;
- «инициирующая», когда классный руководитель/советник видит, что есть трудности, а старшекласник – нет.

Виды аналитической работы:

1) анализ ИОП. Анализ строится по двум критериям: определенность образовательного будущего (профессия, ВУЗ, факультет, специальность) – есть представление или нет, если есть, то какое – только ВУЗ или профессия тоже) и соответствие будущего индивидуальному учебному плану (предметные программы, профильная лаборатория, дипломная работа, социальная практика) – соответствует, есть расхождения, вообще не соответствует.

2) анализ внеурочной занятости. Он позволяет понять:

– про занятость школьников «занят/ не занят». Есть ли незанятые школьники?

– умеет ли старшеклассник планировать свою занятость? Умеет ли распоряжаться своим временем? Есть ли перегрузка?

– отвечает ли занятость старшеклассника его образовательному интересу?

– в чем проявляется образовательная траектория старшеклассника?

– выходит ли старшеклассник за пределы школы в своих занятиях? В норме старшеклассник должен открывать для себя мир с его возможностями, школа не должна занимать все его жизненное пространство

– что дает школьнику его внеурочная занятость? Чему учится? Что получает взамен на потраченные силы и время?

3) анализ промежуточных результатов (рубежного контроля, полугодий, итогов 10 класса). Он предполагает работу со школьником по следующим направлениям:

– цель обучения в старшей школе – на сколько старшеклассник осознанно и ответственно относится к периоду обучения в старшей школе;

– информированность о вступительных экзаменах – какие экзамены и в какой форме надо сдавать при поступлении на интересующую школьника специальность – это показывает с одной стороны спланированность будущего поступления, с другой стороны, позволяет обсуждать адекватность выбора углубленных курсов и своих учебных успехов планам на будущее;

– соответствие отметок планам на вступительные экзамены (например, как я, имея «3» по физике, собираюсь сдавать вступительный экзамен в форме ЕГЭ?);

- основания выбора дипломной работы;
- представление о трудностях и их решении.

### **Выводы по второй главе**

Во второй главе «Модель организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению» была решена следующая задача: теоретически обоснована, разработана и реализована модель организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению.

Модель организационно-педагогических условий старшей школы, работающая на становление готовности старшеклассников к самоопределению, выглядит следующим образом: существуют два главных процесса – самоопределение учащихся и педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников, помещенные в три пространства, обеспечивающие достижение современных образовательных результатов – возрастных и компетентностных:

- *пространство индивидуального учебного плана* – место, в котором можно совершать ответственные пробы выбора образовательного будущего и его реализовывать в условиях школы;

- *пространство учебного исследования* – место профессиональной коммуникации, приобретения опыта исследовательской работы и образовательной деятельности;

- *пространство социализации* – место, позволяющего юноше примерять на себя разные социальные роли, место его инициативного ответственного действия, а также самореализации и самопрезентации (пробы своих сил и экспертной оценки других).

При этом должна быть обеспечена для старшеклассников возможность выбора в каждом названном пространстве.

Специально организованным местом, в котором старшеклассники получают особый опыт исследовательской работы, опыт «профессиональной» коммуникации и образовательной деятельности, являются профильные лаборатории.

В качестве важных элементов модели условий, работающих на становление готовности старшеклассников к самоопределению, мы выделяем социальную практику, школьное соуправление, школьные мероприятия и праздники для приобретения личного опыта в пространстве социализации.

Обозначены позиции взрослого, осуществляющего сопровождение индивидуальной образовательной программы старшеклассника – классного руководителя/советника, педагога-предметника, руководителя исследовательской работы, руководителя проектов социальной практики.

Определена динамика образования в старшей школе, которая представляет собой четыре этапа. Каждый этап задает свое содержание, которое в тот или иной момент нужно обсуждать со школьниками. Работа по сопровождению индивидуальных образовательных программ разворачивается в двух плоскостях: плоскости общих для всех школьников мероприятий, событий и плоскости индивидуальной работы со старшеклассниками.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

#### **3.1. План и методы исследования**

Экспериментальная работа осуществлялась в два этапа. На первом (основном) этапе изучалась результативность системы организационно-педагогических условий на становление готовности старшекласников к самоопределению. На втором (контрольном) этапе проводилась проверка устойчивости полученных на первом этапе результатов через исследование выпускников.

На первом этапе результаты экспериментальной работы изучались по характеристикам готовности к самоопределению старшекласников, которые обучались в 2005-2007 гг. в гимназии «Универс» – 124 учащегося. В качестве контрольной группы рассматривались школьники МОУ СОШ №133 и № 95 города Красноярска – 91 школьник. Всего в исследовании приняли участие 215 старшекласников. В создании организационно-педагогических условий участвовало в гимназии «Универс» участвовало 93 педагога: классные советники, руководители социальной практики, педагоги профильных лабораторий, педагоги-предметники старшей школы.

В работе использован экспериментальный план «до и после». Он включает использование двух групп, для членов которых построен и проведен одинаковый опрос, после которого группы подвергаются разному воздействию и затем опрашиваются снова с использованием того же опросника [22]. Так, характеристики готовности старшекласников к самоопределению выявлялись в процессе сравнения результатов психологического тестирования учащихся «на

входе», – в конце 9 класса и «на выходе», – в конце 11 класса в контрольной и экспериментальной группах.

На втором этапе в 2016 году проводилось изучение устойчивости полученных ранее результатов через анкетирование выпускников 2007 года школ-участниц исследования. В анкетировании приняли участие 48 выпускников гимназии «Универс» и 26 выпускников других школ-участниц исследования. Всего приняли участие в анкетировании 74 выпускников 2007 года.

В главе 1 было конкретизировано и операционализировано понятие «готовность старшеклассников к самоопределению», состоящее из трех компонентов: мотивационно-потребностного, когнитивного и деятельностно-практического, выделены критерии становления готовности старшеклассников к самоопределению (личностный, содержательный, деятельностный). В соответствии с их содержанием этих компонентов был подобран набор диагностических методик (таблица 4).

Таблица 4 – Набор диагностических методик

Критерий готовности старшеклассников к самоопределению	Содержание критерия	Диагностический инструмент
Личностный	Позитивное отношение старшеклассника к себе, наличие у старшеклассника целей в жизни, удовлетворенность самореализацией, стремление старшеклассника разрешать ситуации, а не убегать, наличие у старшеклассника сформированной системы ценностей	1. методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой; 2. методика исследования самоотношения С.Р.Пантелеева( МИС) – шкалы «самоуважение», «аутосимпатия», «внутренняя неустроенность»; 3. тест жизнестойкости (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.) – шкала «принятие риска»; 4. тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – шкалы «цели в жизни», «насыщенность жизни», «удовлетворенность

		самореализацией»
Содержательный	Способность старшеклассника обосновать свой выбор образовательного будущего, знание старшеклассника о своих ресурсах и дефицитах	структурированное интервью
Деятельностный	Способность старшеклассника анализировать свои действия, рефлексивно относиться к событиям собственной жизни, способность старшеклассника нести ответственность за результаты своей деятельности и свои решения, наличие у старшеклассника позитивного опыта самореализации.	1. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – шкалы «локус контроля - Я», «локус контроля - жизнь»; 2. структурированное интервью; 3. тест жизнестойкости (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.) – шкала «вовлеченность»; 4. методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарева.

**1) Методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС)**

позволяет оценить три фактора:

– *Самоуважение* – совокупность значений выражает оценку собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

– *Аутосимпатия* – совокупность значений отражает эмоциональное отношение испытуемого к своему Я.

– *Внутренняя неустроенность* – данный фактор связан с негативным самооотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения [96].

**2) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)** включает в себя, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации и два аспекта локуса контроля [84].

1. *Цели в жизни.* Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. *Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.* Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. *Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.* Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая её часть.

4. *Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни).* Баллы этой шкалы отражают особенности представления человека о себе - как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле или нет.

5. *Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни.* Баллы по этой шкале отражают готовность человека контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

3) *Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой* позволяет оценить не только осознаваемые, но и неосознаваемые ценностные ориентации. Помимо этого, получить данные о иерархии ценностей. Важнейшая характеристика системы ценностных ориентаций – многоуровневость – проявляется в её иерархическом строении [167].

4) *Методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарева* предполагает необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому, «временному» принципу: ситуативная (актуальная), ретроспективная, перспективная рефлексии [51]. Методика позволяет диагностировать общий уровень рефлексивности, как сумму частных видов рефлексивности.

5) *Структурированное интервью* использовано для изучения представлений старшеклассников о своих сильных и слабых сторонах, о целях, оценке собственных ресурсов и условий реализации поставленных целей, имеющемся опыте самореализации. Его преимуществами являются легкость проведения и возможность сравнения данных, полученных от разных респондентов [22, стр.34]. Вопросы структурированного интервью представлены в Приложении А. Для анализа данных структурированного интервью нами были

выделены три уровня развития соответствующих исследуемых характеристик (табл. 5).

Таблица 5 – Уровни развития характеристик, исследуемых с помощью структурированного интервью

	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Содержательный критерий</b>	Не знает, куда будет поступать	Называет, куда будет поступать, но выбор не обоснован, необходимость	Знает о том, куда поступать, обосновывает свой выбор
	Представления о себе поверхностны, не обоснованы	Есть представления о сильных и слабых сторонах, но обоснований нет, через наводящие вопросы можно выяснить про его ресурсы (что умеет)	Знание о своих ресурсах, сильных и слабых сторонах, видение своей динамики, запрос на экспертную оценку
	Особо не готовится к поступлению, к будущему тоже, про трудности не думает	Готовится к сдаче ЕГЭ в школе и дополнительно, трудности предполагает, но надеется, что их не будет	Знает о способах подготовки к будущему (ЕГЭ, интенсивные школы, проекты и т.д.), знает о возможных трудностях на пути, имеет представление как их преодолевать
<b>Самореализация</b>	Иногда участвует в школьных мероприятиях	Есть постоянная занятость (кружки, спорт), по приглашению участвует на школьных мероприятиях	Инициативен, активен, по своему желанию регулярно участвует в организации разных мероприятий, в проектах, акциях, Активно использует образовательные возможности – интенсивы, исследовательскую и т.д.

6) **Анкетирование** является вариантом опроса, позволяющего собрать информацию о большой совокупности людей с помощью специальных опросных листов [22].

7) **Тест жизнестойкости (модификация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)** [83]. Тест представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом С. Мадди. Личностная переменная hardiness (жизнестойкость) характеризует меру способности личности

выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Для работы нами выбраны две шкалы – вовлеченность и принятие риска.

*Вовлечение* (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности».

*Принятие риска* (challenge) – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного.

**8) Методы статистической обработки данных.** В работе были использованы следующие критерии: T-test (t-критерий Стьюдента), критерий Фишера  $\varphi^*$ , критерий Пирсона  $\chi^2$

T-test( t-критерий Стьюдента) проверяет гипотезу о том, что математические ожидания двух случайных величин  $X$  и  $Y$ , представленных выборками  $x_S$  и  $y_S$ , совпадают. Для корректной работы теста требуется выполнение следующих условий (при этом равенство дисперсий не требуется):

- обе случайные величины имеют нормальное распределение
- выборки независимы

Критерий  $\chi^2$  отвечает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в двух и более эмпирических распределениях. Чем больше расхождение между двумя сопоставляемыми распределениями, тем больше эмпирическое значение  $\chi^2$  [146].

Критерий Фишера  $\varphi^*$  (угловое преобразование Фишера) используется для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными

долями двух выборок. Чем больше величина  $\phi^*$ , тем более вероятно, что различия достоверны [там же].

Согласно составленной нами диагностической подборке для изучения готовности к самоопределению необходимо было исследовать следующие характеристики:

- 1) знание о том, куда поступать, обоснование своего выбора;
- 2) знание о своих ресурсах, сильных и слабых сторонах;
- 3) знание о способах подготовки, о возможных трудностях на пути;
- 4) самоуважение;
- 5) аутосимпатия;
- 6) внутренняя неустроенность;
- 7) цели в жизни;
- 8) насыщенность жизни;
- 9) удовлетворенность самореализацией;
- 10) принятие риска;
- 11) иерархия ценностей;
- 12) наличие опыта самореализации;
- 13) локус контроля Я;
- 14) локус контроля жизнь;
- 15) рефлексивность;
- 16) вовлеченность.

Для возможности статистической обработки данных всем характеристикам были присвоены баллы в соответствии с уровнем развития исследуемых характеристик: низкий уровень – 1 балл, средний уровень – 2 балла, высокий уровень – 3 балл. Все баллы по всем характеристикам по каждому испытуемому суммировались.

На следующем этапе обработки данных мы установили неравномерные интервалы группировки [78]. На основании этого определялся уровень готовности старшеклассников к самоопределению. В главе 1 были выделены три уровня готовности старшеклассников к самоопределению: низкий, средний и высокий:

16-24 баллов – низкий уровень готовности к самоопределению

25-40 баллов – средний уровень готовности к самоопределению

41-48 баллов – высокий уровень готовности к самоопределению

### **3.2. Результаты исследования**

Результаты данного исследования будут представлены следующим образом: сначала данные динамики изменений по всем компонентам готовности к самоопределению, затем динамика изменений уровней готовности к самоопределению.

Внутри компонентов по всем характеристикам готовности к самоопределению статистически значимые различия определялись с помощью методов: T-test (t-критерий Стьюдента) и критерий Пирсона  $\chi^2$ .

#### **3.2.1. Результаты первого этапа исследования: динамика изменений критериев становления готовности старшеклассников к самоопределению**

##### ***Личностный критерий становления готовности старшеклассников к самоопределению***

Для анализа мы использовали следующие показатели: величина среднего значения в стенах по данной шкале, величина изменения показателя в % и дисперсии по каждому срезу. Данные о динамике среднего значения показателей в % для экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Статистические показатели изменения личностного критерия готовности старшеклассников к самоопределению (в %) для экспериментальной и контрольной групп

		Методика МИС			Методика Бубновой	СЖО			Тест жизненной стоимости
		Самоуважение	Аутосимпатия	Внутренняя неустойчивость		Количество рангов	Цели жизни	Насыщенность жизни	
Экспериментальная группа	Среднее значение, срез 1	24,24	18,66	10,24	6,67	28,4	28,8	23,7	13,9
	Дисперсия, срез 1	12,3	14,44	10,5	1,29	19,3	20,5	15,3	9,0
	Среднее значение, срез 2	27,63	22,05	7,73	7,84	33,2	32,8	27,4	18,2
	Дисперсия, срез 2	11,8	12,8	7,82	1,11	18,9	16,7	14,4	3,7
	Динамика среднего, %	14,08	18,17	-24,52	17,42	16,9	14,1	15,9	31,14
Контрольная группа	Среднее значение, срез 1	24,11	19,40	9,88	7,52	28	27,5	22,8	9,6
	Дисперсия, срез 1	12,7	11,55	7,62	2,96	30,3	15,1	8,41	6,7
	Среднее значение, срез 2	26,3	20,68	9,92	7,74	29,7	28,8	24,6	10,9
	Дисперсия, срез 2	11,3	11,7	8,03	2,6	29,3	17,1	9,18	8,3
	Динамика среднего, %	9,07	6,62	0,44	2,92	5,9	4,9	7,8	14,4
	T-test эг-кг-срез 1	0,78	0,144	0,39	0,6	0,57	0,03	0,08	5,8E-23
	T-test эг-кг-срез 2	0,01	0,01	0,00	0,00	0	0	0	43E-45

Из таблицы видно, что исходные данные – данные по первому срезу – схожи в контрольной и экспериментальной группах по всем шкалам. Это говорит

о равной стартовой ситуации участников контрольной до начала экспериментальной работы.

Дисперсия в экспериментальной группе по всем показателям уменьшается, что говорит о том, что результаты второго среза находятся в меньшем «разбросе», чем первого. То есть за время эксперимента результаты испытуемых стали более близкими. Тогда как в контрольной группе дисперсия увеличилась по параметрам «Аутосимпатия» и «Внутренняя неустроенность». Это говорит о том, что результаты второго среза находятся в большем «разбросе», чем первого. То есть за время обучения в старшей школе разница между испытуемыми по данным параметрам увеличилась – появились очень высокие показатели и очень низкие показатели.

При проверке статистической значимости различий с помощью t-критерия Стьюдента получены следующие показатели:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «аутосимпатия» = 0,144 – нельзя сделать вывод о достоверности различий;

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «внутренняя неустроенность» = 0,39 – нельзя сделать вывод о достоверности различий;

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «самоуважение» = 0,78 – нельзя сделать вывод о достоверности различий;

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале и количеству «рангов» = 0,6 – нельзя сделать вывод о достоверности различий.

Таким образом, по характеристикам самоотношения и количеству рангов в системе ценностей контрольная группа и экспериментальная группа до эксперимента статистически не отличались.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «аутосимпатия» = 0,01 – можно сделать вывод о достоверности различий;

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «внутренняя неустроенность» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий;

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «самоуважение» = 0,01 – можно сделать вывод о достоверности различий;

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале и количество «рангов» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Таким образом, мы обнаружили, что существуют значимые различия между контрольной и экспериментальной группами после эксперимента по рассматриваемым шкалам самоотношения и шкале «количество рангов» в системе ценностей. Графически динамика среднего значения показателей по общим шкалам самоотношения и структуры ценностей (в %) для экспериментальной и контрольной групп показаны на рисунке 9.

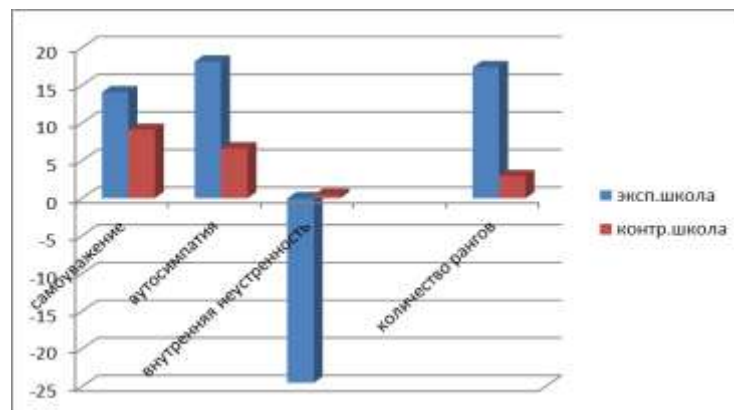


Рис. 9. – Динамика среднего значения показателей по общим шкалам самоотношения и структуры ценностей (в %) для экспериментальной и контрольной групп

Из таблицы 6 мы также видим, что динамика среднего значения по всем показателям в экспериментальной группе за время проведения эксперимента значительно больше, чем в контрольной группе. Графически разница показана на рисунке 10.

Видно, что существует разница в показателях обеих групп по динамике изменения дисперсии. В экспериментальной группе по всем значениям наблюдается уменьшение дисперсии, что означает «выравнивание» результатов респондентов. В контрольной группе наблюдается рост дисперсии по показателям «Цели в жизни» и «Насыщенность жизни». Это означает, что за время старшей школы динамика изменения респондентов по данным шкалам неровная – имеются

школьники с очень высокими значениями и имеются школьники с очень низкими значениями.

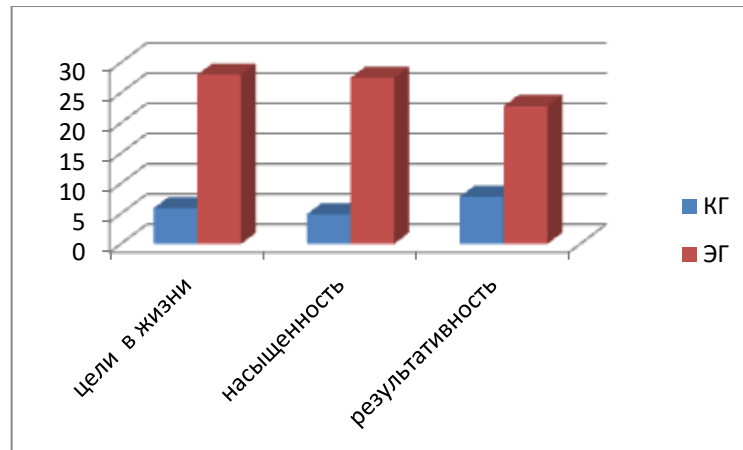


Рис.10. – Динамика среднего значения по шкалам СЖО в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах, %

Из рисунка видно, что динамика изменения показателей по всем шкалам методики СЖО в экспериментальной группе в 2–3 раза превышает величину изменения показателей в контрольной группе. Это значит, что учащиеся экспериментальной группы имеют более определенные цели в жизни, более насыщенную событийностью и результативностью жизнь в данный момент в отличие от учащихся контрольной группы.

Значения показателя вероятности совпадения двух выборок T-test являются следующими:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Цели в жизни» = 0,57 – нельзя сделать вывод о достоверности различий.

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Насыщенность жизни» = 0,03 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Результативность жизни» = 0,08 – нельзя сделать вывод о достоверности различий.

Итак, можно сделать вывод о том, что до эксперимента экспериментальная и контрольная группы не отличались по шкалам «Цели в жизни» и «Результативность жизни». По этим показателям обе выборки можно считать

одинаковыми. По шкале «Насыщенность жизни» старшеклассники экспериментальной группы уже значительно отличались от старшеклассников контрольной группы. То есть ученики экспериментальной группы уже до начала эксперимента в большей степени воспринимали процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Цели в жизни» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Насыщенность жизни» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Результативность жизни» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Итак, после эксперимента по всем шкалам наблюдаются значимые различия между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп.

По характеристике «Принятие риска» из таблицы видно, что средние значения в экспериментальной группе превышают средние значения в контрольной группе до и после эксперимента. При этом мы обнаружили, что в экспериментальной группе дисперсия уменьшается, тогда как в контрольной группе – увеличивается. То есть в экспериментальной группе происходит «выравнивание» результатов респондентов, тогда как в контрольной группе – разница между испытуемыми по данному параметру увеличилась – появились очень высокие показатели и очень низкие показатели.

Значения показателя вероятности совпадения двух выборок T-test являются следующими:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Принятие риска» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Принятие риска» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Таким образом, после эксперимента по шкале «Принятие риска» наблюдаются значимые различия между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп.

Итак, сравнивая динамику изменения средних значений в контрольной и экспериментальной группах по личностному критерию после завершения экспериментальной работы, мы можем зафиксировать следующее: существуют значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по следующим параметрам готовности к самоопределению: самоуважение, аутосимпатия, внутренняя неустроенность, количество рангов в системе ценностей, цели в жизни, насыщенность жизни, результативность жизни, принятие риска.

Другими словами, мы отмечаем значимые различия в личностном критерии готовности старшеклассников к самоопределению у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

### ***Содержательный критерий становления готовности старшеклассников к самоопределению***

Обработка данных структурированного интервью проводилась нами при помощи качественного анализа. Каждое интервью записывалось на видеокамеру и оформлялся его дословный протокол. Все протоколы обрабатывались на основании компонентов готовности старшеклассников к самоопределению, представленных на рис. 1. Пример бланка анализа одного из протоколов приведен в Приложении Б. На рисунках 11 – 15 представлены результаты структурированного интервью по следующим вопросам:

- помощь школы в обеспечении перехода в ВУЗ;
- особенности ситуации самоопределения старшеклассников относительно образа своего будущего и получения высшего образования: мотивы получения высшего образования, основания выбора ВУЗа и факультета;
- особенности самооценки старшеклассников, представления о возможных трудностях.

На представленной в рисунке 11 диаграмме видно, что в экспериментальной группе (ЭГ) процент школьников, утверждающих, что школа никак не помогает выстраивать переход в ВУЗ, в три раза меньше, чем в контрольной группе (КГ). Школьники экспериментальной группы отмечают в большей степени помощь школы в обеспечении перехода в ВУЗ по следующим критериям: школа помогает в выборе ВУЗа, в подготовке к ВУЗу в целом, в подготовке к ЕГЭ. При этом усредненная доля мероприятий в год, приходящихся на школу и посвященных обсуждению перспектив, будущего и самоопределения школьников в экспериментальной группе почти в 10 раз больше, чем в контрольной группе. Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v=4$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p=0,05 \chi^2=9,488$$

$$\text{для } p=0,01 \chi^2=13,277$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 61.595$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

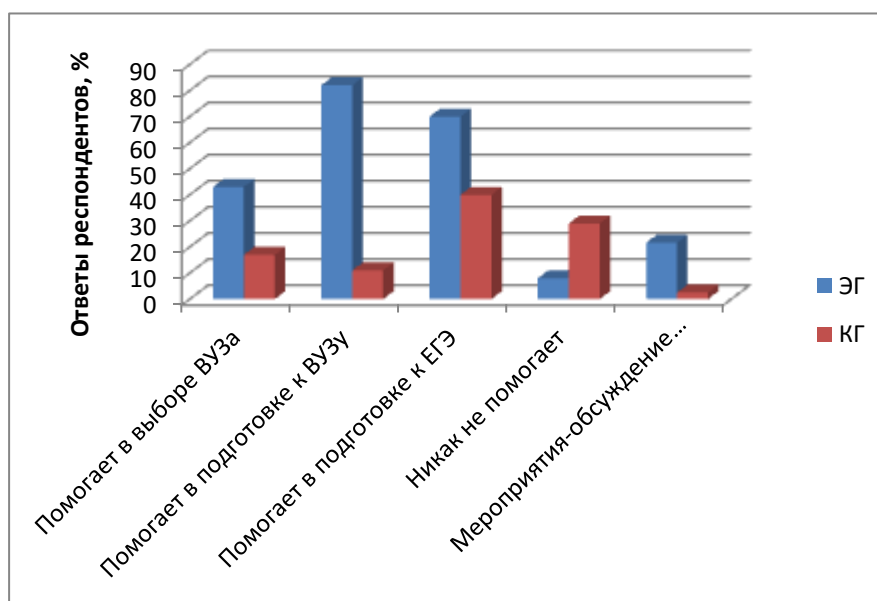


Рис.11. – Помощь школы в ситуации перехода в ВУЗ, %

Особенности самоопределения старшеклассников относительно высшего образования представлены на рисунках 12 – 19 через обсуждение образа

будущего, мотивов получения высшего образования, оснований выбора ВУЗа и факультета.

Результаты исследования мотивов получения высшего образования у учащихся экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 12. Анализ данных показывает, что:

– наиболее популярными мотивами у респондентов контрольной группы являются «социальная необходимость» («без высшего образования нет работы», «оно везде требуется») и «возможности высокооплачиваемой работы» после получения высшего образования. Но при этом в контрольной группе более выражен первый мотив – «социальная необходимость», а в экспериментальной группе – второй – «возможности высокооплачиваемой работы»;

– мотивы, связанные с самоопределением, саморазвитием наиболее представлены в экспериментальной группе;

– в контрольной группе школьников более выражены мотивы, связанные с социальным давлением – возможность не идти в армию (для юношей), «для корочки» и желание родителей.

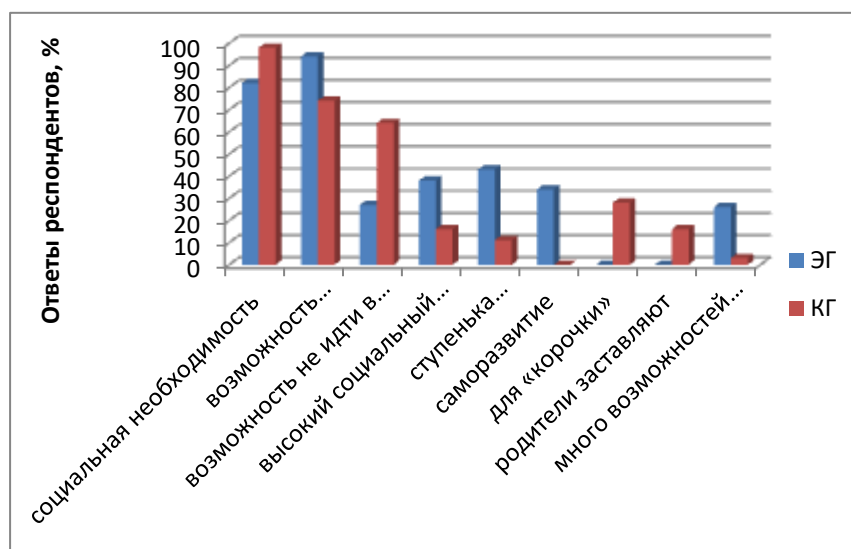


Рис.12. – Мотивы получения высшего образования школьниками экспериментальной и контрольной групп, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $\nu = 8$  критические значения  $\chi^2$  равны

для  $p=0,05$   $\chi^2=15,507$

для  $p=0,01$   $\chi^2=20,09$ .

$\chi^2_{ЭМП} = 141,704$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Анализ ответов респондентов об основаниях выбора ВУЗа и факультета (рис.13) показывает, что в высказываниях учащихся экспериментальной группы преобладают ответы, показывающие, что выбор этими учащимися совершается по пути самоопределения («нравится профессия», «перспективы будущего», понимание рынка труда и ориентация на «востребованные в данный исторический период времени профессии»), тогда как в ответах учащихся контрольной группы преобладают ответы, ориентированные на ситуативные факторы («престижно», «легко учиться», «низкий конкурс», «меньше платить» и т.д.), «учебную историю» («лучше идут те или иные предметы»).

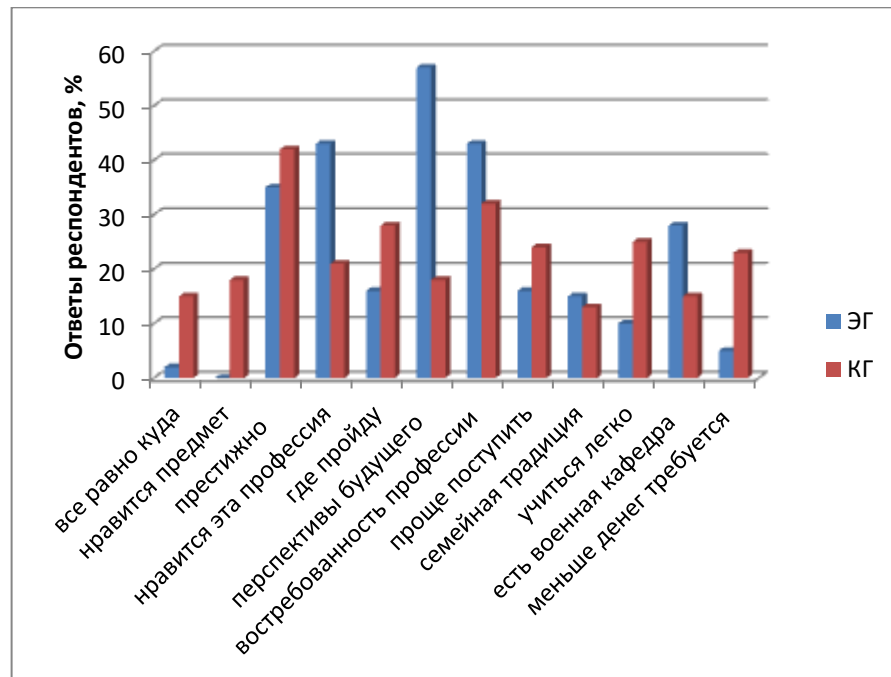


Рис.13. – Основания выбора ВУЗа и факультета учащимися экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 11$  критические значения  $\chi^2$  равны

для  $p=0,05$   $\chi^2=19,675$

для  $p=0,01$   $\chi^2=24,725$

$\chi^2_{ЭМП} = 84,973$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

На рисунке 14 видно, что респонденты экспериментальной школы имеют больше ресурсов в оценке себя, чем школьники контрольной группы.

Среди учащихся контрольной группы 13,6% вообще не могли сказать, таким образом они себя оценивают. Еще 10,2% респондентов контрольной группы подменяют самооценку надеждой. Такие испытуемые отвечают, например, «я думаю, что я могу...», не обосновывая, почему они могут так думать.

Основные средства самооценки школьников контрольной группы связаны со школьным обучением – либо принятие школьной оценки педагогами себя и своих возможностей, либо сравнение своего учебного статуса с учебным статусом своих сверстников.

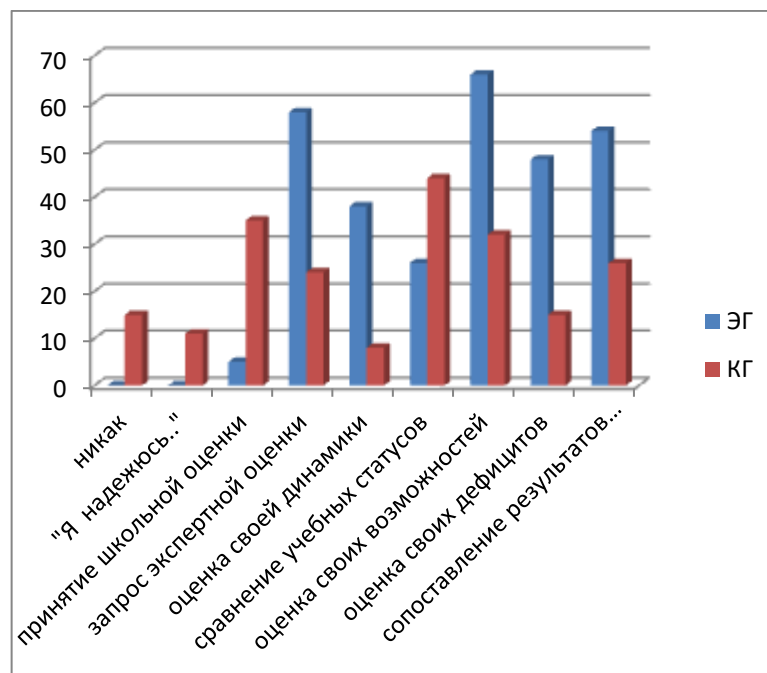


Рис.14. – Особенности самооценки старшеклассников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, %

Респонденты же экспериментальной группы оценивают свои возможности и свои дефициты, в случае затруднения в оценке себя, запрашивают экспертную

оценку, оценивают свое собственное движение и сравнивают результаты разных контрольных процедур.

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 8$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \quad \chi^2 = 15,507$$

$$\text{для } p = 0,01 \quad \chi^2 = 20,09$$

$\chi^2_{\text{Эмп}} = 92,563$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Ответы респондентов контрольной и экспериментальной групп о подготовке к поступлению в ВУЗ в обобщенном виде представлены на рисунке 15. Анализ гистограмм показывает, что в обеих группах респондентов занятия с репетитором и на подготовительных курсах являются преобладающими формами подготовки к поступлению в ВУЗ. Но при этом выделяются старшеклассники экспериментальной группы, которые считают, что интенсивно готовятся к поступлению, тратят много времени сил на подготовку. В этой же группе большее количество старшеклассников говорят о самостоятельной подготовке, а также использовании других форм своей деятельности для подготовки – участие в интенсивных школах, заочных школах и т.д. В контрольной группе присутствуют школьники, которые весной 11 класса говорят о том, что не готовятся к поступлению.

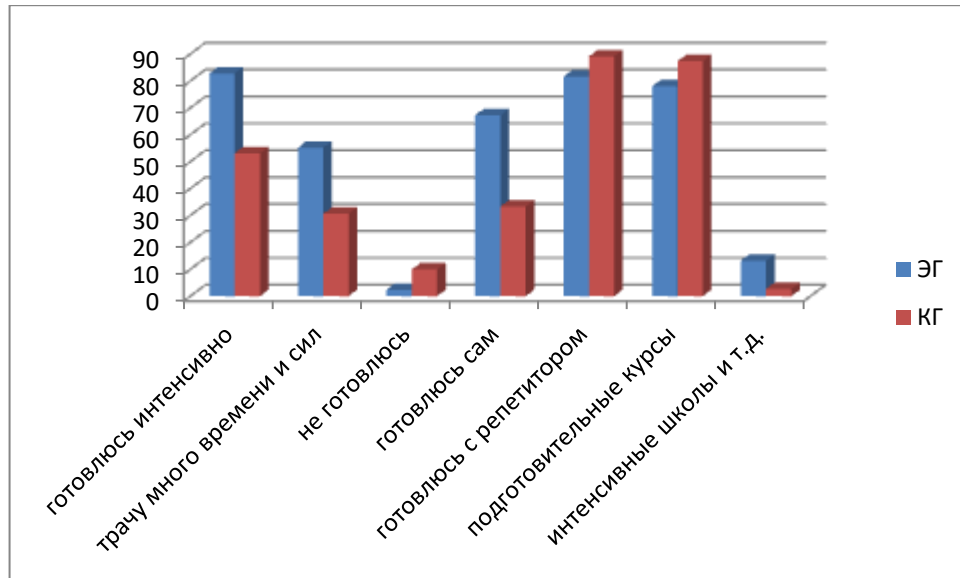


Рис.15. – Подготовка к поступлению в ВУЗ старшеклассников контрольной и экспериментальной групп (в %)

показал следующее: при  $v = 6$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \quad \chi^2 = 12,592$$

$$\text{для } p = 0,01 \quad \chi^2 = 16,812$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 29,633$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Итак, старшеклассники экспериментальной группы школы более активны при подготовке к преодолению выпускных экзаменов, чем старшеклассники контрольной группы. Самоопределение старшеклассников экспериментальной группы носит деятельностный характер.

Обобщенные ответы респондентов на вопрос о том, чего им не хватает для решения задачи поступления в ВУЗ, представлены на рисунке 16.

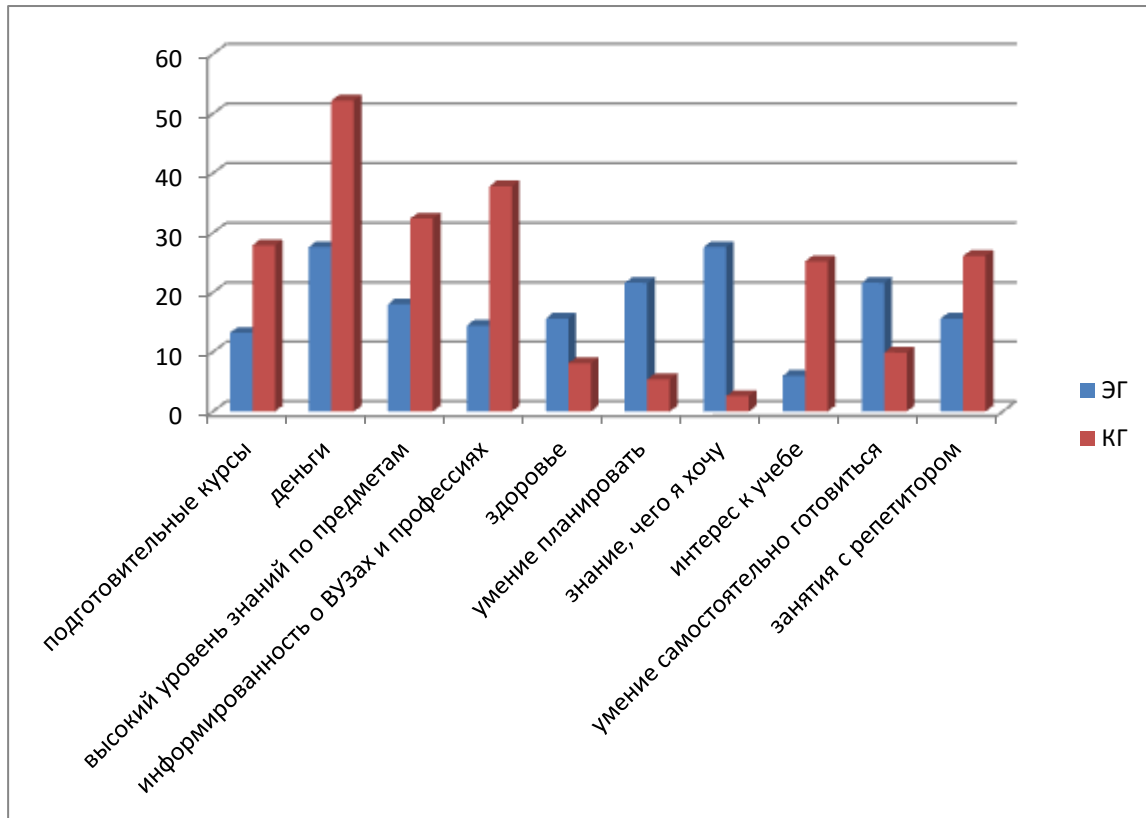


Рис.16. – Представления о дефицитах в решении задачи поступления учащихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %

Видно, что старшеклассники экспериментальной группы в большей степени говорят о своих личных дефицитах, связанных с самостоятельностью и планированием в отличие от старшеклассников контрольной группы. Для старшеклассников контрольной группы ключевыми дефицитами являются недостаток денег, недостаточность знаний о поступлении в ВУЗ, недостаточность занятий с репетиторами и на подготовительных курсах. При этом в контрольной группе старшеклассники также говорят о том, что учиться не интересно, поэтому и трудно.

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 9$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \chi^2 = 16,919$$

для  $p=0,01$   $\chi^2=21,666$

$\chi^2_{ЭМП} = 74,729$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Итак, изучая содержательный критерий становления готовности старшеклассников к самоопределению, мы фиксируем, что:

- школьники экспериментальной группы отмечают в значимо большей степени помощь школы в обеспечении перехода в ВУЗ – в выборе ВУЗа, в подготовке к ВУЗу в целом, в подготовке к ЕГЭ;

- усредненная доля мероприятий в год, приходящихся на школу и посвященных обсуждению перспектив, будущего и самоопределения школьников в экспериментальной группе почти в 10 раз больше, чем в контрольной группе (это значимые различия);

- мотивы получения высшего образования у старшеклассников значимо различаются в экспериментальной и контрольной группах: у экспериментальной группы связаны с самоопределением, саморазвитием, тогда как в контрольной группе такие мотивы практически не представлены, при этом в контрольной группе также выражены мотивы, связанные с социальным давлением – возможность не идти в армию (для юношей), «для корочки» и желание родителей;

- выбор ВУЗа учащимися экспериментальной школы совершается по пути самоопределения («нравится профессия», «перспективы будущего», понимание рынка труда и ориентация на «востребованные в данный исторический период времени профессии»), тогда как в ответах учащихся контрольной группы преобладают ответы, ориентированные на ситуативные факторы («престижно», «легко учиться», «низкий конкурс», «меньше платить» и т.д.), «учебную историю» («лучше идут те или иные предметы») – и это значимые различия;

- респонденты экспериментальной школы имеют значимо больше ресурсов в оценке себя, чем школьники контрольной группы. Они оценивают свои возможности и свои дефициты, в случае затруднения в оценке себя, запрашивают экспертную оценку, оценивают свое собственное движение и сравнивают

результаты разных контрольных процедур, тогда как основные средства самооценки школьников контрольной группы связаны со школьным обучением – либо принятие школьной оценки педагогами себя и своих возможностей, либо сравнение своего учебного статуса с учебным статусом своих сверстников.

Таким образом, можно заключить, что старшекласники экспериментальной школы имеют более широкий спектр возможных отношений к ситуации выбора и поступления, более широкий спектр средств и ресурсов для преодоления вступительного барьера, и тем самым имеют более высокий уровень содержательного критерия становления готовности старшекласников к самоопределению.

### ***Деятельностный критерий становления готовности старшекласников к самоопределению***

Данный критерий исследовался с помощью теста смысложизненных ориентаций( шкалы «Локус контроля - Я» и «Локус контроля – жизнь»), теста жизнестойкости (шкала «Вовлеченность»), методики определения уровня рефлексивности, а также с помощью структурированного интервью (вопросы об опыте самореализации). Числовые данные представлены в таблице 7, а динамика изменения средних значений изображена на рисунке 17.

Из таблицы видно, что по показателю «Уровень рефлексивности» на первом срезе учащиеся контрольной группы показали лучший результат по значению рефлексивности. Но при этом после завершения экспериментальной работы динамика прироста величины среднего в контрольной группе составляла 11,92, тогда как в экспериментальной группе – 20,62.

Таблица 7 – Статистические показатели изменения характеристик деятельностного критерия становления готовности старшекласников к самоопределению (в %) для экспериментальной и контрольной групп

		Уровень рефлексивности	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь	Вовлеченность

Экспериментальная группа	Среднее значение, срез 1	103,48	19,6	27,8	38,4
	Дисперсия, срез 1	90,74	10,1	24,6	24,5
	Среднее значение, срез 2	124,1	23	32,6	43,4
	Дисперсия, срез 2	70,11	7,38	21,8	18
	Динамика среднего, %	20,62	17,5	17,4	13,08
Контрольная группа	Среднее значение, срез 1	104,08	18,5	25,7	29,9
	Дисперсия, срез 1	115,49	11,5	10,5	22,7
	Среднее значение, срез 2	116	20,2	27,5	31
	Дисперсия, срез 2	98,58	12,1	13,9	24,6
	Динамика среднего, %	11,92	9,0	6,7	3,5
	T-test эг-кг-срез 1	0,67	0,02	0	3,8E-27
	T-test эг-кг-срез 2	7,069E-10	0	0	7,3E-45

Анализ изменения дисперсии показывает, что и в контрольной, и в экспериментальной группах динамика отрицательная, что говорит об «уплотнении» результатов испытуемых в обеих группах.

Значения показателя вероятности совпадения двух выборок T-test являются следующими:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) = 0,67 – нельзя сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) = 7,069E-10 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Итак, по уровню рефлексивности контрольная и экспериментальная группы до эксперимента не имели статистически значимых различий. После эксперимента экспериментальная группа значимо отличается от контрольной группы по данному показателю.

Из таблицы 7 мы видим, что по показателю «Локус контроля» динамика среднего значения в экспериментальной группе за время проведения эксперимента значительно больше, чем в контрольной группе. Это означает, что учащиеся экспериментальной группы считают себя в большей степени ответственными за то, что с ними происходит, и за свою жизнь в целом.

Мы также видим, что существует разница в значениях обеих групп по динамике изменения дисперсии. В экспериментальной группе наблюдается уменьшение дисперсии, что означает «выравнивание» результатов респондентов, тогда как в контрольной группе наблюдается рост дисперсии. Это означает, что за

время старшей школы динамика изменения респондентов по данным шкалам неровная – имеются школьники с очень высокими значениями и имеются школьники с очень низкими значениями.

Значения показателя вероятности совпадения двух выборок T-test являются следующими:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Локус контроля Я» = 0,02 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Локус контроля жизнь» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Итак, можно сделать вывод о том, что до эксперимента экспериментальная и контрольная группы значительно отличались по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь». То есть ученики экспериментальной группы уже до начала эксперимента в большей степени представляли себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле и убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Локус контроля Я» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Локус контроля жизнь» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Итак, после эксперимента по всем шкалам наблюдаются значимые различия между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп.

Из таблицы 7 видно, что по показателю «Вовлеченность» средние значения в экспериментальной группе превышают средние значения в контрольной группе до и после эксперимента. Это означает, что старшеклассники экспериментальной группы в большей степени, чем старшеклассники контрольной группы, получают удовольствие от собственной деятельности.

При этом мы обнаружили, что в экспериментальной группе дисперсия уменьшается, тогда как в контрольной группе – увеличивается. То есть в

экспериментальной группе происходит «выравнивание» результатов респондентов, тогда как в контрольной группе – разница между испытуемыми по данному параметру увеличилась – появились очень высокие показатели и очень низкие показатели.

Значения показателя вероятности совпадения двух выборок T-test являются следующими:

T-test (1 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Вовлеченность» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

T-test (2 срез, контрольная и экспериментальная группа) по шкале «Вовлеченность» = 0,00 – можно сделать вывод о достоверности различий.

Таким образом, после эксперимента по шкале «Вовлеченность» наблюдаются значимые различия между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп.

На рисунке 17 отражено, что динамика изменений всех параметров деятельностного критерия становления готовности старшеклассников к самоопределению больше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

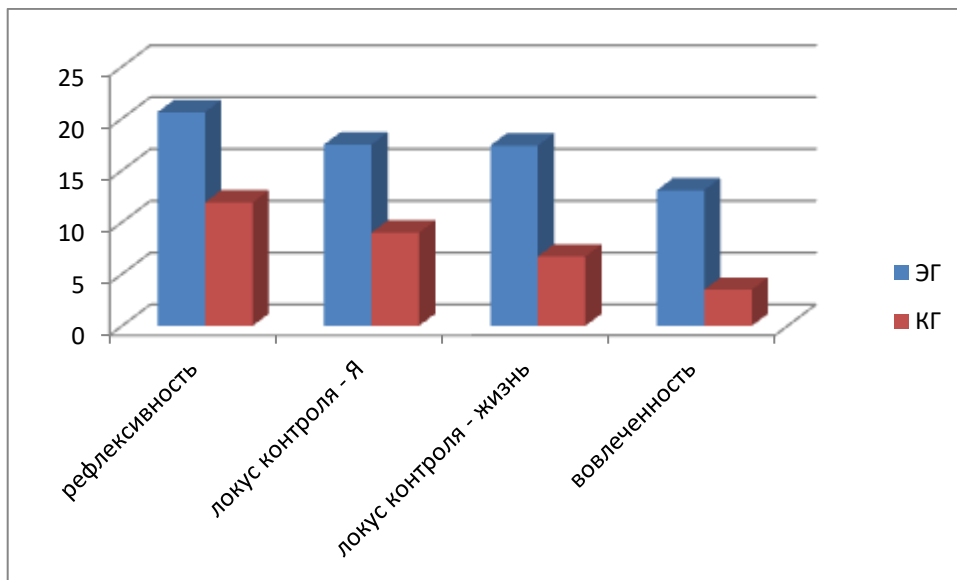


Рис.17. – Динамика средних значений показателей деятельностного критерия становления готовности к самоопределению в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах, %

Данные об опыте участия старшеклассников контрольной и экспериментальной групп в общественной жизни школы и наличии возможностей для самореализации были получены на основе данных структурированного интервью и представлены на рисунке 18.

Из диаграмм видно, что существуют серьезные различия в наличии опыта и возможностей для самореализации у респондентов экспериментальной и контрольной групп. Во-первых, 30 % респондентов контрольной группы отметили, что ни в чем в школе не участвуют. Во-вторых, в качестве основных возможностей для самореализации у школьников контрольной группы выступают школьные праздники и возможности дополнительного образования (кружки, секции, школы и т.д.).

Респонденты экспериментальной группы, наряду с возможностями дополнительного образования и школьных праздников, называют еще ряд возможностей: участие в интеллектуальных конкурсах разного уровня, участие в социальных проектах, выступление за честь школы и класса в разных спортивных соревнованиях, участие в организационных комитетах по подготовке разных мероприятий в классе или школе.

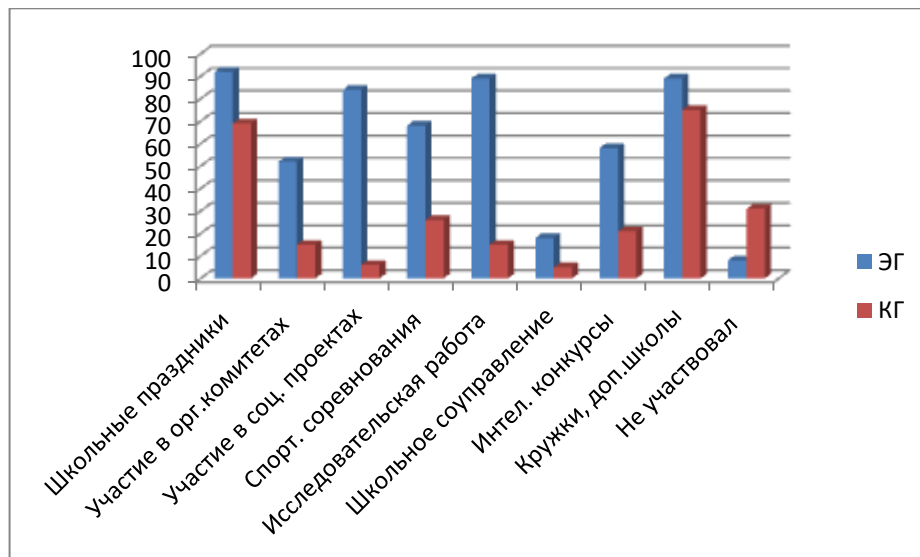


Рис.18. – Опыт самореализации учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 8$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \quad \chi^2 = 15,507$$

$$\text{для } p = 0,01 \quad \chi^2 = 20,09$$

$\chi^2_{\text{Эмп}} = 110,46$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Таким образом, существуют статистически значимые различия между учащимися экспериментальной и контрольной групп по наличию опыта и возможностей у учащихся для самореализации.

Итак, сравнивая динамику изменения средних значений в контрольной и экспериментальной группах после завершения экспериментальной работы, мы можем зафиксировать следующее:

- учащиеся экспериментальной группы считают себя в большей степени ответственными за то, что с ними происходит и за свою жизнь в целом в отличие от учащихся контрольной группы, более рефлексивно относятся к своей деятельности и к жизни, в большей мере получают удовольствие от своей деятельности;

- респонденты экспериментальной группы, наряду с возможностями дополнительного образования и школьных праздников, называют еще ряд возможностей для самореализации и самопрезентации: участие в интеллектуальных конкурсах разного уровня, участие в социальных проектах, выступление за честь школы и класса в разных спортивных соревнованиях, участие в организационных комитетах по подготовке разных мероприятий в классе или школе.

Другими словами, мы отмечаем наличие значимых различий в деятельностном критерии становления готовности старшеклассников к самоопределению у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

***Динамика изменения уровней становления готовности старшеклассников к самоопределению***

Результаты экспериментальной работы представлены в сравнении с контрольной группой в таблице 8. При этом мы представляем стартовую ситуацию экспериментальной и контрольной групп и результаты, полученные после проведения экспериментальной работы. Данные представлены как распределение группы испытуемых по трем уровням, в %.

Таблица 8 – Сравнительные данные уровня становления готовности старшеклассников к самоопределению (по критериям)

	Личностный критерий			Содержательный критерий			Деятельностный критерий		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Экспериментальная группа до эксперимента	3%	91%	6%	4%	74%	22%	15%	80%	5%
Экспериментальная группа после эксперимента	0%	55%	45%	2%	57%	41%	2%	75%	23%
<b><i>Динамика изменений в экспериментальной группе</i></b>	<b>-3%</b>	<b>-36%</b>	<b>+39%</b>	<b>-2%</b>	<b>-17%</b>	<b>+19%</b>	<b>-13%</b>	<b>-5%</b>	<b>+18%</b>
Контрольная группа до эксперимента	9%	85%	6%	53%	43%	4%	56%	44%	0%
Контрольная группа после эксперимента	3%	87%	10%	42%	54%	4%	43%	56%	1%
<b><i>Динамика изменений контрольной группы</i></b>	<b>-6%</b>	<b>+2%</b>	<b>+4%</b>	<b>-11%</b>	<b>+11%</b>	<b>0%</b>	<b>-13%</b>	<b>+12%</b>	<b>+1%</b>

Анализ стартовой ситуации показал, что только по личностному критерию респонденты имели примерно схожую ситуацию. По всем другим критериям становления готовности старшеклассников к самоопределению уже на старте результаты учащихся экспериментальной группы значительно отличались. Мы объясняем это тем, что экспериментальная группа учится в школе, ориентированной не столько на усвоение знаний, умений и навыков в процессе обучения, сколько на решение возрастных задач посредством обучения. В связи с этим нам важно было зафиксировать величину и качественные характеристики динамики результатов.

Результаты экспериментальной работы демонстрирует динамика изменений уровней по каждому критерию. Итак, мы можем зафиксировать следующие изменения в формировании готовности старшеклассников к самоопределению в экспериментальной и контрольной группах. По личностному критерию в экспериментальной группе исчезли респонденты, демонстрирующие низкий уровень развития данного критерия, уменьшение количества респондентов со средним уровнем с 91% до 45% и значительный рост респондентов с высоким уровнем – с 6% до 45%. В контрольной группе характер изменений состоит в следующем: некоторое снижение количества респондентов с низким уровнем с 95 до 3%, незначительный рост количества респондентов со средним уровнем с 85% до 87% и с высоким – с 65% до 10%. Наглядно результаты представлены на рисунке 18.

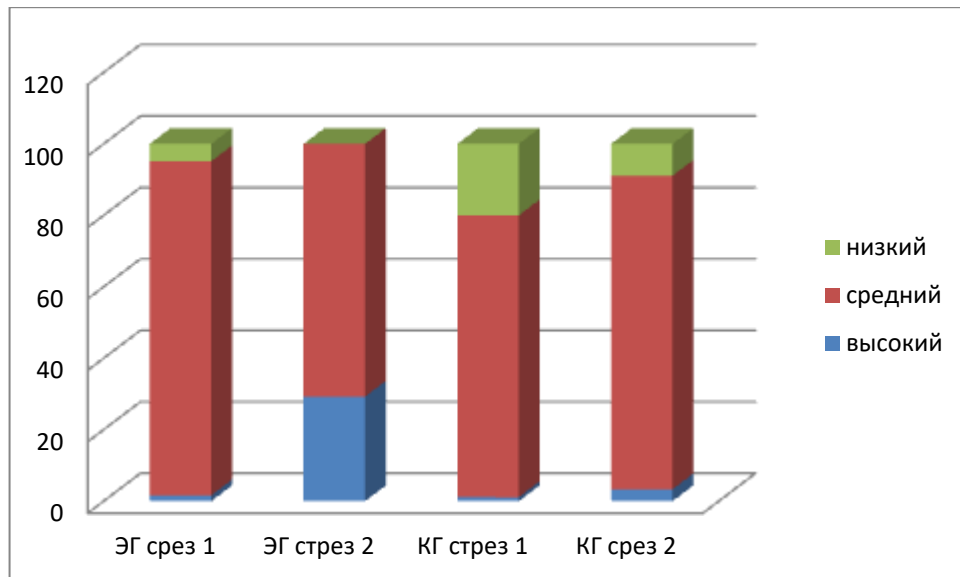


Рис.18. – Динамика изменения уровней становления готовности старшеклассников к самоопределению, %

Динамика изменений содержательного критерия готовности старшеклассников к самоопределению в экспериментальной и контрольной группах представлена следующим образом: в экспериментальной группе наблюдается некоторое снижение количества респондентов с низким уровнем (с 4% до 2%), снижение количества респондентов со средним уровнем (с 74% до 57%) и рост количества респондентов с высоким уровнем (с 22% до 41%), тогда как в контрольной группе наблюдается снижение количества респондентов с низким уровнем (с 53% до 43), некоторый рост количества респондентов со средним уровнем (с 43% до 54%), неизменившееся количество респондентов с высоким уровнем (3%).

Динамика изменений деятельностного критерия становления готовности старшеклассников к самоопределению в экспериментальной и контрольной группах представлена следующим образом: в экспериментальной группе наблюдается снижение количества респондентов с низким и средним уровнем (с 15% до 2% и с 80% до 75%) и рост количества респондентов с высоким уровнем (с 5% до 23%), тогда как в контрольной группе уменьшилось количество респондентов с низким уровнем (с 56% до 43%), несколько увеличилось

количество респондентов со средним уровнем (с 44% до 56%) и появились респонденты с высоким уровнем (1%).

Для определения значимости изменений по каждому критерию становления готовности старшеклассников к самоопределению в экспериментальной и контрольной группах был использован критерий Фишера. Показатели критерия представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сводные данные экспериментальной работы: оценка динамики изменений критериев становления готовности старшеклассников к самоопределению с помощью критерия Фишера

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Личностный критерий	Увеличение количества старшеклассников с высоким уровнем данного критерия и уменьшение количества школьников со средним уровнем носят статистически значимый характер ( $\varphi^* = 6,9$ и $\varphi^* = 6,08$ при $p < 0,01$ ).	Увеличение количества школьников с высоким уровнем данного критерия носят статистически не значимый характер ( $\varphi^* = 1,05$ при $p < 0,01$ ), уменьшение количества школьников с низким уровнем попадает в зону неопределенности ( $\varphi^* = 1,85$ при $p < 0,05$ )
Содержательный критерий	Увеличение количества школьников с высоким уровнем и уменьшение количества школьников со средним уровнем носят статистически значимый характер (критерий Фишера $\varphi^* = 2,927$ и $\varphi^* = 2,55$ при $p < 0,01$ ).	Уменьшение количества старшеклассников с низким уровнем и увеличение количества школьников со средним уровнем носят статистически не значимый характер ( $\varphi^* = 1,56$ и $\varphi^* = 1,35$ при $p < 0,01$ )
Деятельностный критерий	Увеличение количества школьников с высоким уровнем и уменьшение количества школьников с низким уровнем носят статистически значимый характер (критерий Фишера $\varphi^* = 4,54$ и $\varphi^* = 4,21$ при $p < 0,01$ ).	Уменьшение количества старшеклассников с низким уровнем носят статистически не значимый характер ( $\varphi^* = 1,35$ при $p < 0,01$ ), увеличение количества школьников со средним уровнем попадает в зону неопределенности ( $\varphi^* = 1,697$ при $p < 0,05$ )

Из таблицы видно, что изменения в экспериментальной группе носят статистически значимый характер при  $p < 0,01$ , в отличие от контрольной группы.

### 3.2.2. Результаты второго этапа исследования: контрольное анкетирование выпускников

На основании материалов социологического исследования «Фактор школы в образовательных и трудовых траекториях выпускников» (2011г.) [105; 165] были выделены критерии устойчивости обнаруженных на предыдущем этапе результатов исследования.

1) *Специфика жизненных событий.* Рефлексивность и осознанность жизненного пути могут быть видны через то, какими этапами (личными или биографическими) выпускники представляют свою жизнь.

2) *Самочувствие при обучении в вузе.* Система образования в старшей школе позволяет или не позволяет своим выпускникам быть более подготовленным к обучению в вузе – к формам работы, к самостоятельности, самоорганизованности, курсовым работам, большому количеству социальных контактов, необходимости самостоятельно решать возникающие трудности.

3) *Удовлетворенность работой.* Выстраивание работы по сопровождению самоопределения старшеклассников позволяет выпускникам быть более подготовленным к выбору профессионального будущего, осознанному его выбору.

4) *Специфика решения проблем.* Проявляется в том, что в трудных ситуациях человек ищет ресурс для разрешения внутри себя (в своих умениях, в результатах и последствиях своей деятельности) или во вне.

5) *Уверенность в будущем.* Возможность пробы и самореализации в школьный период, системная работа с самоопределением старшеклассников способствуют осознанному выбору профессиональной деятельности, уверенность в своих силах, ответственности, готовности работать в ситуации неопределенности.

6) *Представления выпускников о роли школы в их жизни.* Как сами выпускники оценивают влияние школы на их жизнь.

7) *Специфика воспоминаний о школе.* Какие элементы жизни в старшей школе запомнились выпускникам, что позволяет говорить об их значимости для молодого человека.

На основании выделенных критериев был проведен опрос выпускников на основании материалов, которые были положены в основу анкеты с открытыми вопросами.

По каждому критерию устойчивости предыдущих результатов были выделены индикаторы (табл.10).

Таблица 10 – Показатели устойчивости результатов

Показатели устойчивости	Индикаторы	Вопросы интервью
1) Специфика жизненных событий	Биографические	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Какие точки (этапы, события) могли бы выделить вы в своей жизни, после окончания школы?</li> <li>• Точки вы назвали, скажите, чем они обусловлены, что явилось их причиной?</li> </ul>
	Личные достижения	
2) Самочувствие при обучении в вузе	Было тяжело, трудно – никто не контролирует, полная свобода, не сразу понятно, что надо преподавателю, отношения только в группе своей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вы обучались в вузе? Охарактеризуйте этот период – как вы себя в нем чувствовали?</li> </ul>
	Нормально, были кое-какие сложности	
	Было легко, легко находил контакт с преподавателями и студентами, доволен качеством обучения и социальной жизнью	
3) Удовлетворенность работой	Не доволен	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вы довольны своей работой?</li> </ul>
	Частично доволен	
	Доволен полностью	
4) Специфика решения проблем	Нет проблем, трудностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Какие проблемы в трудовом, профессиональном пути актуальны лично для Вас?</li> <li>• В чем Вы видите возможность их решения? От кого (от чего) это в первую очередь зависит?</li> </ul>
	Проблемы выделяются, способы решения внешние	
	Проблемы выделяются, способы решения внутренние	
5) Уверенность в своем будущем	Уверен в будущем	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вы уверены в своем будущем?</li> </ul>
	Нет полной уверенности в будущем	

	Нет ясности и уверенности относительно будущего, живет сегодняшним днем	
6) Представления выпускников о роли школы в их жизни	В принципе ничего	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чего бы у Вас не было, если бы в Вашей жизни не было вашей школы?</li> <li>• Чему Вы научились именно в школе? Чему школа научила Вас?</li> </ul>
	Друзей бы этих не было	
	Я был бы другим человеком	
7) Специфика воспоминаний о школе	Ничем особенным	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чем вам запомнилась школа</li> </ul>
	Друзья, шалости	
	Школьные праздники	
	Походы, поездки	
	События, связанные с укладом школы	
	Отношение преподавателей	
	Мои пробы в чем-то	

Обработка данных анкетирования проводилась нами при помощи качественного анализа. Анкеты обрабатывались на основании выделенных выше показателей устойчивости результатов. Пример анализа анкеты приведен в Приложении В. На рисунках 19 – 25 представлены результаты анкетирования.

По параметру «Специфика жизненных событий выпускников» (рис.19) выпускники из экспериментальной группы в большинстве своем (79,2%) называют события своей жизни, связанные с собственными содержательными достижениями. Например, получил звание кандидата в мастера спорта, защитил диссертацию, стал директором коммерческой организации и т.д. Тогда как выпускники из контрольной группы в большей степени называли биографические события (88,5%). Эти данные говорят о том, что выпускники из экспериментальной группы представляют свою жизнь в виде собственных содержательных изменений.

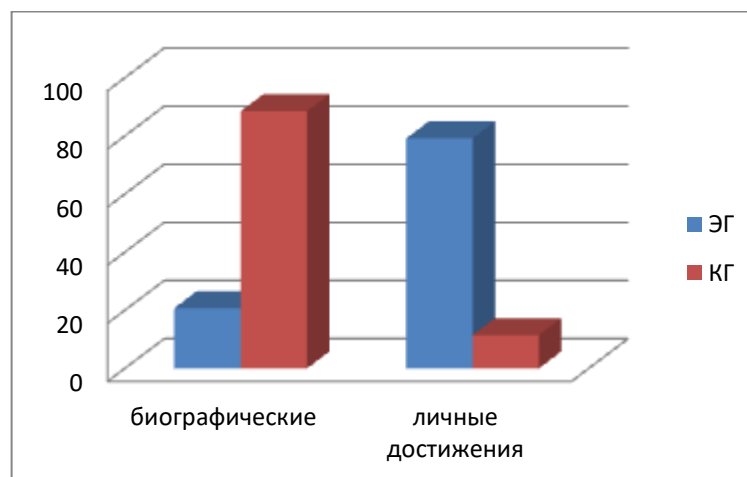


Рис.19. – Специфика жизненных событий выпускников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $\nu = 1$  критические значения  $\chi^2$  равны

для  $p = 0,05$   $\chi^2 = 3,841$

для  $p = 0,01$   $\chi^2 = 6,635$

$\chi^2_{ЭМП} = 89,754$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Характеризуя свое самочувствие при обучении в ВУЗе (рис. 20) 66,7% выпускников из экспериментальной группы отмечают, что им легко было в вузе. Они легко находили контакт с преподавателями и студентами, были довольны качеством обучения и социальной жизнью, тогда как таких ответов у выпускников из контрольной группы было только 38,5%.

Тяжелым время обучения в вузе вспоминают 30,7% выпускников из контрольной группы. Они отмечают, что было трудно самому себя контролировать, ведь никто не следит, не напоминает, что не сразу разобрались с требованиями преподавателей, требованиям к той или иной работе (например, курсовой работе), отмечали, что дружеские отношения в основном у них были только в своей группе. Из экспериментальной группы таких ответов было 12,5%.

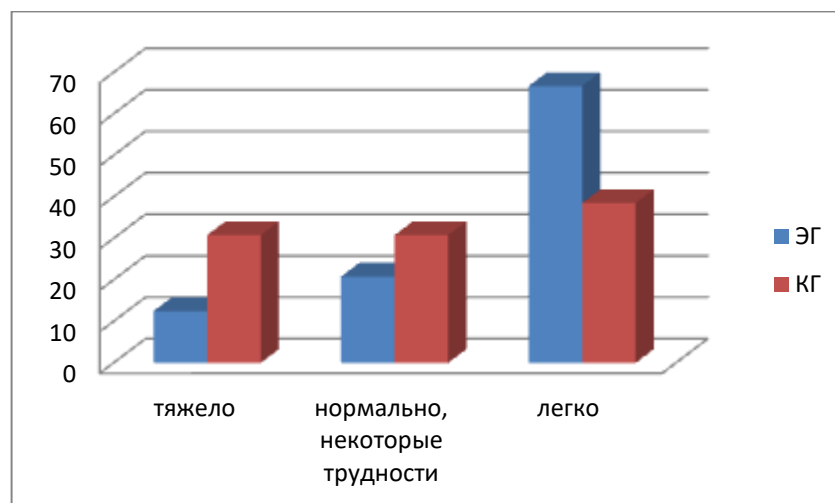


Рис.20.– Самочувствие выпускников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп при обучении в ВУЗе, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $\nu = 2$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \chi^2 = 5,991$$

$$\text{для } p = 0,01 \chi^2 = 9,21$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 17,239$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

Описывая свою удовлетворенность работой (рис. 21), 93,8% выпускников из экспериментальной группы отвечают, что полностью довольны своей работой, среди выпускников из контрольной группы таких ответов 57,7%.

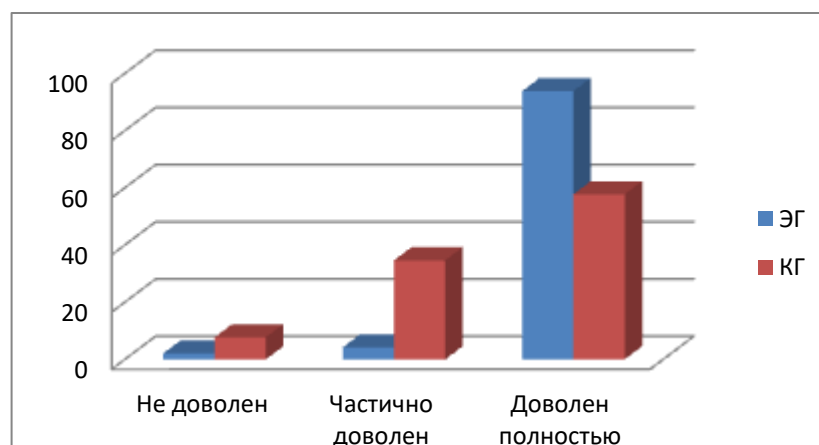


Рис. 21. – Удовлетворенность выпускников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп своей работой, %

34,6% выпускников из контрольной группы отмечают частичную удовлетворенность своей работой.

В качестве «недостатков» работы отмечаются – маленькая зарплата, тяжелый график работы, сложные отношения в коллективе или с начальством и т.д.

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\varphi^*$  (критерия Фишера) показал, что критические значения  $\varphi^*$  равны:

$$\text{для } p = 0,05 \varphi^* = 1,64$$

$$\text{для } p = 0,01 \varphi^* = 2,31$$

$\varphi^* \text{ЭМП} = 6,456$ . А это значит, что различия между выпускниками контрольной и экспериментальной групп довольными своей работой, статистически достоверны.

Описывая свою специфику решения проблем (рис.22), 70,8% выпускников из экспериментальной группы говорят, что трудности и сложные ситуации у них есть и при этом при их разрешении надеются на себя и результаты своей деятельности, тогда как большинство выпускников из контрольной группы (69,2%) говорят о внешних причинах их проблем и трудностей. Например, начальник плохой, времени не хватает, много требуют и т.д.

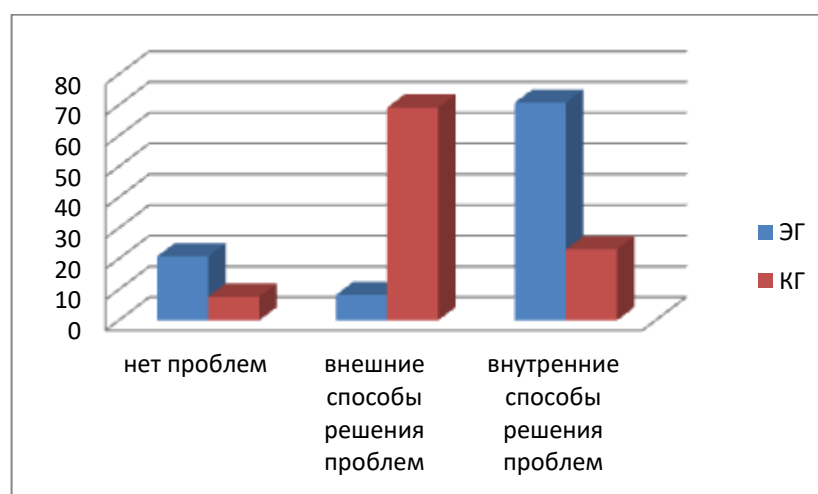


Рис. 22. – Способы решения выпускниками контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами проблем, %.

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 1$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \chi^2 = 5,991$$

$$\text{для } p = 0,01 \chi^2 = 9,21$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 78,105$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

По параметру «Уверенность в своем будущем» (рис.23) были получены следующие результаты: 87,5% выпускников из экспериментальной группы и 61,5% выпускников из контрольной группы говорят, что уверены в своем

будущем. 30,8% выпускников из контрольной группы отмечают, что у них нет полной уверенности. Среди выпускников из экспериментальной группы таких ответов 10,4%.

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\varphi^*$  (критерия Фишера) показал, что критические значения  $\varphi^*$  равны:

для  $p = 0,05$   $\varphi^* = 1,64$

для  $p = 0,01$   $\varphi^* = 2,31$

$\varphi^*_{ЭМП} = 4,356$ . Это значит, что различия между выпускниками контрольной и экспериментальной групп уверенными в своем будущем, статистически достоверны

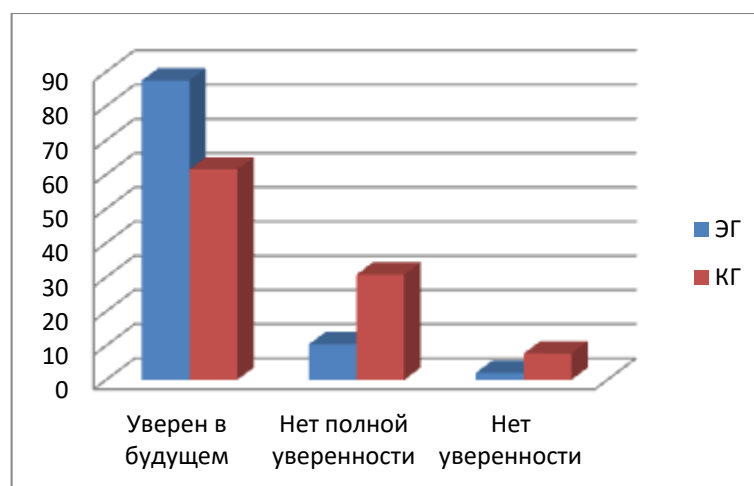


Рис.23. – Уверенность выпускников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в своем будущем, %.

Сравнивая представления выпускников о роли школы в их жизни (рис. 24), было обнаружено, что 46,2% выпускников из контрольной группы ответили, что в их жизни ничего принципиально бы не изменилось. В экспериментальной группе таких ответов не было. 53,8% выпускников из контрольной группы и 20,8% выпускников из экспериментальной группы отвечали, что тогда они лишились бы тех друзей, которых сейчас имеют. 79,2% выпускников из экспериментальной группы ответили, что школа помогла им сформировать ряд у себя такие качества, как самостоятельность, ответственность, думать о последствиях, привычку думать, уметь договариваться, не бояться пробовать и т.д. Эти выпускники

говорили, что точно стали бы другими. У выпускников контрольной группы таких ответов не было.

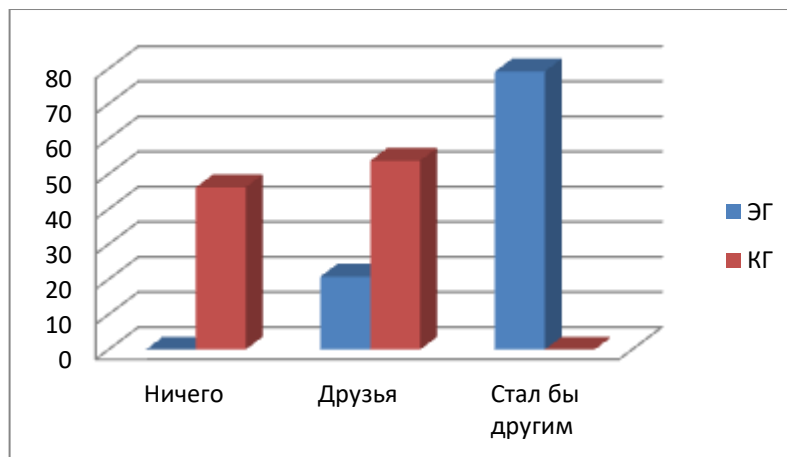


Рис.24. – Представления выпускников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп о роли школы в их жизни, %

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $v = 2$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \quad \chi^2 = 5,991$$

$$\text{для } p = 0,01 \quad \chi^2 = 9,21$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 139,998$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

При анализе специфики воспоминаний выпускников о школе (рис. 25) нами было обнаружено следующее: 23,1% выпускников из контрольной группы ответили, что ничем особенным им школа не запомнилась. Среди выпускников из экспериментальной группы таких ответов не было. Только выпускники из экспериментальной группы помимо «традиционных» ответов про друзей, смешные ситуации из школьной жизни, хорошие отношения и праздники называли события, связанные с укладом школы («единение всей школы на 106-й день», «вместе с учителями придумывали», сессии, учительский концерт, возможность просто зайти к директору или завучу, чтобы получить ответ на свой вопрос и т.д.) и отмечали особенности учебного плана (например, возможность выбора предметов, социальную практику, зачетные книжки вместо дневников,

выбор классного советника, «исследовательскую работу, которую выполнял в университете» и т.д.).

Статистический анализ данных с помощью критерия  $\chi^2$  (критерия Пирсона) показал следующее: при  $\nu = 4$  критические значения  $\chi^2$  равны

$$\text{для } p = 0,05 \chi^2 = 9,488$$

$$\text{для } p = 0,01 \chi^2 = 13,277$$

$\chi^2_{\text{ЭМП}} = 132,113$ . А это значит, что различия между распределениями статистически достоверны.

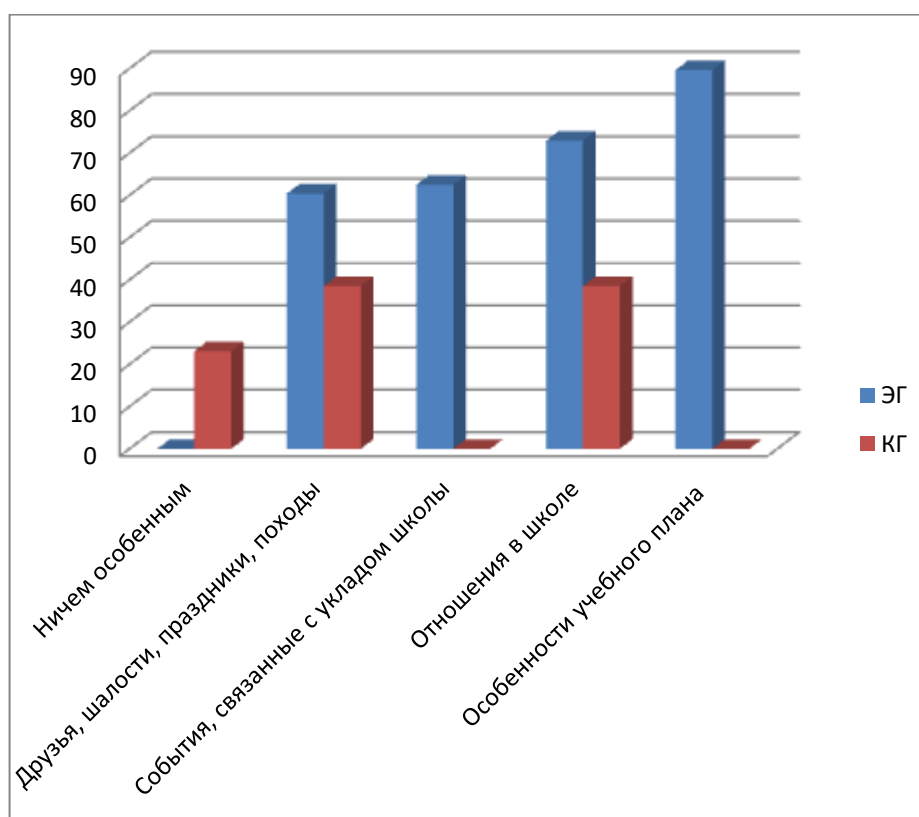


Рис.25. – Чем запомнилась школа своим выпускникам контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, %

На основании полученных данных можно говорить о том, что выпускники из экспериментальной группы статистически значимо отличаются от выпускников из контрольной группы. Они представляют жизненные события через собственные значимые достижения, что говорит о рефлексивности и осмысленности жизненных планов, удовлетворены работой, уверены в будущем,

способны проблемы превращать в задачи для себя. Они считают, что школа оказала влияние на формирование ряда важных качеств и умений. Вспоминая о школе, выпускники отмечают особенности образовательных условий гимназии. Это позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной школе (гимназии «Универс») особенности образовательных условий способствуют формированию ресурсов личности для появления жизненных планов. А полученные на первом этапе исследования данные о различиях в готовности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп к самоопределению, устойчивыми.

### **Выводы по третьей главе**

В третьей главе «Экспериментальная проверка результативности модели организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению» были решены следующие задачи:

- осуществлена опытно-экспериментальная работа по становлению готовности старшеклассников к самоопределению с использованием разработанных организационно-педагогических условий;

- осуществлен анализ становления готовности старшеклассников к самоопределению в условиях общеобразовательной школы.

Организационно-педагогические условия способствуют становлению готовности старшеклассников к самоопределению, что подтверждается данными, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы.

Реализация защищаемой модели организационно-педагогических условий обеспечивает становление готовности старшеклассников к самоопределению, а именно:

- позитивную Я-концепцию, представленную самоуважением, принятие себя, ощущение собственной ценности;

- более иерархизированную систему ценностей;

- более определенные цели в жизни, более насыщенную событийностью и результативностью жизнь в данный момент;
- в большей степени рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствии надежных гарантий на успех;
- считают себя в большей степени ответственными за то, что с ними происходит и за свою жизнь в целом;
- более высокие показатели рефлексивности;
- более высоко оценивают значение школы в содержательном обеспечении перехода в ВУЗ;
- мотивы получения высшего образования у старшеклассников экспериментальной группы связаны с самоопределением и саморазвитием, выбор ВУЗа также совершается по пути самоопределения;
- больше ресурсов в оценке себя, определяют трудности и способы их преодоления;
- больше возможностей для самореализации, получение удовольствия от осуществляемой деятельности.

Таким образом, сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал значимые различия у испытуемых по всем критериям становления готовности старшеклассников к самоопределению и, тем самым, подтвердил правомочность исходных гипотетических предположений диссертационного исследования относительно разработки модели организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление готовности старшеклассников к самоопределению.

Анализ результатов анкетирования выпускников, проведенного на втором этапе исследования, показал, что выпускники из экспериментальной группы статистически значимо отличаются от выпускников из контрольной группы. Они представляют жизненные события через собственные значимые достижения, удовлетворены работой, уверены в будущем, способны проблемы превращать в задачи для себя. Они считают, что школа оказала влияние на формирование ряда важных качеств и умений. Вспоминая о школе, выпускники отмечают

особенности образовательных условий в своей школе. Это позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной школе (гимназии «Универс») особенности образовательных условий способствуют формированию ресурсов личности для появления жизненных планов. А полученные на первом этапе данные о различиях в готовности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп к самоопределению, устойчивыми.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретико-экспериментального исследования по теме «Организационно-педагогические условия становления готовности старшеклассников к самоопределению» были решены следующие задачи:

- определена степень изученности проблемы становления самоопределения в старших классах общеобразовательной школы;

- конкретизировано содержание понятия «готовность старшеклассника к самоопределению», выделены критерии и показатели готовности старшеклассников к самоопределению;

- разработана и обоснована модель организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление готовности старшеклассников к самоопределению как ключевой цели современной старшей школы;

- осуществлено экспериментально-педагогическое исследование по внедрению разработанной модели организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению и проверке ее результативности;

- осуществлен анализ становления готовности старшеклассников к самоопределению с использованием разработанных организационно-педагогических условий.

Анализ трудов в области образования старшеклассников показал, что актуальной проблемой в условиях радикальных социально-экономических преобразований является становление готовности старшеклассников к самоопределению. Актуальность данной темы вызвана недостаточной разработанностью вопросов, посвященных исследованию способов и условий построения современного образования старшеклассников, обеспечивающего становление готовности старшеклассников к самоопределению в условиях общеобразовательной школы.

В теоретической части работы были рассмотрены такие понятия и объекты

как юношеский возраст, самоопределение, готовность к самоопределению, организационно-педагогические условия; проанализированы различные психологические теории к изучению юношеского возраста; рассмотрена практика реализации обучения на уровне среднего общего образования в городе Красноярске. Это позволило выделить дефициты реализации профильного образования в современных условиях.

Изучение данной проблемы показало, что отечественная психолого-педагогическая наука имеет значительные достижения в этой области. Это позволило уточнить сущность понятия «готовность старшеклассника к самоопределению» – как интегрального качества личности старшеклассника, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии выбора вариантов при принятии решений в разных жизненных контекстах и выражающегося в мотивационной, когнитивной и практической готовности к формированию и реализации жизненных намерений и стремлений.

На основе теоретического анализа научных трудов и обобщения эмпирических данных были выделены компоненты готовности старшеклассников к самоопределению: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический, а также критерии становления готовности старшеклассников к самоопределению – личностный, содержательный и деятельностный.

В целом теоретические предпосылки становления готовности старшеклассников к самоопределению послужили основанием для разработки и реализации модели организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению в условиях общеобразовательной школы. В основу модели положены два процесса – самоопределение учащихся и педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников, помещенные в три пространства, обеспечивающие достижение современных образовательных результатов – возрастных и компетентностных. Это пространство индивидуального учебного плана – место, в котором можно совершать ответственные пробы выбора образовательного будущего и его

реализовывать в условиях школы; пространство учебного исследования – место профессиональной коммуникации, приобретения опыта исследовательской работы и образовательной деятельности; пространство социализации – место, позволяющего юноше примерять на себя разные социальные роли, место его инициативного ответственного действия, а также самореализации и самопрезентации (пробы своих сил и экспертной оценки других).

В работе выделена специфика процесса педагогического сопровождения на протяжении всех этапов старшей школы.

На основе конкретизированного понятия «готовности старшеклассника к самоопределению» проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие школьники экспериментальной группы, на которой разворачивалась работа по созданию организационно-педагогических условий для становления готовности к самоопределению, и старшеклассники контрольной группы – из школ, где не происходило никаких изменений в образовательном пространстве старшей школы по сравнению с подростковой.

Исследование состояло из двух этапов: 1) непосредственная реализация модели становления готовности старшеклассников к самоопределению; 2) анкетирование выпускников через 9 лет после окончания школы. Первый этап заключался в сравнении данных двух срезов – до проведения эксперимента, и после проведения эксперимента. Для проведения исследования была подобран набор психологических диагностических методик и методов для исследования критериев становления готовности старшеклассников к самоопределению. Были использованы: методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой; методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС); тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарева; тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО); структурированное интервью. Статистическая обработка данных была проведена с помощью критерия T-test (t-критерий Стьюдента), критерия Фишера  $F^*$ , критерия Пирсона  $\chi^2$ .

В результате проведенного исследования обнаружены статистически значимые различия между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп по всем критериям становления готовности старшеклассников к самоопределению: личностному, содержательному и деятельностному.

Анализ результатов контрольного анкетирования выпускников показал, что выпускники из экспериментальной группы статистически значимо отличаются от выпускников из контрольной группы. Это означает, что полученные на первом этапе данные о различиях в готовности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп к самоопределению являются устойчивыми.

Опытно-экспериментальная работа позволила доказать результативность разработки и реализации организационно-педагогических условий становления готовности старшеклассников к самоопределению. Результаты анализа опытно-экспериментальной работы убедительно доказывают, что реализация разработанной модели организационно-педагогических условий обеспечивает становление готовности старшеклассников к самоопределению.

Таким образом, гипотеза получила подтверждение, задачи исследования решены, результаты исследования позволяют утверждать, что положения, выносимые на защиту, подтвердились.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1973. – 288 с.
3. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына; под общ.ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 290 с.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. / Б.Г. Ананьев. – СПбГУ, 2007. – 412 с.
6. Аникаева, Т.В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Викторовна Аникаева. – Санкт-Петербург, 2001. –220 с.
7. Артюхова, О.М. Подготовка старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению в условиях уровневой дифференциации обучения: автореф. дисс.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Михайловна Артюхова. – Кемерово, 2006. – 22 с.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
9. Асмолов, А.Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности / А.Г. Асмолов, В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 70 – 80.
10. Атаева, Р.Д. Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой: автореф. дисс.... канд. пед.наук:13.00.01/ Раиса Дундаевна Атаева.– Ставрополь, 2004.–22с.

11. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Издательство: Педагогика. 1989 г. – 560 с.
12. Баранников, А.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход / А.В. Баранников. - М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
13. Бахтин, М. М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 – 1985. – М., 1986. – С.80 – 160.
14. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
15. Беляева, А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. – Рос. акад. Образования. Ин-т проф.-техн. образования. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. – 238 с.
16. Бердяев, Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев – Харьков: Фолио; М.: ООО, «Издательство АСТ», 2002. – 688 с.
17. Блинов, В.И. Профессиональные стандарты педагогической деятельности / В.И. Блинов // Педагогика. – 2010. – №5. – С.46 – 54.
18. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400с.
19. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8 –14.
20. Болотов, В.А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования / В.А. Болотов // Педагогика. – 2010. – N 1. – С. 6 – 11.
21. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография / В.В. Болучевская. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ. 2010. – 264 с.
22. Бреслав, Г.М. Основы психологического исследования: учебн. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. – 496 с.
23. Брылева, Т.Г. Организационно-педагогические условия эффективного профессионального самоопределения старшеклассников в лицее: автореф. дис.....

канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Геннадьевна Брылева. – Магнитогорск, 2006. – 22с.

24. Васильева, Н.П. Динамика разрешения конфликтов взросления в юношеском возрасте: дисс... канд. психол. наук: 19.00.13 / Наталья Петровна Васильева. – Красноярск, 2006. – 205 с.

25. Васильева, Н.П. Институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности / Н.П. Васильева, П.А. Сергоманов // Педагогика развития: юношеский возраст — вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции / отв. за выпуск Б.И. Хасан. - Красноярск: ИЦ Инт-та естеств. и гуманитар. наук, 2007. – С. 54 – 65.

26. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

27. Вершловский, С.Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2004. – №4. – С.244 – 260.

28. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

29. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.

30. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Владимировна Галкина. – Самара, 2009. – 23 с.

31. Гапоненко, А.В. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Альбина Вячеславовна Гапоненко. – Москва, 2003. – 203 с.

32. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19 – 26.

33. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43 – 52.

34. Глазунова, О.И. Психологические условия и механизмы формирования способности самоопределения у старшеклассников: дис...канд.психол. наук: 19.00.07 / Ольга Игоревна Глазунова. – Москва, 2002. – 172 с.
35. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха – Киев: Наук. Думка, 1988. – 142 с.
36. Гончарова, О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процесс преемственности начального и среднего профессионального образования: автореферат дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Олеся Леонидовна Гончарова. – Москва, 2010. – 23 с.
37. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 572с.
38. Гузеев, В.В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе / В.В. Гузеев // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 113 –123.
39. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: «Питер», 2004. – 208 с.
40. Дискуссия о юношеском возрасте // Педагогика развития: юношеский возраст — вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции / отв. за выпуск Б.И. Хасан. - Красноярск: ИЦ Инт-та естеств. и гуманит. наук, 2007. – С.5 – 29.
41. Дубин, Б. Качество или диплом? / Б. Дубин // Pro et Contra. - Том 14. – 2010. – №3. – С. 32 – 51.
42. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
43. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности человека к деятельности/ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176с.
44. Ефимова, Т.Е. Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Ефимовна Ефимова. – Челябинск, 2003. – 188 с.

45. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический проект, 2004. – 189с.
46. Зильберберг, М.М. Модели профильного обучения / М.М. Зильберберг // Профильная школа. – 2003. – №2. – С. 39 – 48.
47. Иванова, С.В. Взаимозависимость образовательного пространства и социальных условий / коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 8; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2015. – С.32-45.
48. Иванова, С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» / коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 9; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2016. – С.65-70.
49. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет): пер. / Иллич Иван; под ред. Т. Шанина. – Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
50. Инешина, Л.Г. Формирование личностного самоопределения старшеклассников в социокультурной среде школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Геннадьевна Инешина. – Якутск, 2007. – 183 с.
51. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики /А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45 –57.
52. Касицына, Н. Педагогические условия развития способности к самоопределению у старшеклассников / Н.Касицына // Развитие личности. –2000. – № 1. – С. 73-80.

53. Каспржак, А.Г. Российское школьное образование: взгляд со стороны / А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Г.А. Цукерман // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 190–231.

54. Каспржак, А.Г. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (размышления по материалам проекта «Модернизация образования: перспективные разработки») / А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова // Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах: Материалы 10-й научно-практ.конф. – Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2004. – С. 74–88.

55. Каспржак, А.Г. Старшая школа / А.Г. Каспржак // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ.конф. – Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2003. – С. 68–90.

56. Каспржак, А.Г. Школа возможностей и возможности школы / А.Г. Каспржак // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 5–25.

57. Климов, А.Е. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

58. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М. – Тверь: «СФК-офис». – 2012. – 246 с.

59. Ковалева, Т.М. Юношеский возраст и старшая школа: тьюторское сопровождение профильного обучения // Педагогика развития: юношеский возраст — вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск: ИЦ Инт-та естеств. и гуманитар. наук, 2007. – С.82–90.

60. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

61. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: «Политиздат», 1984. – 335 с.

62. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
63. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207с.
64. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. №1662-р] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/)
65. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования //Вестник образования. Тематический выпуск. – 2002. – Декабрь.
66. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы [утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
67. Косинец, Т.В. Формирование готовности к профессиональному самоопределению воспитанников детского дома: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Владимировна Косинец. – Владимир, 2010. – 195 с.
68. Коцарь, Ю.А. Актуальные вопросы организации научно-исследовательской работы в профильной школе / Ю.А. Коцарь // Методист. – 2003. – № 3. – С. 49 – 50.
69. Кравцов, С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: дисс. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Сергей Сергеевич Кравцов. – Москва, 2007. – 448с.
70. Кравцов, С.С. Мониторинг региональной практики профильного обучения: результаты, оценки, выводы / С.С. Кравцов, И.С. Сергеев // Профильная школа. – 2010. – №5. – С.3 –11.
71. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие [Электронный ресурс]/ С.Н. Чистякова,

А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская, В.И. Коваль, Т.А. Родионова, Л.А. Дмитриева, С.В. Сальцева, Т.В. Васильева, С.В. Суханова, Н.Ф. Родичев. – М.: Филология: ИОСО РАО, 1997. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/383/462.php>

72. Крылова, Н.Б. Школьный уклад: повышение качества жизни школы / Н.Б. Крылова. – М.: Сентябрь, 2010. – 224 с.

73. Крягжде, С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс, 1981. – 196 с.

74. Кузнецов, А.А. Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени / А.А. Кузнецов, А.А. Пинский, М.В. Рыжаков, О.Л. Филатова. – М.: РАО, ГУ ВШЭ, 2003. – 224 с.

75. Кузнецова, И.В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников / И.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2009 (61). – С.150-154.

76. Кузьминов, Я.И. Российская школа: альтернатива модернизации сверху / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фруммин, А.Б. Захаров // Вопросы образования. – 2011. – №3. – С.5 – 53.

77. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Уч. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 1997. – 176 с.

78. Кывырялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кывырялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 142с.

79. Лебедев, О.Е. Размышления о целях и результатах / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 7 – 24.

80. Левин, К. Теория поля в социальных науках: Пер. С англ. / К. Левин. – СПб: Сенсор, 2000. – 368с.

81. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

82. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97 –110.

83. Леонтьев, Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
84. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) – 2-е изд. /Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
85. Лернер, П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 50 –61.
86. Лесовик, И.В. Педагогическая поддержка старшеклассников в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению: автореферат дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Васильевна Лесовик. – Воронеж, 2007. – 22 с.
87. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр.«Академия», 2005. – 336 с.
88. Логинова, Е.В. Социально-психологические особенности самоопределения в юношеском возрасте в ситуации нестабильности общества: автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.05 / Елена Владимировна Логинова. – Ярославль, 2005. – 25 с.
89. Логинова, Н.Ф. Варианты образовательных программ в старшей профильной школе / Н.Ф. Логинова, Е.Г. Пригодич // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы 14-й научн.-практ. конф., апрель 2007; Отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. – С.153 – 159.
90. Лунина, М.В. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе антропологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марина Владиславовна Лунина. – Москва, 2007. – 19 с.
91. Лученков, А.В. Возрастно-психологическое обоснование содержания обучения в старшей школе (терминология) / А.В. Лученков, П.А. Сергоманов //

Сборник трудов учителей и ученых гимназии «Универс», посвященный 20-летию гимназии: сборник статей / Сост. В.В. Башев, Е.А. Енгуразова, А.В. Лученков, Л.Г. Обросова, П.А. Сергоманов, Т.В. Скретнева, Е.А. Федюнина, Б.И. Хасан, А.С. Чиганов. – Красноярск, 2005. – 176 с.

92. Лученков, А.В. К вопросу об условиях реализации индивидуального учебного плана старшеклассника / А.В. Лученков, Е.Г. Пригодич // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы конференции; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск: РИО КрасГУ, 2006. – С.138 – 143.

93. Лученков, А.В. Конструирование индивидуальных образовательных программ старшеклассников: методические рекомендации / Н.Ф. Логинова, А.В. Лученков. – Красноярск, 2018. – 64 с.

94. Лях, Ю.А. Взаимодействие учителя и учащегося старших профильных классов в условиях проектирования качества обучения / Ю.А. Лях // Профильная школа. – 2010. – №4. – С. 37 – 41.

95. Макарова, О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-2. – С. 348-351

96. Мартина, Н.К. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надежда Константиновна Мартина. – Сургут, 2006. – 220 с.

97. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 2011. – 496 с.

98. Методика исследования самоотношения (МИС) // Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: Хранитель, 2008. – С. 141 –157.

99. Мир словарей: философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirslovarei.com>

100. Модель организации образования в школах ступеней обучения: возрастной подход в среднем образовании. Методическое пособие / О.Г. Баландин, Е.А. Енгуразова, Т.В. Скретнева, Л.Г. Обросова, А.В. Лученков, И.В. Лютикова, Е.В. Недодел; Отв.ред. В.В. Башев, П.А. Сергоманов. – М.: Университетская книга, 2006. – 176 с.

101. Мудрик, А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1990. – 189 с.

102. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [утверждена Указом Президента Российской Федерации Д. Медведевым от 04.02.2010 г. Пр-271]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>

103. Новикова, С.В. Пора самоопределения, или Психолого-педагогическая поддержка профильного обучения / С.В. Новикова // Директор школы. – 2007. – №2. – С. 36 – 44.

104. Новикова, Т.Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. Методическое пособие / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотова. – М. 2008. – 114 с.

105. Новопашина, Л.А., Юстус Т.И., Григорьева Е.Г., Дорохова А.В., Хасан Б.И. Характеристики ответственности как фактор школы в биографии выпускников / Л.А. Новопашина, Т.И. Юстус, Е.Г. Григорьева, А.В. Дорохова, Б.И. Хасан // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2012 г.; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск, 2013. – 276с. – С. 47–57.

106. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2011. – 460 с.

107. Ольшанский, Д. В. Новая педагогическая психология / Д.В. Ольшанский. – М.: Академический проект, 2002. – 528 с.

108. Отечественный опыт профильного обучения // Профильная школа. – 2003. – №1. – С. 35 – 40.

109. Пальянов, М.П. Адаптационный потенциал зарубежного опыта реализации профильного обучения для российской системы образования / М.П. Пальянов, А.Р. Демченко // Профильная школа. – 2010. – № 5. – С. 49–54.

110. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

111. Перевозный, А.В. Проблемы профильного образования (анализ результатов анкетирования старшеклассников / А.В. Перевозный // Профильная школа. – 2010. – №1. – С. 42–50.

112. Петров, И.П. Рефлексивный механизм психологической готовности личности к самоопределению: на примере старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Иван Петрович Петров. – Улан-Удэ, 2004. – 161 с.

113. Пиаже, Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1997. – №4. – С. 56–64.

114. Пинская, М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильной школы: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марина Александровна Пинская. – Москва, 2007. – 194 с.

115. Пинский, А.А. Подготовка перехода старшей школы на профильное обучение / А.А. Пинский // Управление школой: прил. к газ. «Первое сентября». – 2003. – № 8. – С. 2–8.

116. Писарева, С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.

117. Писарева, С.А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2006. – 84 с.

118. Подгорная, Е.Я. Профильное обучение и социализация личности / Е.Я. Подгорная, Е.С. Стефанова, А.Ю. Либеров // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 5. – С. 42 – 46.

119. Поливанова, К.Н. Взросление сегодня: социальные изменения со временного детства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2020strategy.ru/g8/doc>

120. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб.пособие для студ. высш. пед. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: «Академия», 2000. – 184 с.

121. Попов, А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности / А.А. Попов. – LAPLAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG 2010. – 225с.

122. Попов, А.А. Юношеское образование: материалы к построению системы профильного обучения / А.А. Попов; под ред. С.В. Ермакова, – М.: Открытый корпоративный университет, 2009. – 64 с.

123. Попов, Д.С. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер / Д.С. Попов, Ю.А. Тюменева, Ю.В. Кузьмина // Вопросы образования. – 2010. – №4. – С. 30 – 52.

124. Практическая психология образования: Учебное пособие для вузов / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 480 с.

125. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям; под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Издание 3-е, переработанное. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 460 с.

126. Пряжников, Н.С. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Н.С. Пряжников // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №3. – С. 42 – 45.

127. Психология личности в трудах отечественных психологов; сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб: Питер, 2002. – 480 с.

128. Рачевский, Е.Л. Профилизация – это обретение личностного смысла / Е.Л. Рачевский // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 59 – 61.

129. Реморенко, И.М. Кризис системы образования и понятие «образовательная среда» / И.М. Реморенко // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы конференции; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск: РИО КрасГУ, 2006. – С. 29 – 39.

130. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, 1997. – 320 с.

131. Родичев, Н.Ф. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе / Н.Ф. Родичев // Профильная школа. – 2010. – №6. – С. 3 – 10.

132. Родичев, Н.Ф. Профильная ориентация школьников – смыслообразующий элемент предпрофильной подготовки / Н.Ф. Родичев // Профильная школа. – 2003. – №2. – С. 20 – 23.

133. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

134. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2012. – 224 с.

135. Рубцова, С.Ю. Информационно-гуманистическая парадигма образования будущего специалиста / С.Ю. Рубцова // Профильная школа. – 2010. – №4. – С.3 – 9.

136. Рыжаков, М. В. Российская система образования: состояние и перспективы / М.В. Рыжаков, А.А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании: науч.-информ. журн. – 2006. – № 5. – С. 3 – 13.

137. Сабуров, Е.Ф. Время азартных уроков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200208108>.

138. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Римма Дугаровна Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 354 с.

139. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие / В.Ф. Сафин. – Свердлов. Пед. ин-т. Свердловск, 1986. – 142с.
140. Сафин, В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников// Психологический журнал. – 1984.– Т. 5. – № 4.– С.65–73.
141. Селиванова, Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н.Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С.25-29.
142. Сергоманов, П.А. Доступность высшего образования и развития в юношеском возрасте / П.А. Сергоманов // Доступность высшего образования в России: отв.ред. С.В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – С. 206 – 242.
143. Сергоманов, П.А. К вопросу о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте / П.А. Сергоманов // Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Мат. 7-й научно-практ.конф. Ч.1. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и симпозиумах. – Красноярск, 2000. – С. 59 – 64.
144. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В.Сериков. – М.:Логос, 2012, - 448 с.
145. Сетевое взаимодействие «Школа – ВУЗ»: Отчет по проекту в рамках «Программы развития СФУ на 2007 – 2010 годы»/ Н.А. Козель. – Красноярск, 2008. – 114с.
146. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2010. – 350 с.
147. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
148. Словарь-справочник современного российского профессионального образования [Электронный ресурс]/ В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. – Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. – Режим доступа: <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/mo/20111123094149.pdf> .

149. Собкин, В.С. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Том X. Выпуск XVII / В.С. Собкин, З.Б. Абросимова, Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова; под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2005. – 359 с.

150. Собкин, В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование / В.С. Собкин. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 320 с.

151. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Наука, 1972. – 303 с.

152. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А.А. Пинского. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 101 с.

153. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1; под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьминова. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 430 с.

154. Тер-Аракелян, Э.К. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Этери Кареновна Тер-Аракелян. – Тула, 2010. – 23 с.

155. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.ru/>.

156. Тоффлер, А. Третья волна / А. Тоффлер – М.: Аст, 2010. – С. 408.

157. Трейвиш, Л. Как выбирают, готовятся и поступают в вузы старшеклассники (данные опроса выпускников и их родителей) / Л. Трейвиш // Директор школы. – 2007. – №4. – С.75 – 79.

158. Тубельский, А.Н. Размышления о школьном укладе / А.Н. Тубельский // Первое сентября. – 1999. – 30 марта.

159. Тубельский, А.Н. Уклад школьной жизни / А.Н. Тубельский. – М.: НИИ школьных технологий, 2007. Часть 1. – 165 с.

160. Туревская Е.И. Возрастная психология / Е.И. Туревская. – М: ИНФРА –М, 2004. – 268 с.

161. Турченко, Л.Н. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Николаевна Турченко. – Ставрополь, 2006. – 20 с.

162. Улина, Н.П. Педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Надежда Павловна Улина. – Магнитогорск, 2005. – 166 с.

163. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка - <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-25641.htm>

164. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645, от 31.12.2015 № 1578)].

165. Федоренко, Е.Ю. Фактор школы в субъективной картине жизненного пути выпускников/ Е.Ю. Федоренко, Т.А. Савенко// Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2012 г.; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск, 2013. – 276с. – С.57–73.

166. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 2004. – 672 с.

167. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.:Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

168. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

169. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ: Сб. произведений. Пер. с нем. / З. Фрейд. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

170. Фрумин, И.Д. Самоопределение старшеклассника в летней школе: автореф. дисс...канд.пед.наук:13.00.01/ Исак Давидович Фрумин.– Рига,1990.– 20с.

171. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конф. – Краснояр. гос.ун-т, Красноярск, 2003. – С. 33 – 57.

172. Фрумин, И.Д. Социально-экономическое развитие и следующее поколение: пять переходов / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции; отв. за выпуск Б.И. Хасан. – Красноярск: ИЦ Инт-та естеств. и гуманитар. наук, 2007. – С. 30 – 42.

173. Фрумин, И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / И.Д. Фрумин. – Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999. – 256 с.

174. Черемных, М.П. Организационно-педагогические условия индивидуального образования старшеклассников: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Михаил Петрович Черемных. – Ижевск, 2007. – 20 с.

175. Чистякова, С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения/ С.Н. Чистякова// Педагогика. – 2005.– №1.– С.19 – 26.

176. Чистякова, С.Н. Материалы курса «Образовательно-профессиональное самоопределение школьников в предпрофильной подготовке и профильном обучении»: лекции 1– 4. / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 64 с.

177. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

178. Штерн, В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте / Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: хрестоматия; сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Академия, 2007. – 624 с.

179. Щедровицкий, П. Г. Узловые проблемы современного общества и требования к старшей школе / П.Г. Щедровицкий // Старшая школа как взрослая

жизнь: программирование содержания образования: Материалы семинара. – Красноярск, 2000. – С. 4 – 12.

180. Щедровицкий, П.Г. Образование и инновационные сообщества / П.Г. Щедровицкий // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ: Материалы 6 Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. – Томск, 2002. – С. 12 – 21.

181. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции)/ П.Г. Щедровицкий.– М.:Педагогический центр «Эксперимент»,1993.– 154с.

182. Элективные курсы в профильном обучении / Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 144 с.

183. Эльконин, Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / Б.Д. Эльконин, И.Д. Фрумин // Вопросы психологии. –1993. – №1. – С. 24 – 32.

184. Эльконин, Б.Д. Подросток в юноше: норма перехода / Б.Д. Эльконин // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования: материалы семинара. – Красноярск, 2000. – С. 15 – 20.

185. Эльконин, Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – М: Академия, 2001. – 340 с.

186. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

187. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: «Прогресс», 1996. – 344 с.

188. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239с.

189. Andrus, R. Understanding Self-Determination and Transition Planning: High School Students. [Электронный ресурс]. – Wilmington University, October 2010.

–

Режим

доступа:

<http://cdm16397.contentdm.oclc.org/cdm/compoundobject/collection/p15323coll5/id/747/rec/2>.

190. Davis-Kean, P. E. The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parent expectations and the home environment // Journal of Family Psychology. – 2005, – Vol. 19. – P. 294–304.

191. Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education. The International Bank for Reconstruction and Development. – 2005.

192. Gorard, S. An international comparison of equity in educational systems/ S. Gorard, E. Smith // Comparative Education. – 2004, - Vol. 40. – No.1. – P. 15–28.

193. OECD Programme for International Student Assessment (PISA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pisa.oecd.org>.

194. PIRLS and TIMSS International Study [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.timssandpirls.bs.edu>

195. Vallerand, R.J., Fortier M.S. Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout/ R.J. Vallerand, M.S. Fortier // Journal of Personality and Social Psychology [Электронный ресурс]. – 1997. – Vol.72. – No.5. – P. 1161-1176. – Режим доступа: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/88.pdf>.

196. Willms, J. D. Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems/ J. D. Willms // UNESCO Institute for Statistics. Working Paper. – 2006. – No. 5.

197. Willms, J. D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes / J. D. Willms // Teachers College Record. – 2010. – Vol. 112. – No. 4. – P. 1008–1037.

198. Zay, D. Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report:4/ D. Zay. [Электронный ресурс]. – France. Lepelstraat. August, 2009. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france_en.pdf)

## Приложения

### Приложение А. Вопросы для проведения структурированного интервью

- Кем ты хочешь стать в будущем? Почему?
  - Каким ты хочешь быть? Опиши идеальную ситуацию
  - Как ты думаешь, ты поступишь или нет? Почему? А что тебе нужно, чтобы поступить?
  - Какие препятствия, ты предполагаешь, у тебя могут встретиться на пути?
  - Что может помочь тебе в их преодолении?
  - Куда ты собираешься поступать? Почему?
  - Как ты принимал решение о ВУЗе, в который будешь поступать?
  - Зачем тебе высшее образование?
  - Что ты хочешь получить, поступив в ВУЗ?
  - Что ты уже сейчас делаешь, чтобы реализовать свои цели?
  - Кто и чем тебе помогает?
  - С кем ты обсуждаешь вопросы выбора будущего?
  - Чем помогает тебе школа в определении с будущим?
  - Какие учебные или внеучебные мероприятия помогают тебе определиться с будущим?
  - Что необходимо иметь старшекласснику, чтобы учиться там, где хочешь и как хочешь?
  - Что у тебя уже есть? Назови свои сильные стороны. Чего нет?
  - Назови свои слабые стороны. Что в связи с этим будешь делать?
  - Какой опыт участия в общественной жизни школы у тебя есть?
  - Чем ты занимаешься, интересуешься?
  - Как ты про себя понимаешь? С помощью чего ты можешь себя оценить?
- Что для тебя важно в оценивании себя?

## Приложение Б. Образец обработки протокола структурированного интервью

раздел	критерии	Наталья (17лет)
Помощь школы в обеспечении перехода школа - вуз	Помогает в подготовке к ВУЗу	Наша старшая школа готовит к обучению в вузе - мы сами выбираем предметы, ходим по своему расписанию на свои занятия, если пропускаешь, то это твои проблемы, у нас есть зачетки, а не дневники, мы сдаем зачеты, еще у нас есть дипломная работа – как в ВУЗе
	Помогает в подготовке к ЕГЭ	У нас в школе есть платные курсы по подготовке к ЕГЭ и еще на уроках мы решаем тесты, разбираем ошибки – готовимся к ЕГЭ
	Проводятся мероприятия-обсуждения будущего	У нас есть мероприятия, когда мы все вместе обсуждаем наше будущее – кем мы хотим стать, как составляли свои ИОП, чего нам не хватает, кто такой успешный молодой человек, зачем нужно высшее образование и т.д. К нам приходят выпускники нашей школы, и мы с ними тоже можем обсуждать
Мотивы получения высшего образования	Социальная необходимость	Сейчас без высшего образования никуда. Если хочешь на приличную и высокооплачиваемую работу устроиться, добиться чего-то в жизни, то надо даже не одно высшее
	Возможность высокооплачиваемой работы	
	Ступенька самоопределения	Я еще точно не решила, кем по специальности буду, думаю, что пока буду учиться, решу этот вопрос. Там же разные стажировки, практики есть, со старшекурсниками пообщаюсь.
Основания выбора ВУЗа и факультета	Перспективы будущего	Не смотря на переизбыток экономистов, я думаю, что экономическое образование в наше время необходимо. Надо ориентироваться на современном рынке. Я пока не решила, но возможность собственного дела не исключаю
	Востребованность профессии	
Трудности в решении задачи поступления в ВУЗ		У меня не всегда получается выполнять все, как я запланировала, часто откладываю все дела на последний день. И как следствие - не все получается.
Особенности самооценки старшеклассников	Запрос на экспертную оценку	Мне сказали, что важно попробовать профессию, которую выбираешь, уже в школе. Я хожу на экономику, там писала дипломную работу. Я боялась ее показывать кому-то, но мой руководитель настоял и показал какому-то своему знакомому – бизнесмену. И он сказал, что у меня очень грамотная работа. И мне это было не просто приятно. Я поняла, как это важно, когда твою работу оценивает действительно специалист.
	Оценка своей динамики	Я точно вижу, что в старшей школе я стала успешнее. Я выбрала предметы, которые мне нужны и важны. Я по ним стараюсь и у меня все хорошо

		сейчас. Я думаю, что хорошо сдам ЕГЭ по этим предметам. Предметы, которые не нужны, я изучаю на базовом уровне. По ним не заморачиваюсь, но хорошие оценки получаю.
	Оценка своих возможностей	Я думаю, что у меня получится поступить. Нелегко, конечно, будет, но должно получиться. Я репетиционные экзамены хорошо написала. Если поднапрячься, то еще лучше получится.
	Оценка своих дефицитов	Я поняла, что мне у меня не все получится, потому что я за все хватаюсь – и интересно, и не хочется подводить других. И очень часто я не успеваю все сделать, или делаю не очень хорошо. Планировать не получается. Даже если план составлю, что надо сегодня сделать, то все равно не получается этот план выполнить.
Опыт участия и возможность для самореализации	Школьные праздники	У меня получается руководить. Я пробовала на празднике отвечать за спортивное шоу. Собрала команду, мы все придумали, потом даже план составили, чтобы все успеть сделать. У нас все получилось.
	Участие в орг. комитетах	
	Участие в соц. проектах	У нас есть социальная практика. Мы организовали проект по работе с детьми в детском доме. Мы придумывали и проводили занятия с детишками 4-5 лет.
	Спортивные соревнования	Я выступала в школьной команде по волейболу на районных соревнованиях.
	Исследовательская работа	Делала дипломную работу по экономике.

## Приложение В. Форма анализа анкет выпускников

раздел	Критерии	Григорий (26 лет)
Специфика жизненных событий	Биографические	Первый жизненный этап после окончания школы, считаю поступлением в СибГТУ на специальность менеджмент организации. Второй немаловажный этап жизни, это проживание в Германии, на протяжении 6 месяцев в возрасте 19 лет ( <i>Причиной проживания послужило получение и подтверждение гражданства, на протяжении 3х месяцев я посещал курсы адаптации иммигрантов. Остальные 3 месяца, нужно было мое физическое проживание в стране, поэтому я записался на секцию бокса и курсы по дизайну</i> ). И третий этап, это конечно работа ( <i>родители поставили условия - хочешь жить самостоятельно, зарабатывай</i> ).
	Личные достижения	
Представления выпускника о роли школы в их жизни	В принципе ничего	
	Друзей бы этих не было	Не было бы друзей и товарищей, знания, полученные в школе, вполне можно было бы получить и на дому. Научился читать, считать, писать, списывать, запоминать и не стесняться выступать на публике.
Самочувствие при обучении в вузе	Я был бы другим человеком	
	Было тяжело, трудно – никто не контролирует, полная свобода, не сразу понятно, что надо преподавателю, отношения только в группе своей	
	Нормально, были кое-какие сложности	
Удовлетворенность работой	было легко, легко находил контакт с преподавателями и студентами, доволен качеством обучения и социальной жизнью	Самый веселый период в жизни, пора открытий. Чувствовал себя более чем комфортно
	Не доволен	
Специфика решения проблем	Частично доволен	Да, доволен, и тем, чем занимаюсь, и тем, где работаю. Пока не доволен лишь заработной платой
	Доволен полностью	
Специфика решения проблем	Нет проблем, трудностей	
	Проблемы выделяются, способы	Есть трудности с нечеткой структурой управления на работе, не всегда понятно кто кому подчиняется,

	решения внешние	и кто за что отвечает. Разрешение этой трудности зависит от руководителя
	Проблемы выделяются, способы решения внутренние	
Уверенность в своем будущем	Уверен в будущем	Уверен, иначе и быть не может, ведь на мне ответственность за жену и ребёнка
	Нет полной уверенности в будущем	
	Нет ясности и уверенности относительно будущего, живет сегодняшним днем	
Специфика воспоминаний о школе	Ничем особенным	Тем, что в неё нужно было ходить каждый день
	Друзья, шалости	
	Школьные праздники	
	Походы, поездки	
	События, связанные с укладом школы	
	Отношение преподавателей	
	Мои пробы в чем-то	