

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет Институт психолого-педагогического образования
Кафедра Общей педагогики и образовательных технологий
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика образования одаренных детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой общей педагогики и
образовательных технологий

_____ д.п.н., профессор А.И. Шилов

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КОНСТРУИРОВАНИЯ
ОБРАЗА БУДУЩЕГО У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ОДАРЕННОСТЬЮ**

Выполнил студент группы (номер группы)	43
В.А. Чернявская (И.О. Фамилия)	_____ (подпись, дата)
Квалификация (степень):	бакалавр
Форма обучения:	очная
Научный руководитель: к.п.н., доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий И.П. Цвелюх (ученая степень, должность, И.О. Фамилия)	_____ (подпись, дата)
Рецензент: к.п. н., доцент , доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы зам.директора по УР ИСГТ Е.П. Кунстман (ученая степень, должность, И.О.Фамилия)	_____ (подпись, дата)
Дата защиты	30.06.2015 г.
Оценка	_____

Красноярск, 2015

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Конструирование образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью как психолого-педагогическая проблема	10
1.1. Исследование конструирования образа будущего в науке.....	10
1.2. Возрастные особенности старшеклассников	22
1.3. Проблемы организации психолого-педагогической поддержки одаренных старшеклассников	33
Выводы по 1 главе.....	41
Глава 2. Исследование эффективности психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.....	43
2.1. Методическая организация исследования.....	43
2.2. Констатирующий этап исследования	47
2.3. Анализ результатов эффективности психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.....	58
Выводы по 2 главе.....	73
Заключение	76
Библиографический список	78
Приложение	83

Введение

Одним из актуальных психолого-педагогических направлений сегодня является исследование проблемы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Исследователи (О.Е. Байтингер [7], В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова [8], С.А. Башкова [9]), Е.П. Белинская, И.В. Куликова [10], С.В. Горбатов [20], А.А. Кроник [23], В.Г. Немировский [31], Ж. Нюттен [32], И.М. Попова [35] и др. ученые, занимавшиеся проблемой конструирования образа будущего), отмечали, что формирующийся в старшем школьном возрасте образ будущего начинает играть очень важную роль в становлении личности старшеклассника, его личностной зрелости, во всех аспектах его деятельности, в том числе в ведущей деятельности – учебной.

Этот период является сенситивным для развития образа будущего, когда на первый план выступают планы и цели, связанные с отдаленным будущим. В большинстве случаев, сформированность представлений о своем будущем, умение прогнозировать, предвосхищать события, строить планы, развивается у старших школьников стихийно, бессистемно, а может и вовсе приносить не пользу, а вред личности. [4]

Особенно это касается одаренных старшеклассников, которым необходимо конструировать образ своего будущего рационально, с учетом их одаренности, их способностей, чтобы они получили наибольшее раскрытие в ближайшем будущем. [42]

Очень часто можно наблюдать огромные трудности у старшеклассников в определении своих целей и перспектив, они не умеют правильно распоряжаться своим временем и испытывают большую тревогу и озабоченность своим будущим. Иногда это приводит к тому, что старшеклассники совершенно не хотят думать о завтрашнем дне и начинают откладывать все на потом, живя как бы «здесь и сейчас».

Проблемы конструирования, построения образа будущего изучались в педагогике, в психологии, в физиологии и рефлексологии, в социологии, но они по своей направленности были узкоспециализированными, и ограничены рамками своих подходов, часто игнорируя другие концепции, и в итоге в большинстве случаев проблема изучалась односторонне. Так, проблема была косвенно затронута в рамках субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейном, в рамках конкретно-исторического подхода к изучению личности А.В. Толстых, А.В. Петровский рассматривал свои идеи хронопсихологии, К. Левин изучал проблему в своей теории психологического пространства и образа будущего, Ж. Нюттен изучал проблему с точки зрения мотивационного подхода.

При этом проблема конструирования, построения образа будущего в педагогике была изучена слабо, и в основном рассматривалась в рамках проблемы профессионального самоопределения учащихся, не говоря уже о разработке целенаправленной педагогической поддержки конструирования образа будущего, хотя исследований именно по организации педагогической поддержки – достаточно много. Изучением проблемы педагогической поддержки занимались Т.В. Анохина, А.Г. Асмолов, М.А. Аксиньева, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и другие ученые. К тому же, большинство исследований направлены на обычного среднего старшеклассника, и мало освещены исследования, затрагивающие сопровождение одаренных старшеклассников, так как эта категория учащихся не является массовой, и поэтому масштабных исследований так мало. В частности, у нас в стране проблемой сопровождения одаренных старшеклассников занимались В.А. Лазарев, Н.Д. Хышов, и др.

При этом исследований, которые объединяли бы все стороны проблемы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, практически нет, хотя потребность в таких исследованиях велика, поскольку благодаря своей одаренности такие учащиеся имеют высокую ценность для общества в

долгосрочной перспективе. Важно, чтобы их будущее было построено без лишней растраты сил и возможностей, так как это позволит одаренным школьникам в будущем в полной мере реализовать свой индивидуальный природный потенциал.

В то же время специальных программ психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью нет, есть различные несистемные наработки в рамках прикладных исследований.

Таким образом, анализ сложившейся ситуации позволил выделить следующее **противоречие**: между необходимостью психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью и недостаточностью научных знаний и разработок, позволяющих эффективно осуществлять этот процесс.

Эти противоречия обусловили **проблему исследования**: каковы условия, позволяющие эффективно осуществлять педагогическую поддержку конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Все изложенное выше и определило выбор **темы исследования**: «**Психолого-педагогическая поддержка конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью**».

Объект исследования: конструирование образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Предмет исследования: психолого-педагогическая поддержка конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Цель исследования: обосновать, разработать содержание, организационные формы и методы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Гипотеза: психолого-педагогическая поддержка конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью будет эффективна, если организованы педагогические условия, обеспечивающие:

- знакомство с различными вариантами построения и реализации личного будущего, с понятием *будущего*;
- соотнесение своих возможностей и выбора личного будущего с требованиями окружающего мира;
- построение образа будущего на основе реального восприятия социальной действительности и собственных возможностей.

Реализация цели исследования и проверка поставленной гипотезы осуществлялись в ходе решения следующих **задач**:

1. Раскрыть содержание понятия *конструирование образа будущего*.
2. Определить особенности возрастного развития одаренных подростков.
3. Обосновать и разработать содержание, организационные формы и методы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.
4. Проверить в опытно-экспериментальной работе результативность психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– субъектно-деятельностный подход (Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.), в котором конкретизируется понятие жизнедеятельности, решается проблема жизненного пути личности, исследуются особенности противоречий индивидуальной жизни и выявляется качество личности как субъекта жизненного пути, определяющего жизненную позицию, линии и перспективы развития;

– мотивационный подход (Ж. Нюттен, К. Левин), позволяющий разрабатывать проблемы временной перспективы личности.

Методы исследования:

– *теоретические*: изучение и анализ философской, педагогической, психологической, юридической литературы, сравнительный анализ.

– *эмпирические*: наблюдение; диагностические (анкетирование, тестирование, беседы, интервью); экспериментальные (постановка и проведение констатирующего и формирующего экспериментов); математические и статистические методы обработки данных.

База исследования: В исследовании приняли участие учащиеся 9-ых классов МАОУ Лицея №9 «Лидер» в количестве 46 человек (23 подростка с признаками одаренности в экспериментальной группе и 23 подростка в контрольной).

В настоящее время проблема психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью разработана недостаточно.

Практическая значимость исследования заключается в том, что были получены эмпирические сведения о результативности предложенной программы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, выявлены условия, способствующие эффективности психолого-педагогической поддержки, изучены особенности конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на научно-практических конференциях «Молодежь и наука XXI века»: Актуальные проблемы образования: история и современность (2014 г.), Актуальные вопросы образования: опыт, проблемы, перспективы (2015 г.). Промежуточные и итоговые результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

Структура работы определяется логикой исследования, поставленными задачами и состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Конструирование образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью как психолого-педагогическая проблема

1.1. Исследование конструирования образа будущего в науке

При изучении такой сложной, разрозненной и многогранной проблемы, как конструирование образа будущего, необходимо, прежде всего, определиться – что же именно понимается под этим термином. Для этого обратимся к истокам ее изучения в педагогике и психологии.

Первые исследования в педагогике и психологии, которые можно отнести к изучению проблемы построения образа будущего, стали проводиться с начала 30-40х годов 20 века, хотя до этого проблема затрагивалась в философии, физиологии и психофизиологии.

Еще в 1863 году вышла статья «Ожидаемое будущее» И.М. Сеченова [33], в 1874 году В. Вундт ввел понятие антиципации [43], в 1932 году И.П. Павлов исследовал динамический стереотип [33], и затем в 1934 году Н.А. Бернштейн разработал модель потребного будущего [11]. Далее ряд ученых уже по итогам достигнутых результатов исследований разработали свои концепции, которые также затрагивали проблему построения образа будущего. Так, в 1948 году Р. Мертон разработал теорию самореализующегося пророчества [43], в 1955 году появились два исследования: П.К. Анохина [33], который изучал акцептор результата действия и Дж. Келли [43], разработавшего теорию личностных конструктов.

Сам же термин «образ будущего» («образ достижения») вошел в науку, начиная с работ Бейтсона (1960-е – 1970-е годы), К. Прибрама, (Маклелланда, Киркпатрика) и др. [32]

Позднее, в 1980 году, Ж. Нюттен провел исследование, где рассуждал о будущем, как о пространстве поведения и мотивации [32]. Также в 1984 году, Кроник А., Головаха Е. подошли к проблеме изучения психологического

времени личности и метода каузометрии [19]. Уже в конце 20 века – в 1999 году, Ф. Зимбардо разработал факторную модель отношения к времени, и в начале 21 века появились отечественные исследования, направленные специально на изучение феномена конструирования будущего.

Таким образом, множество подходов, теорий, моделей изучения будущего создали первичную базу для современного изучения проблемы конструирования образа будущего, но при этом по-прежнему нет единого понятийного аппарата, нет единой теории, объясняющей процесс конструирования образа будущего.

Как следствие, на сегодняшний день существует разнообразие теоретических подходов и моделей определения и изучения образа будущего личности: субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского; конкретно-исторический подход к изучению личности А.В. Толстых; психосоциальный подход Э. Эриксона; идеи хронопсихологии А.В. Петровского; представления о хронотопе А.А. Ухтомского, М.М. Бахтина, В.П. Зинченко, В.С. Собкина; теории психологического пространства и образа будущего К. Левина; мотивационный подход к изучению образа будущего Ж. Нюттена [8].

Из-за этого разнообразия имеется путаница в понятиях и несогласованность в определении временных границ перспективы, в выделении компонентов образа будущего, поэтому в данном исследовании мы будем опираться на теоретические положения тех авторов, которые наиболее полно, на наш взгляд, раскрывают проблему конструирования образа будущего.

Образ будущего понимается на основе включения будущего и прошлого жизни в контекст настоящего и их существования в настоящем (К. Левин); взаимосвязи и взаимного обуславливания прошлого, настоящего и будущего в сознании человека (Л. Франк); последовательности событий с определенными интервалами между ними в сознании человека в конкретный момент времени (Д. Нюттен); временного кругозора личности (П. Фресс);

временного поля действия (Л.С. Выготский); временного измерения образа мира (А.Н. Леонтьев); хронотопа (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский, Д.И. Фельдштейн, В.П. Зинченко, Н.Н. Толстых); субъективной картины жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Е.И. Головаха); образа потребного будущего, целенаправленности (В.К. Вилюнас); антиципации (В. Вундт, Б.Ф. Ломов, Е.А. Сергиенко, Е.Н. Сурков); опережающего отражения (П.К. Анохин); способности моделировать будущее (Н.А. Бернштейн); целевой детерминации мотивации (А. Адлер, Г. Олпорт, А. Маслоу); жизненной линии или жизненного пути (П. Балтес); транспективы (В.И. Ковалёв); пространственно-временного континуума внутренней организации времени (Т.Н. Березина); временной компетентности, организации времени, тайм-менеджмента (А.К. Болотова); позиции по отношению к своему времени (Д.А. Леонтьев) и др. [35]

А.С. Макаренко (1936) в рамках разрабатываемой им педагогической системы уделял большое внимание проблеме воспитания и развития личности. Одним из важнейших подходов в теории и практике воспитания является его метод работы с организацией отношения к прошлому, настоящему и будущему личности подростков [18, с. 60].

Определяющим фактором формирования образа будущего и его влияния на подростков в педагогической концепции А.С. Макаренко является система перспективных линий личности. Этот термин обозначает непрерывную и постепенную постановку все более важных и ценных перспектив, ведущих к дальнейшему совершенствованию человека и коллектива [Там же, с. 50].

А.С. Макаренко рассматривал образ будущего во временном и социальном пространстве личности. В первом случае он разделял его на близкий, средний и дальний. Также им были выделены личная и коллективная линии образа будущего. «Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, – это сила и красота. И то и другое определяется в

человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше» [18, с. 311].

В качестве направляющего ориентира и связующего звена между психологическим настоящим и будущим подростков А.С. Макаренко использовал идею «завтрашней радости», представляющую собой эмоцию радостного чувства ожидания и побуждения к деятельности – то есть, фактически он имел в виду образ будущего.

К. Левин при разработке динамической психологии и психологии поля обнаружил, что жизненное пространство человека включает в себя не только географическое и социальное окружение, но имеет также временное измерение. Пытаясь установить взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, он подчеркивал, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлом. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего и их существование в настоящем К. Левин назвал временной перспективой, что в нашем понимании связано с образом будущего, как конечной точкой развертывания временной перспективы [28].

Образ будущего, по К. Левину – это временная глубина, или временное измерение жизненного мира (пространства), включающая в себя регионы, связанные с будущим, настоящим и прошлым, которые актуализируются в жизненном пространстве в данный момент времени. Идеи К. Левина, впервые поставившего вопрос о существовании единиц психологического времени различной направленности, послужили стимулом для дальнейшего исследования «образа будущего личности» [28].

Анализируя взгляды К. Левина, Б.В. Зейгарник, вслед за ним, под образом будущего понимает «включение будущего и прошлого, реального и ирреального плана жизни в план данного момента» [5].

В 60-е гг. XX в. Ж. Нюттен (1964, 1985, 2004), основываясь на идеях К. Левина, создает когнитивно-мотивационную теорию будущего [32]. Ж. Нюттен понимает образ будущего как наличие во внутреннем плане разноудаленных во времени объектов-целей (или «мотивационных объектов»). Он исходит из того, что наряду с объектами, явлениями, которые человек актуально воспринимает, имеющими знаки места и времени «здесь и теперь», в сознании человека существуют другие объекты, о которых он время от времени думает, которые стимулируют его активность, влияют на поведение не меньше, чем непосредственно воспринимаемые. Эти объекты-цели, или «мотивационные объекты», несут определенные знаки, или индексы времени. Для определения доминирующей направленности поведения человека на объекты (или события) прошлого, настоящего или будущего, Ж. Нюттен вводит понятие «временная ориентация». Временная установка показывает знак настроенности человека по отношению к модусам времени – позитивной или негативной. Собственно образ будущего, по Ж. Нюттену, выступает как определенная функция составляющих ее мотивационных объектов [32].

Ж. Нюттен выделяет виды образа будущего на основании действенности объектов мыслей и желаний индивида:

- 1) действенный (или мотивационный) образ будущего включает цели и планы, побуждающие и регулирующие деятельность субъекта, ради достижения или избегания которых субъект готов преодолеть различные препятствия;
- 2) когнитивный (или воображаемый) образ будущего возникает, когда субъект мечтает, «строит воздушные замки», либо мыслит о нейтральных объектах, не влияющих на его активность (например,

исторический анализ XIV столетия или футурологический интерес к тому, что будет в XXIV веке). [32]

Ж. Нюттон считал, что параметры образа будущего отражаются в пяти категориях:

- 1) близкое будущее (до одного месяца),
- 2) промежуточное будущее (от месяца до двух лет),
- 3) отдаленное будущее (более двух лет),
- 4) открытое настоящее (указывающее на желаемое индивидом недифференцированно – как в настоящем, так и в будущем),
- 5) историческое будущее (как связанное с целями, находящимися за пределами человеческой жизни). [32]

Ж. Нюттен говорит, что наличие образа будущего должно быть связано с определённой долей зрелости личности, способности отсрочить удовлетворение прямо «здесь и теперь», тесно связано с понятием задержки удовлетворения. Люди с протяженной перспективой будущего ставят и стремятся к целям, которые расположены в относительно далеком будущем. У них меньше целей в ближайшем будущем, следовательно, они реже переживают ситуацию немедленного достижения цели. Они откладывают удовлетворение, которое является результатом достижения цели. [32]

Для Ж. Нюттена образ будущего выступает как приобретенная личностная характеристика, которая формируется в результате мотивационного целеполагания. Люди когнитивно перерабатывают или трансформируют свои более общие и размытые потребности, мотивы и желания в более конкретные мотивационные цели, планы и проекты. [32].

Т. Гисме также исследовал образ будущего, обозначая его как «ориентацию на будущее». В большей степени этот конструкт разрабатывался как связанный с ориентацией на успех и неудачу. Т. Гисме полагал, что ориентация на будущее – это черта, не зависящая от ситуации и влияющая на то, как человек взаимодействует с будущим.

Он включает в нее четыре компонента:

- 1) вовлеченность – степень фокусировки на будущих событиях;
- 2) предвидение – отражает, насколько хорошо человек подготовлен к этим событиям;
- 3) занятость – количество времени, затраченное на мысли о будущем;
- 4) скорость восприятия будущих исходов. [41].

З. Залески, продолжая линию исследований Ж. Нюттена, вводит конструкт «личное будущее», в котором выделяет параметры «надежды на будущее» и «страха перед будущим», влияющие на эффективность актуального поведения. З. Залески показывает, что долговременные цели успешнее достигаются при наличии инструментальных промежуточных целей. Еще одна закономерность, которая представляет интерес в работах этого автора – влияние протяженности образа будущего на постоянство в достижении цели и удовольствие, которое человек получает от этого в противовес тому субъекту, чья образ будущего короче [41].

Е.Ю. Мандрикова полагает, что образ будущего – это способ «присутствия» прогнозируемого и планируемого будущего в настоящем, благодаря чему возникает и развивается связь актуальных действий с тем, ради чего они осуществляются, что находится в субъективном будущем [41].

В 30-е гг. XX-го века стал развиваться эволюционно-генетический подход, изучающий психологические изменения человека в объективно-биографическом времени. Стержневым понятием в нем является понятие жизненного пути или индивидуальной истории личности.

Представители событийного подхода к жизненному пути (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, А.А. Кроник и др.) использовали событие как основную единицу анализа жизненного пути человека.

Б.Г. Ананьев предлагал разделение фаз у субъекта деятельности и у человека как личности и вводит понятие «субъективная картина жизненного пути», которое показывает важные вехи в развитии человека и связанные одной системой координат биологического, психологического и исторического времени события жизненного пути. Он показал, что фазы

жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза: «история личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере ими определяется» [2 с. 134].

Исследуя особенности переживания времени, С.Л. Рубинштейн (1946) выявил следующие законы:

1) Закон заполненного временного отрезка: чем более заполненным и, значит, более расчлененным является отрезок времени, тем более длительным он представляется. Этот закон действует при воспоминании прошлых событий. Для времени переживания настоящего имеет место обратное положение;

2) Закон эмоционально детерминированной оценки времени. Положительные эмоции «ускоряют» психологическое время, отрицательные — «замедляют» [33].

Каузометрическая, или причинно-следственная, концепция психологического времени (и образа будущего), разработанная Е.И. Головахой и А.А. Кроником [19, с. 12], может быть по праву отнесена к психобиографическому, или «событийному», подходу, как называют его временами сами авторы, имея в виду исследование жизненного пути человека на основании построения им самим в особой каузометрической процедуре субъективной картины причинно-следственных связей между событиями жизни.

В данной концепции на первый план выходят понятия субъективная картина жизненного пути и событие жизни. Субъективная картина жизненного пути, складывающаяся из событий жизни, (как поворотных, переломных моментов, приводящих к изменениям в жизнедеятельности и личности человека), и их взаимосвязи, выполняет функцию долговременной регуляции и согласования жизненного пути личности с жизнью других. Единицей анализа психологического времени выступает причинно-следственная межсобытийная связь.

На первый план выдвигается субъективное восприятие времени, его эмоциональная окраска, переживание психологического возраста, осознание связей между событиями собственной жизни, понимание их причин и следствий. [15]

Исследования, посвященные психологическому времени субъекта, показали, что образ прошлого, настоящего и будущего может быть представлен в различных соотношениях.

Некоторые люди преимущественно ориентированы на прошлое. Их прошлое — это наиболее важная часть их внутреннего мира. Они живут в прошлом, которое для них было очень травмирующим или, наоборот, счастливым.

Другие ориентированы на настоящее и полностью им поглощены. Действуя, они не учитывают свое прошлое и будущее.

Третья категория — это люди, главным образом ориентированные на будущее. Предвосхищаемое будущее — это самая большая часть их временного жизненного пространства. [12]

В конце 70-х гг. прошлого века получили развитие идеи С.Л. Рубиншиной и Б.Г. Ананьева в теории личностной организации времени К.А. Абульхановой-Славской.

В работах К.А. Абульхановой-Славской образ будущего представлен как жизненный путь личности. В ее концепции личности как субъекта жизни обозначается проблема времени в контексте жизненного пути личности, индивида и рассматривается в аспекте его включённости в социальное целое, в систему разнообразных субъективных реальных связей с другими индивидами в прошлом, настоящем и будущем: усложнение личностной структуры времени жизни в результате накопления индивидуального жизненного опыта и появление совокупности временных перспектив жизни, приводящее к образованию временного кругозора личности, может быть обозначено как личностное время. [1]

К.А. Абульханова-Славская в первую очередь говорит об организации личностного времени субъектом, ее критериях, механизмах, средствах осуществления. «Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь, как целое, подчиненное ее целям, ценностям есть высший уровень и подлинное оптимальное качество субъекта жизни» [1, с. 40].

Н.Н. Толстых, развивая онтогенетическое представление об образе будущего, основывается на распространившемся подходе к образу будущего как синтетическому образованию пространственных и временных композиций, то есть, психологического времени и психологического пространства. Согласно Н.Н. Толстых, образ будущего трактуется с точки зрения обусловленной культурой формой интенциональности, которая рассматривается как интегративное образование. При этом время соотносится с мотивационными аспектами развития индивида, а пространство – с предметным содержанием мотивов. Автор полагает, что подобная репрезентация двух линий развития – основа для понимания становления хронотопа. [39]

Н.Н. Толстых, исследуя образ будущего в раннем юношеском возрасте, понимает ее как выделяемый в сознании план представлений о будущей жизни, который рассматривается как одна из центральных в старшем школьном возрасте инстанций, опосредующая деятельность человека, влияющая соответствующим образом на содержание и функционирование мотивационно-потребностной сферы личности. [Там же]

Определение образа будущего как транспективы В.И. Ковалёва содержит взгляд в будущее в контексте сквозного видения из настоящего в прошлое и будущее, что должно задавать полноту временного контекста в представлениях личности о будущем [16].

Ковалёв постулирует четыре типа личности в зависимости от их временных характеристик:

- 1) стихийно-обыденный;
- 2) функционально-действенный;

- 3) созерцательный;
- 4) творчески-преобразующий. [21]

Ещё одна типология построена Абульхановой и Березиной на экспериментах Кублицкене, которая исследовала рефлекссию при решении человеком временных задач [1]. Осознание времени изучалось в виде мини-сочинений, переживание времени – тестом метафоры времени Р. Кнаппа и шкалой переживания времени А.А. Кроника и Е.И. Головахи [19].

Выявлялись показатели:

- 1) протяженности как континуальности-дискретности;
- 2) эмоциональности
- 3) напряженности-ненапряженности.

В итоге были выделены пять типов по эффективности (успешности-неуспешности) стратегии действия (на основании рефлексии):

- 1) оптимальный – действует успешно во всех режимах;
- 2) дефицитарный – все режимы сводит к дефициту, успешно действует в этом режиме;
- 3) спокойный – успешен при неожиданных сроках или при избытке времени;
- 4) исполнительский – успешен во всех временных режимах (заданных извне), кроме режима неопределенности; пятый – тревожный – избегает ситуации дефицита времени. [19]

Анализ различных теоретических подходов к образу будущего показывает, что изучение этого психологического феномена является действительно сложной, многогранной, актуальной задачей. Каждое направление акцентирует внимание лишь на каком-то одном аспекте ее рассмотрения.

Понятие «образ будущего» несет в себе пространственную характеристику, а так же перспективу – это ожидания, надежды, возможности, направленность, несет в себе потенции и возможности, устремленность к чему-то (интенциональность), что находится на

определенной временной дистанции и открывает определенные возможности.

Образ будущего понимается как сложное и многомерное явление, как целостное представление человека о будущем, которое находится в сознании и постоянно оказывает влияние на поведение, деятельность человека, а также его эмоциональное состояние. Образ будущего является мультимодальным (включающим различные временные координаты, эмоциональные и когнитивные процессы) конструктом, свойственным как отдельной личности, так и группе в целом.

В образ будущего включаются и одновременно присутствуют четыре основных параметра (измерения):

1. В первое измерение (ценностно-смысловое) включаются все мотивы человека, его ценности, личностные смыслы, намерения.
2. Второе измерение (когнитивное) включает в себя все события, которые ожидаются или же планируются человеком.
3. Третье измерение возникает в результате оценки первых двух: все эмоции, чувства, настроения, которые возникают в ответ на содержание данного образа (эмоционально-оценочный параметр).
4. Последнее четвертое измерение отражает связь настоящего с будущим и включает в себя все способы и стратегии поведения, которые использует человек в соответствии с тем образом будущего, который у него имеется (организационно – деятельностный параметр). [18]

Образ будущего может быть как индивидуальным (образ личного будущего), так и групповым.

Таким образом, образ будущего понимается как сложное и многомерное явление, как целостное представление человека о будущем, которое находится в сознании и постоянно оказывает влияние на поведение, деятельность человека, а также его эмоциональное состояние. Образ будущего является мультимодальным (включающим различные временные координаты, эмоциональные и когнитивные процессы) конструктом,

свойственным как отдельной личности, так и группе в целом. В образ будущего включаются и одновременно присутствуют четыре основных параметра (измерения):

1. (ценностно-смысловое),
2. (когнитивное),
3. (эмоционально-оценочный параметр),
4. (организационно – деятельностный параметр).

Образ будущего может быть как индивидуальным (образ личного будущего), так и групповым.

1.2. Возрастные особенности старшеклассников

По мнению Л.И. Божович, старший школьный возраст – это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания. [13]

Социальная ситуация развития этого возраста состоит в том, что возникает необходимость самостоятельно выбирать свой жизненный путь, происходит расширение социальных условий бытия: как в пространственном отношении, так и в увеличении диапазона «проб себя», поиска себя.

Как считает И.С. Кон, основной ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная деятельность, подготовка к выбору профессии или продолжению учебы. Главные личностные новообразования в этом возрасте связаны с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность,

осознание собственной индивидуальности и ее свойств; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение в различные сферы жизни. [25]

Также И.С. Кон отмечает, что в юности окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками при сохранении большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. [25]

По мнению Г. Крайг, со стороны *физического* развития учащихся этого возраста сглаживаются те диспропорции и противоречия, которые присущи подросткам. Исчезает непропорциональность в развитии конечностей и туловища. Увеличивается относительный объем груди. Выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, а также ликвидируется отставание в развитии сердечно-сосудистой системе. Повышается мышечная сила, возрастает физическая работоспособность, а координация движений по своим качествам приближается к состоянию взрослого человека. В основном заканчивается половое созревание, общий темп роста замедляется, но укрепление физических сил и здоровья продолжается. Все это сказывается на поведении старшеклассников. Они отличаются достаточно высокой физической работоспособностью, относительно меньшей утомляемостью, что иногда обуславливает переоценку своих сил, неумение более обдуманно подходить к своим физическим возможностям. [26]

По мнению А.А. Реана, на более высокую ступень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы. Преобладающее значение в *познавательной деятельности* занимает абстрактное мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений. [37]

Как считает Ф. Райс, старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для

теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Но все эти особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения. Если же учителя не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых старшеклассников может сохраняться тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала.

Как отмечает И.С. Кон, в старшем школьном возрасте большинство учащихся имеет устойчивые познавательные интересы. Развитие мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу старшеклассников над речью, порождают у них желание облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы, использовать для этой цели афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений. [25]

А.А. Реан отмечает, что общественные переживания и чувства оказывают сильное воздействие на *нравственное* формирование старшеклассников. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и жизненного опыта вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми руководствуются юноши и девушки в своем поведении. [36]

По мнению Г. Крайг, годы ранней юности для многих учащихся характеризуются сильными интимными переживаниями, первой любовью, нередко оставляющей след на всю жизнь. На более высокий уровень поднимается у старших школьников *развитие чувств и волевых процессов*. В частности, усиливаются и становятся более осознанными чувства, связанные с общественно-политическими событиями. [26]

Ф. Райс отмечает, что в протекании волевых актов решающее значение принадлежит обдумыванию своих намерений и поведения. Замечено: если учащийся поставил перед собой определенную цель в учебной или общественной работе или же четко определил свои жизненные планы с учетом имеющихся интересов и склонностей, он, как правило, проявляет высокую целеустремленность и энергию в работе, а также настойчивость в преодолении встречающихся трудностей. С этим связана и другая особенность старшеклассников, относящаяся к работе над своим самовоспитанием. Если подростки в большинстве своем отличаются повышенной требовательностью к другим и недостаточно требовательны к себе, то в юношеском возрасте положение изменяется. Они становятся более требовательными к себе и своей работе, стремятся выработать у себя те черты и качества поведения, которые в наибольшей мере способствуют осуществлению намеченных планов. Все это показывает, какое большое значение имеют внутренние факторы (цели, мотивы, установки и идеалы) в развитии личностных качеств старшеклассников.

Л.И. Божович отмечает, что существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств в связи с предстоящим *жизненным самоопределением и выбором, профессии*. Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний. [13]

На развитие и поведение старшеклассников большое влияние оказывает их повышенная реактивность (чувствительность) ко всему новому, что происходит и жизни, в литературе, искусстве и музыке, а также в моде.

Таковы важнейшие особенности развития и организации учебно-воспитательной работы в старших классах.

Как отмечает И.С. Кон, в этом возрасте старшеклассники становятся в позицию наблюдателя по отношению к себе. «Кто «Я»? Наедине с собой – «какой «Я?»». Открытие своего внутреннего мира – главное приобретение ранней юности. Результатом этих наблюдений становится тот факт, что

юноши и девушки обнаруживают в себе противоречивые устремления – мечтательность и практицизм, высокие нравственные стремления и низкие побуждения к этому, оценку собственной личности и желание казаться раскованным, резкость и застенчивость, откровенность и скрытность. В большинстве случаев старшеклассник не может создать цельное представление о себе, отсюда переживания, беспокойство, неадекватные поступки. [25]

Я.Л. Коломинский отмечает, что в связи с развитием самосознания у старшеклассников возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми. Доверительность становится качеством общения и, в первую очередь, предполагает глубокое самораскрытие. В юношеском возрасте потребность в доверительном общении с близкими взрослыми не всегда удовлетворяется, что отрицательно сказывается на развитии личности.

В.В. Юстицкий считает, что в ранней юности завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

И.С. Кон указывает, что в исследованиях психологов отмечается, что процесс воспитания и обучения старших школьников должен быть ориентирован на разрешение «проблемы противоречий», которые ярко проявляются именно в ранней юности. [25]

К таким противоречиям, по мнению И.С. Кона, относятся:

- стремительные физиологические и психические изменения ведут к раннему определению жизненной цели, стремясь к которой старшеклассник сталкивается с трудностью в выборе средств ее достижения;
- к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста, но в силу индивидуальных особенностей многие старшеклассники менее самостоятельны, более

- пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях, что и ведет к необходимости оптимизации средств воспитания и обучения;
- проявление нигилизма в отношении общечеловеческих ценностей, но вместе с тем отсутствие лично значимых жизненных целей, приоритетных социальных ориентиров и ценностей (часто старшеклассник отвергает ценности родителей, школы и социального окружения, но вместо этого он не в состоянии предложить ничего своего; влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются непризнанным и неприкаянным);
 - в юношеском общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущую индивидуализацию – с другой; расширение сферы общения проявляется, прежде всего, в увеличении времени, которое расходуется на него (3–4 часа в сутки в будни, 7–9 часов – в выходные и праздничные дни), в существенном расширении его социального пространства (ближайшие друзья-старшеклассники, учащиеся других школ, техникумов и ПТУ, студенты, рабочие, военнослужащие) и в самом поиске этого общения, в постоянной готовности к контактам; что касается второй тенденции – к индивидуализации отношений, – то о ней свидетельствует высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность в общении с другом;
 - стремясь к самостоятельности и автономности, старшеклассник относится к близкому взрослому как к идеалу; в разных людях он ценит разные их качества, они выступают для него как эталоны в разных сферах – в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности; к ним он как бы примеривает свое идеальное «Я» – каким он хочет стать и будет во взрослой жизни;

- построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах, происходит колебание уровня самооценки и тревожности; но в тоже время повышается контроль за своим поведением, настроение становится более устойчивым и осознанным; школьники в 16–17 лет независимо от темперамента выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11–15;
- существует разнообразие вариантов личностного развития, что делает процесс воспитания личности изменчивым и непредсказуемым, но, с другой стороны, позволяет формировать социально значимую личностную способность, которая выражается в форме компетентности старшеклассника. [25]

Будущее осознается старшеклассниками как самая острая проблема. Это происходит вследствие возникновения противоречия между субъективно желаемым (предположением построить свою жизнь определенным образом) и объективно возможным (условия и возможности, предоставляемые обществом, государством).

Осознание юношами и девушками препятствий, которые могут возникнуть при реализации ими значимых событий в будущем (поступление в вуз, трудоустройство и т.д.), отражается на их отношении к своему будущему: будущее переживается старшеклассниками как проблема.

У большинства юношей и девушек переживание будущего как проблемы является фоном, необходимым для нормального планирования будущего, т.е. выполняет активно-приспособительную функцию. Часть молодых людей имеют высокую степень переживания будущего как проблемы. Они остро переживают трудности и препятствия, которые могут возникнуть при реализации ими значимых событий в будущем.

Степень переживания юношами и девушками будущего как проблемы опосредована психологическими, личностными детерминантами: особенностями образа будущего и степенью гармоничности, позитивности Я-

концепции молодых людей. В образе будущего у старшеклассников значительно преобладает дальняя перспектива – начало взрослой жизни.

Содержательная наполненность образа будущего у выпускников школы отличается преобладанием ориентаций на себя, свою личную жизнь, которую они рассматривают как главную ценность.

Академически одаренных старшеклассников отличает способность прослеживать **причинно-следственные связи** и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков (*перескакивания через этапы*).

Любознательность и особый интерес к чему-то составляет точку отсчета в развитии каждого. Выбор области исследований академически одаренных старшеклассников - важный момент, который нельзя пропустить.

Еще одна точка отсчета – **память**, характеризующая специальный талант, избирательна и эффективна. Отличная память базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Одаренных отличает способность **классифицировать** информацию и опыт, умение широко использовать накопленные знания. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением - коллекционированием. Они с удовольствием читают словари и энциклопедии, предпочитают занятия и увлечения, требующие активизации умственных способностей.

Для академически одаренных старшеклассников характерно опережающее **познавательное развитие**.

1. Отличаясь широтой восприятия, они остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее.

2. Они обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы.
3. Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации и категоризации помогают накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее.
4. Академически одаренные старшеклассники обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать. Однако ради удовольствия они часто изобретают собственные понятия.
5. Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами, одаренные старшеклассники не терпят, когда им навязывают готовый ответ.
6. Они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания, и большим упорством в решении той или иной задачи.

Психосоциальная чувствительность

1. Академически одаренные старшеклассники обнаруживают обостренное чувство справедливости; опережающее нравственное развитие опирается на опережающее развитие восприятия и познания.
2. Они предъявляют высокие требования к себе и окружающим.
3. Живое воображение в выполнении задач, творчество, изобретательность и богатая фантазия весьма характерны для одаренных детей.
4. Они обладают отличным чувством юмора, любят смешные несоответствия, игру слов, шутки.
5. Им недостает эмоционального баланса.
6. Порой для них характерны преувеличенные страхи и повышенная чувствительность.
7. Эгоцентризм в этом возрасте, как и у обычных старшеклассников.

8. Нередко у академически одаренных старшеклассников развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками.

Физические характеристики

1. Академически одаренных старшеклассников отличает высокий энергетический уровень, причем спят они меньше обычного.
2. Их моторная координация и владение руками часто отстают от познавательных способностей.

В подростковом периоде (11-14 лет) вопросы академически одаренных старшеклассников приобретают структуру гипотез, носят **исследовательский характер**.

К концу этого периода сужается содержательная широта вопросов, но появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени, имеющие личностный смысл: вопросы о смысле для человека неизвестных и открываемых явлений, о возможностях познания мира, прогнозирования будущего, о месте человека во Вселенной, о смысле жизни.

В этот критический период происходит дальнейшая дифференциация детей по их активности в постановке исследовательских вопросов, вопросов-гипотез.

К концу подросткового возраста четко выделяются два крайних полюса активности в постановке вопросов, проблем, построении догадок – **проблемный (творческий)** и **не проблемный (нетворческий)**.

Подростки с проблемным типом активности обнаруживают в ситуации неопределенности большие способности к самостоятельному порождению задач, вопросов, проблем и поиск их решения. Они отличаются высокой способностью включаться в поставленные проблемы, возвращаться к ним по мере дальнейшего опыта исследования.

В дальнейшем, в период от 15 до 20 лет эти различия между людьми не сглаживаются, а имеют тенденцию нарастать.

Таким образом, подводя итоги проведенному анализу проблемы в теории, можно отметить, что старший школьный возраст – это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости.

Социальная ситуация развития этого возраста состоит в том, что возникает необходимость самостоятельно выбирать свой жизненный путь, происходит расширение социальных условий бытия: как в пространственном отношении, так и в увеличении диапазона «проб себя», поиска себя.

Основной ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная деятельность, подготовка к выбору профессии или продолжению учебы.

Главные личностные новообразования в этом возрасте связаны с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь.

В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение в различные сферы жизни.

В юности окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности.

В отношениях со сверстниками при сохранении большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей.

В ранней юности завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

1.3. Проблемы организации психолого-педагогической поддержки одаренных старшеклассников

Проблемы организации психолого-педагогической поддержки старшеклассников возникают на основе как образовательных, так и возрастных противоречий, когда старшеклассники пытаются отделиться от взрослых, от большей части помощи.

Организация психолого-педагогической поддержки старшеклассников в конструировании образа будущего осложняется тем, что в этом направлении исследований очень мало, и опыта обратной связи по данной проблеме также почти нет. Поэтому мы будем рассматривать проблему психолого-педагогической поддержки старшеклассников с точки зрения устоявшихся на данный момент понятий и теоретических положений.

Идея педагогической поддержки возникла как практическое воплощение идей гуманистического и личностно ориентированного подхода к ребенку. [16]

Смысловая нагрузка понятия «поддержка» в современном русском языке определяется следующим образом: поддержка – помощь, содействие, согласие, одобрение. В то же время слово «поддерживать» имеет еще одно значение – не дать прекратиться, нарушиться чему – либо. [17]

В большинстве исследований общим является определение педагогической поддержки как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем личности ребенка. Эта деятельность по существу является педагогической, и некоторые авторы определяют ее как принцип гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей (Ш.А. Амонашвили, В. Бедерханова, О.С. Газман, А.В. Мудрик, С.М. Юсфин и др.).

Выделение в педагогике свободы (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), педагогической поддержки ребенка, направлено на гармонизацию сущностно

различных и оппозиционных процессов: социализации и индивидуализации личности. Основными средствами педагогической поддержки являются «безусловное позитивное принятие» (формулировка К. Роджерса) ребёнка педагогом, эмпатия, коммуникативная, творческая насыщенность взаимодействия. [30, с. 99]

В зарубежных исследованиях педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование; как помощь и содействие личности в позитивных изменениях; как помощь в ситуации выбора, как опекуновство, пасторская забота, как курс личностного и социального образования; как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути. [44]

В отечественной науке теория и практика педагогической поддержки детей разрабатывается в контексте гуманистической парадигмы. [16]

Анализ точек зрения различных исследователей показал неоднозначность имеющихся в науке трактовок понятия поддержки. Будучи включенными в гуманистическую парадигму, все виды поддержки исследуются в отечественной науке в русле разработки теории и практики педагогической поддержки.

А.Т. Анохина отмечает, что смысл поддержки заключается в том, что помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается «самодвижение», развитие «самости», самостоятельности человека. [3]

Л.А. Петровская понимает поддержку как сложное образование, которое субъективно воспринимается как переживание положительно окрашенного чувства уверенности в себе, собственной нужности, возникающая при сопереживании и получении помощи. [6]

Таким образом, под психолого-педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи старшеклассникам в решении их индивидуальных

проблем, связанных с конструированием образа будущего. Основа педагогической поддержки — соотнесённость позиции взрослого и ребёнка.

Поддержка предполагает развитие субъектности, по мнению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность (неповторимость, особенность человека, которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой). [33]

Другими словами, целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребенка, такой, которая предполагает [1]:

- наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору своего образа будущего;
- наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора образа будущего;
- наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать образ будущего.

Также цель педагогической поддержки – становление в сознании ребенка представления о том, что необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят (т.е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по ее разрешению). [24]

Другими словами, чтобы ребенок учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем, как и почему возникла эта проблема, что он хочет, чтобы появилось в результате его действий, насколько это реально, что он может сделать в осуществлении желаемого, что ему мешает, как справиться с этой помехой, как отразится то, что он задумал на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию, как поступить, чтобы, по возможности, не усугубить ее и т.п.

В результате этой длинной цепочки размышлений ребенку предстоит выбрать (т.е. совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу») то, что ему теперь предстоит делать.

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые дети испытывают, но в силу ряда причин не могут самостоятельно удовлетворить. Поэтому им необходима помощь и поддержка другого человека (других людей).

Исходя из этого, можно сформулировать следующую закономерность: поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребенка, которую педагог увидел и при этом осознал свое желание (необходимость) помочь ему.

В педагогике поддержки педагог и ребёнок зависимы друг от друга. Зависимость ребёнка от взрослого состоит в том, что он не может самостоятельно решить свою проблему и объективно нуждается в помощи, зависимость педагога от ребёнка состоит в том, что он не может решить проблему за ребёнка, не лишив его при этом условий для развития самостоятельности. [24]

Цели и позиции ребёнка и педагога разные, они сближаются в том случае, если ребёнок стремится быть активным в решении собственной проблемы. Поддерживающая деятельность педагога заключается в том, что он, не разрывая поддерживающих отношений с ребёнком, постепенно уменьшает долю своих прямых действий в решении его проблем.

Педагогическая поддержка по О.С. Газману состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать перспективных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. О.С. Газман отмечал, что ребенок в условиях поддержки должен проявить себя не просто в активных и позитивных формах поведения, – он вступает в более высокие слои культурного и нравственного действия и сотрудничества со взрослыми. Являясь третьим фокусом педагогической деятельности, поддержка, по

мнению ученых, имеет собственную задачу – выращивание индивидуальности, т.е. осознание ребенка своей «отличности» от других, осмысление и построение собственного образа персональной жизненной траектории (рис. 1). [16]

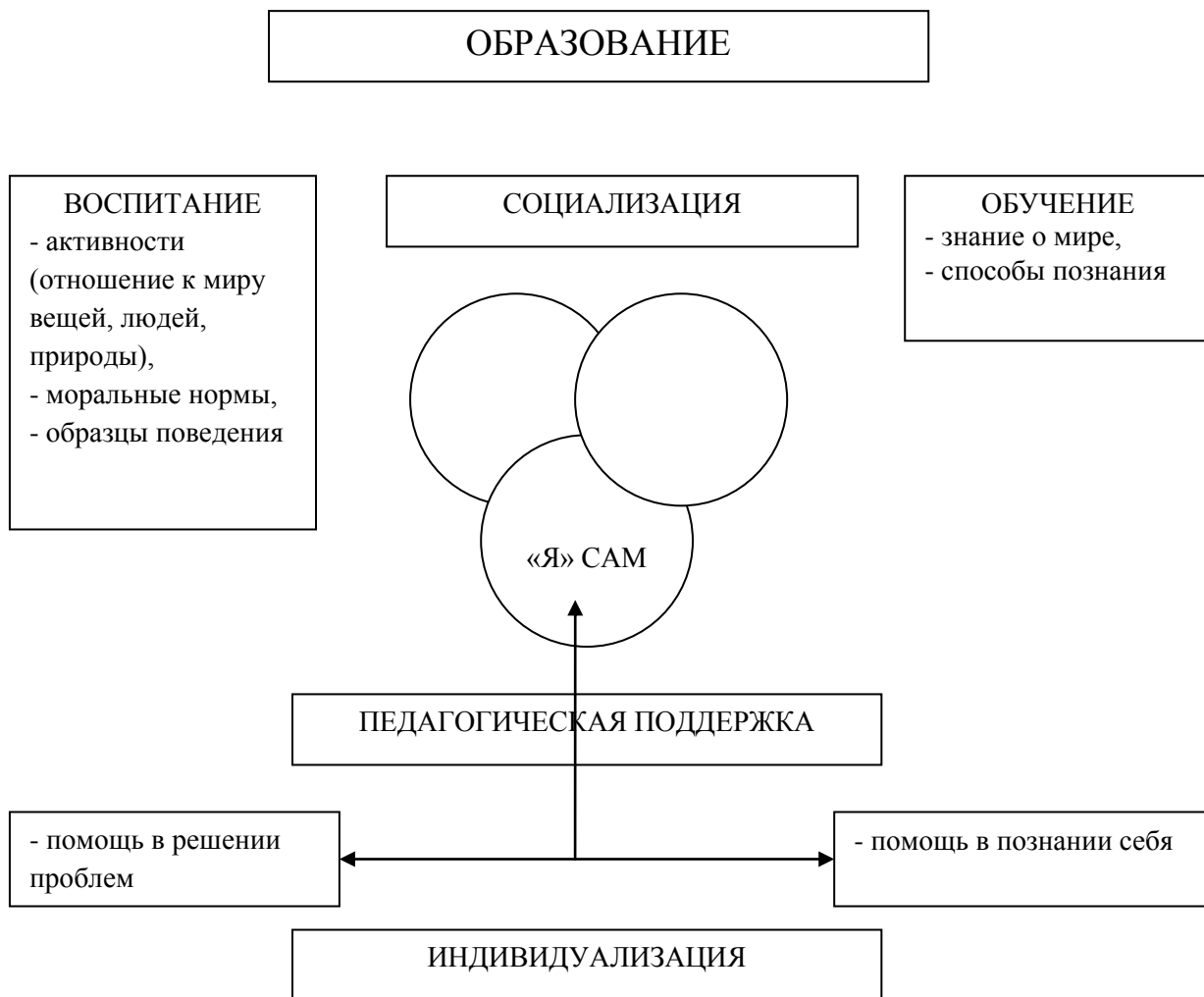


Рис. 1. Концептуальная схема педагогической поддержки (по О.С. Газману)

По мнению О.С. Газмана, для педагогической поддержки важно, чтобы ребенок научился владеть собой, учился становиться хозяином собственной жизни, т.е. умеющим заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению. [17]

Понятие «поддержка» получило также свое развитие в работах А.Т. Анохина, И.Г. Антиповой, А.Г. Асмолова, А.Ф. Березина,

Н.А. Галагузовой, И.Ф. Дементьевой, И.В. Дубровиной, и др., которыми были определены основные механизмы, виды, способы и условия оказания поддержки субъектам образовательного процесса. Философский и культурологический пласт проблемы во многом осмыслился Н.Б. Крыловой. [3]

Опираясь на имеющиеся исследования, мы выделяем следующие характеристики процесса поддержки: гуманитарный характер, стимулирование совместности, сохранение свободы и автономии каждого, ориентация на реальные жизненные нужды.

1. Гуманитарный характер педагогической поддержки обозначает любовь к ребенку, безусловное принятие его как личность, душевную теплоту, уважение достоинства и доверия, веру в личность каждого ребенка, готовность и способность быть на стороне каждого ребенка, выступая в качестве символического защитника и адвоката.

2. Ориентация на реальное бытие означает ведение реальной повседневной жизни детей и родителей, понимание и помощь в решении конкретных жизненных проблем.

В качестве основ для настроя теории и практики поддержки выступают идеи педагогического сотрудничества:

- 1) при трудной цели, смысл которой состоит в том, что ее достижение порождает веру в свои возможности;
- 2) идея опоры – в качестве которой выступают ситуации, образцы, порождающие у ребенка опыт жизни и деятельности;
- 3) идея соответствия формы осваиваемому содержанию, что означает адекватный подбор форм и методов жизнедеятельности детей;
- 4) самоанализ – как важное условие возвращивания способностей ребенка к самоопределению. [16]

Суть педагогической поддержки можно выразить тремя словами: «проблема», «защита», «самостоятельность».

- «Проблема» – это индивидуальная характеристика, выражающая доминирующее негативное состояние личности в данный момент, которое связано с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние.
- «Защита» предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его интересов и прав.
- «Самостоятельность» – результат совместной деятельности педагога и ученика, выражающийся в способности последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы. [30].

Педагогическая поддержка представляет собой процесс, включающий в себя несколько этапов:

- диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с учеником, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для него;
- поисковый – организация совместно с учеником поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию его глазами; на информационно – поисковом этапе педагогической поддержки имеет место получение необходимых знаний, касающихся определения сущности сложившихся жизненных ситуаций, полисубъективной системы (ребенок – родитель). Актуальное состояние целостности ребенка по аргументированному утверждению Н.Н. Михайловой задает поле его проблем, заключающих в себе весь комплекс ресурсов ребенка: интересов, возможностей и потребностей. Проблема как модель уникальной жизненной ситуации ребенка несет в себе двойственный характер: с одной стороны она тормозит развитие ребенка, что непосредственно связано с отношением взрослых, с другой стороны бытие ребенка содержит потенциальные возможности для развития и становления его как человека;

- аналитический – или понимающий – этап педагогической поддержки неразрывно связан с практической деятельностью типа организации свободной активности детей и взрослых.
- договорный – проектирование действий педагога и ученика, разделение функций и ответственности по решению проблемы, налаживание договорных отношений;
- деятельностный – действует сам ребенок (со стороны педагога – одобрение, стимулирование, поощрение), действует сам педагог (координация действий специалистов в учебном учреждении и вне его, прямая и безотлагательная помощь);
- рефлексивный – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление новой жизнедеятельности. [30]

Таким образом, можно отметить, что процесс психолого-педагогической поддержки позволяет обогатить опыт позитивных ситуаций совместного бытия, конструирования способов разрешения проблем, эмоциональную сторону отношения к трудностям, выращивать новые ценности и смыслы. Как результат педагогической поддержки личности ребенка должно стать новое жизненное качество – способность самостоятельно строить свое будущее. Педагогическая поддержка представляет собой процесс, включающий в себя несколько этапов: информационно-поисковый, аналитический, деятельностный.

В основе практического осуществления процесса поддержки лежит единство 4-х функций:

- 1) диагностика сущности возникшей проблемы,
- 2) информация о сути проблемы и путях ее решения,
- 3) консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы,
- 4) помощь ребенку в решении жизненных трудностей.

Выводы по 1 главе

Анализ различных теоретических подходов к образу будущего показывает, что это понятие понимается как сложное и многомерное явление, как целостное представление человека о будущем, которое находится в сознании и постоянно оказывает влияние на поведение, деятельность человека, а также его эмоциональное состояние. Образ будущего является мультимодальным (включающим различные временные координаты, эмоциональные и когнитивные процессы) конструктом, свойственным как отдельной личности, так и группе в целом.

В образ будущего включаются и одновременно присутствуют четыре основных параметра (измерения):

1. (ценностно-смысловое),
2. (когнитивное),
3. (эмоционально-оценочный параметр),
4. (организационно – деятельностный параметр).

Образ будущего может быть как индивидуальным (образ личного будущего), так и групповым.

Процесс психолого-педагогической поддержки позволяет обогатить опыт позитивных ситуаций совместного бытия, конструирования способов разрешения проблем, эмоциональную сторону отношения к трудностям, вырастить новые ценности и смыслы. Как результат педагогической поддержки личности ребенка должно стать новое жизненное качество – способность самостоятельно строить свое будущее. Педагогическая поддержка представляет собой процесс, включающий в себя несколько этапов: информационно – поисковый, аналитический, деятельностный.

В основе практического осуществления процесса поддержки лежит единство 4-х функций:

- 1) диагностика сущности возникшей проблемы,
- 2) информация о сути проблемы и путях ее решения,
- 3) консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы,
- 4) помощь ребенку в решении жизненных трудностей.

Старший школьный возраст – это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Социальная ситуация развития этого возраста состоит в том, что возникает необходимость самостоятельно выбирать свой жизненный путь, происходит расширение социальных условий бытия: как в пространственном отношении, так и в увеличении диапазона «проб себя», поиска себя. Основной ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная деятельность, подготовка к выбору профессии или продолжению учебы. Главные личностные новообразования в этом возрасте связаны с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращивание в различные сферы жизни.

В юности окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками при сохранении большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. В ранней юности завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Глава 2. Исследование эффективности психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью

2.1. Методическая организация исследования

База исследования: В исследовании приняли участие учащиеся 9-ых классов МАОУ Лицея № 9 «Лидер» в количестве 46 человек (23 подростка с признаками одаренности в экспериментальной группе, в которой осуществлялись мероприятия по психолого-педагогической поддержке конструирования образа будущего и 23 подростка с выявленными признаками одаренности в контрольной группе, где поддержка не осуществлялась).

Для проверки гипотезы нами были поставлены следующие задачи:

- разработать диагностический аппарат исследования;
- провести диагностическое исследование конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью;
- реализовать программу психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью;
- провести исследование влияния психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего на старшеклассников с академической одаренностью;
- проанализировать полученные данные;
- представить интерпретацию и анализ результатов;
- сформулировать выводы.

Остановимся более подробно на выбранных методиках исследования.

1. Методика «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем»

Обработка полученных результатов осуществляется с помощью контент-анализа. Данный метод является методом анализа содержания, заключающейся в подсчете частоты (и объема) упоминания тех или иных смысловых единиц в исследуемом тексте. Полученные количественные характеристики текста дают возможность сделать выводы о качественном, в том числе латентном содержании текста.

Анализ полученных данных. Сочинения исследуются с помощью контент-анализа: в ответах выделяются определенные смысловые единицы – те или иные категории, которыми человек описывает себя и свое отношение к себе. Затем производится систематический замер частоты и объема этих единиц.

Единицами контент-анализа в тесте явились следующие категории:

- сформированность позитивного отношения к своему будущему;
- включение своего будущего в свою систему мировоззрения;
- наличие потребности в сознательном построении своего будущего;
- преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора профессии;
- осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления;
- активная позиция в планировании и построении своего будущего;
- пассивное отношение к планированию и построению своего будущего;
- стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Анализ полученных данных заключается в следующем:

1. Подсчитав число эмоционально позитивных и число эмоционально негативных самохарактеристик, мы узнаем общее, глобальное отношение подростков к конструированию своего будущего: за или против.
2. Подсчитав общее число данных подростками характеристик себе, мы узнаем их способность осознавать особенности своего Я.

Инструкция к методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы» следующая:

«На розданных листах бумаги напишите, пожалуйста, небольшое сочинение на тему: «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем».

2. Метод самоописания направленности в построении своего личного будущего

Подросткам предлагается выделить несколько (не более 5) привлекательных для них направлений в построении своего личного будущего, а затем им предлагается вокруг выделенных направлений построить и описать образ своего будущего.

Инструкция для подростков:

Вам раздали листы бумаги, на которых предлагается написать не более 5 наиболее привлекательных для вас направлений в построении своего личного будущего. После того, как вы сделаете этот выбор направлений в построении своего личного будущего, попробуйте описать каждое из них более подробно, попробуйте описать свою личную позицию по отношению к своему будущему, описать ваш идеальный путь в построении своего личного будущего. Все ли понятно? Приступайте».

Перечень 12 направлений в построении своего личного будущего

1. Активная, деятельная жизнь.
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Интересная работа.
4. Красота природы и искусства (переживание прекрасного).
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
6. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
7. Наличие хороших и верных друзей.
8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений).

9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие).
10. Свобода как независимость в поступках и действиях.
11. Счастливая семейная жизнь.
12. Творчество (возможность творческой деятельности).

3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева

Тест смысложизненных ориентаций является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose – in - Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Испытуемым предлагается выбрать наиболее подходящую из семи градаций и подчеркнуть или обвести соответствующую цифру. Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного бала в стандартные значения (процентили). Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия.

Инструкция. «Вам предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны)».

Обработка теста смысложизненных ориентаций следующая.

Ключи шкал теста СЖО

Для подсчёта баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей асимметричной шкале по следующему правилу.

В восходящую шкалу 1234467 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 16. В нисходящую шкалу 7664321 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13,

14, 15, 18, 19, 20. После этого суммируются баллы асимметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченным испытуемым.

Общий показатель ОЖ – все 20 пунктов теста.

Субшкала 1 (цели) – пп. 3, 4, 6, 10, 16, 16,18.

Субшкала 2 (процесс) – пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат) – пп. 8, 9, 10,12, 20.

Субшкала 4 (локус контроля – Я) – пп. 1,13,15,16, 19.

Субшкала 5 (локус контроля – жизнь) – пп. 7,10,11,14,18,19.

Также при анализе полученных диагностических данных использовались статистические методы, в частности, непараметрический метод U-критерия Манна-Уитни для сравнения выборок.

2.2. Констатирующий этап исследования

После проведенной констатирующей диагностики конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, были получены определенные результаты, которые после количественной обработки были проанализированы и представлены и рассматриваются далее.

Сначала рассмотрим результаты, представленные наглядно в таблице 1., и на рисунке 2.

Таблица 1 – *Результаты диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем»*

Шкалы	ЭГ	КГ
сформированность позитивного отношения к своему будущему	28%	20%
включение своего будущего в свою систему мировоззрения	38%	16%
наличие потребности в сознательном построении своего будущего	56%	38%
преобладание материальных мотивов в процессе	28%	76%

Шкалы	ЭГ	КГ
осознания и выбора будущего		
осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления	34%	28%
активная позиция в планировании и построении своего будущего	16%	16%
пассивное отношение к планированию и построению своего будущего	16%	28%
стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей	38%	62%

Как видно из таблицы 1, в ЭГ группе испытуемых у 56% испытуемых определено наличие потребности в сознательном построении своего будущего, включение своего будущего в свою систему мировоззрения, а также стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей установлено у 38% испытуемых.

При этом осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления установлено у 34% испытуемых.

Сформированность позитивного отношения к своему будущему и преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего выявлено у 28% испытуемых.

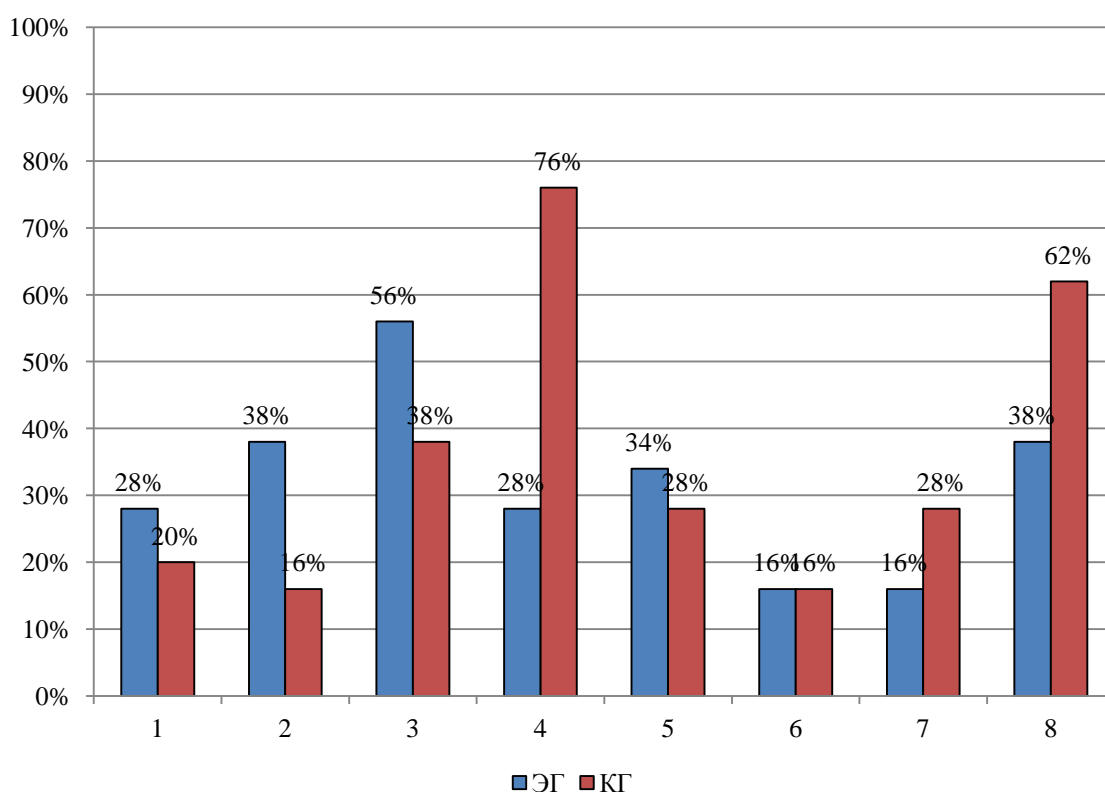
Как активная, так и пассивная позиция в планировании и построении своего будущего выявлена у одинакового количества испытуемых – у 16% испытуемых.

В КГ испытуемых у 76% выявлено преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего. Также у 62% испытуемых установлено стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Наличие потребности в сознательном построении своего будущего определено у 38% испытуемых. При этом осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления и пассивное отношение к планированию и построению своего будущего установлены у 28%.

У 20% сформировано позитивное отношение к своему будущему. Также у 16% установлено включение своего будущего в свою систему мировоззрения и наличие активной позиции в планировании и построении своего будущего.

Результаты представлены наглядно далее на рисунке 1.



Условные обозначения:

1. сформированность позитивного отношения к своему будущему; 2. включение своего будущего в свою систему мировоззрения; 3. наличие потребности в сознательном построении своего будущего; 4. преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего; 5. осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления; 6. активная позиция в планировании и построении своего будущего; 7. пассивное отношение к планированию и построению своего будущего; 8. стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников

Так как рассмотренные количественные показатели не дают полного представления о схожести испытуемых по своим результатам на констатирующем этапе исследования, далее было проведено статистическое сравнение, с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – *Результаты сравнения данных диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников с помощью U – критерия Манна-Уитни*

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
сформированность позитивного отношения к своему будущему	U _{Эмп} = 225.5 (нет значимых различий)	
включение своего будущего в свою систему мировоззрения	U _{Эмп} = 252.5 (нет значимых различий)	
наличие потребности в сознательном построении своего будущего	U _{Эмп} = 243.5 (нет значимых различий)	
преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего	U _{Эмп} = 200.5 (нет значимых различий)	
осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления	U _{Эмп} = 195.5 (нет значимых различий)	
активная позиция в планировании и построении своего будущего	U _{Эмп} = 235.5 (нет значимых различий)	
пассивное отношение к планированию и построению своего будущего	U _{Эмп} = 244.5 (нет значимых различий)	
стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей	U _{Эмп} = 215.5 (нет значимых различий)	
Критические значения U _{Кр} =158 (p≤0.01) U _{Кр} =189 (p≤0.05)		

Как видно из данных, представленных в таблице 2, по всем сравниваемым показателям между ЭГ и КГ нет значимых достоверных различий, то есть показатели диагностики обеих групп испытуемых схожи и не различаются статистически. Следовательно, испытуемые в обеих группах перед началом процесса психолого-педагогической поддержки, находились на сходных позициях.

Далее рассмотрим результаты, полученные после анализа данных, полученных с помощью метода самоописания направленности в построении своего личного будущего в группах старшеклассников.

Результаты представлены далее наглядно в таблице 3, и на рисунке 2.

Таблица 3 – *Результаты сравнительного анализа данных по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в группах старшеклассников*

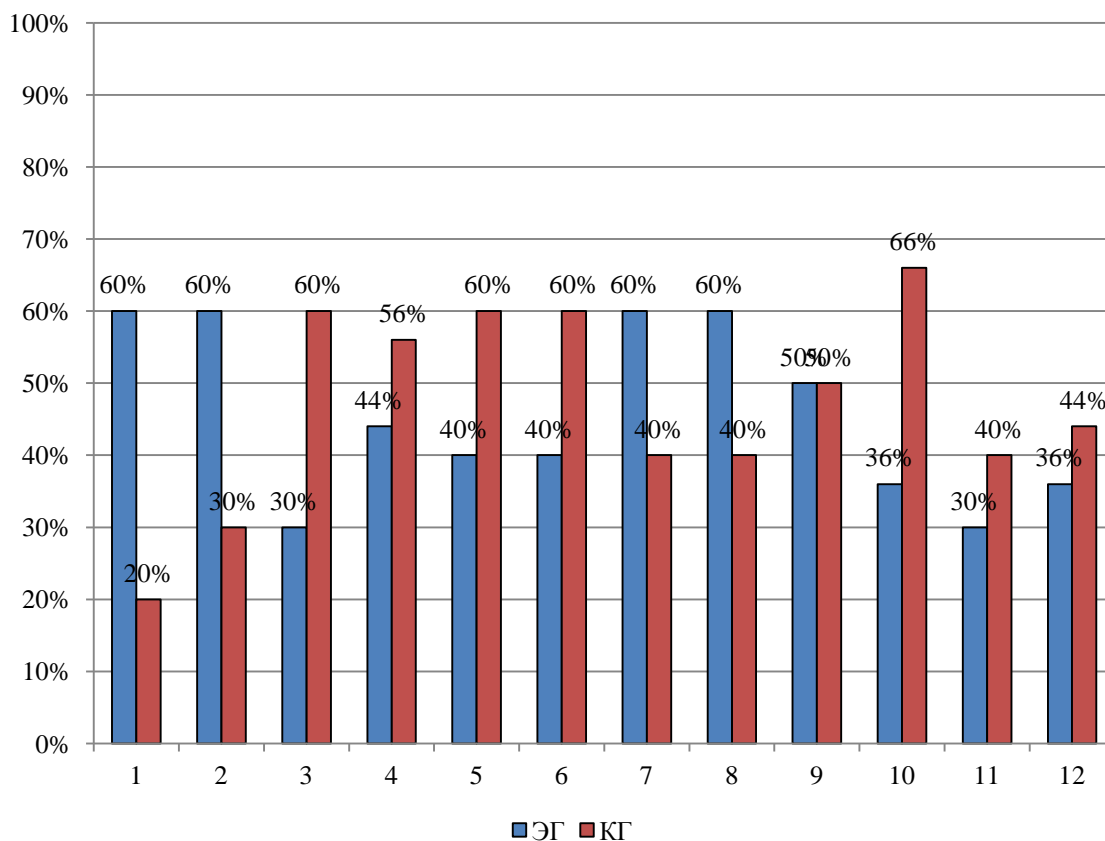
Показатели	ЭГ	КГ
Активная жизнь	60%	20%
Здоровье	60%	30%
Интересная работа	30%	60%
Красота природы и искусства	44%	56%
Любовь	40%	60%
Материально обеспеченная жизнь	40%	60%
Наличие хороших и верных друзей	60%	40%
Уверенность в себе	60%	40%
Познание	50%	50%
Свобода как независимость в поступках и действиях	36%	66%
Счастливая семейная жизнь	30%	40%
Творчество	36%	44%

В ЭГ испытуемых у 60% выявлена направленность на активную жизнь, на здоровье, на наличие хороших и верных друзей, на уверенность в себе. У 50% испытуемых была выявлена направленность на познание. Также у 44% испытуемых установлена направленность на красоту природы и искусства, у 40% выявлена направленность на любовь и материально обеспеченную жизнь. У 36% испытуемых установлена направленность на свободу как независимость в поступках и действиях, на творчество. У 30% выявлена направленность на интересную работу и счастливую семейную жизнь.

В КГ испытуемых у 66% выявлена направленность на свободу как независимость в поступках и действиях, у 60% выявлена направленность на любовь, материально обеспеченную жизнь, на интересную работу. Также у 56% испытуемых выявлена направленность на красоту природы и искусства, у 50% выявлена направленность на познание. Кроме того, у 44% испытуемых

выявлена направленность на творчество. 40% испытуемых ориентированы на наличие хороших и верных друзей, на уверенность в себе и счастливую семейную жизнь. Также 30% испытуемых имеют направленность на здоровье, и 20% испытуемых имеют направленность на активную жизнь.

Результаты представлены наглядно далее на рисунке 2.



Условные обозначения:

1. активная жизнь; 2. здоровье; 3. интересная работа; 4. красота природы и искусства; 5. любовь; 6. материально обеспеченная жизнь; 7. наличие хороших и верных друзей; 8. уверенность в себе; 9. познание; 10. свобода как независимость в поступках и действиях; 11. счастливая семейная жизнь; 12. творчество.

Рис. 2. Результаты сравнительного анализа данных по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников

Рассмотрим также результаты статистического сравнения с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены далее в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты сравнения данных диагностики по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников с помощью U – критерия Манна-Уитни

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
Активная жизнь	$U_{\text{Эмп}} = 195.5$ (нет значимых различий)	
Здоровье	$U_{\text{Эмп}} = 200.5$ (нет значимых различий)	
Интересная работа	$U_{\text{Эмп}} = 232.5$ (нет значимых различий)	
Красота природы и искусства	$U_{\text{Эмп}} = 210.5$ (нет значимых различий)	
Любовь	$U_{\text{Эмп}} = 232.5$ (нет значимых различий)	
Материально обеспеченная жизнь	$U_{\text{Эмп}} = 242.5$ (нет значимых различий)	
Наличие хороших и верных друзей	$U_{\text{Эмп}} = 205.5$ (нет значимых различий)	
Уверенность в себе	$U_{\text{Эмп}} = 225.5$ (нет значимых различий)	
Познание	$U_{\text{Эмп}} = 244.5$ (нет значимых различий)	
Свобода как независимость в поступках и действиях	$U_{\text{Эмп}} = 215.5$ (нет значимых различий)	
Счастливая семейная жизнь	$U_{\text{Эмп}} = 197.5$ (нет значимых различий)	
Творчество	$U_{\text{Эмп}} = 209.5$ (нет значимых различий)	
Критические значения $U_{\text{кр}}=158$ ($p \leq 0.01$) $U_{\text{кр}}=189$ ($p \leq 0.05$)		

Как видно из данных, представленных в таблице 4, по всем сравниваемым показателям между ЭГ и КГ нет значимых достоверных различий, то есть показатели диагностики обеих групп испытуемых схожи и не различаются статистически.

Следовательно, испытуемые в обеих группах перед началом процесса психолого-педагогической поддержки, находились на сходных позициях.

Далее мы рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева в группе старшеклассников. Данные представлены в таблице 5 и на рисунке 3.

Таблица 5 – Сравнительный анализ первичных данных диагностики теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в группах старшеклассников

Изучаемые показатели	ЭГ	КГ
1. Цели в жизни	44	40
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	38	32
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.	31	27
4. Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни).	32	29
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни.	37	30
6. Осмысленность жизни	125	108

В ЭГ испытуемых наибольшие средние показатели связаны с достижением целей в жизни (44 балла). Средние показатели (38 баллов) выявлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни.

На третьем месте по выраженности находится средний показатель (37 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни, что показывает доминирование этого показателя.

По показателю локуса контроля-Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (32 балла). В отношении результативности жизни или удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (31 балл). Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (125 баллов).

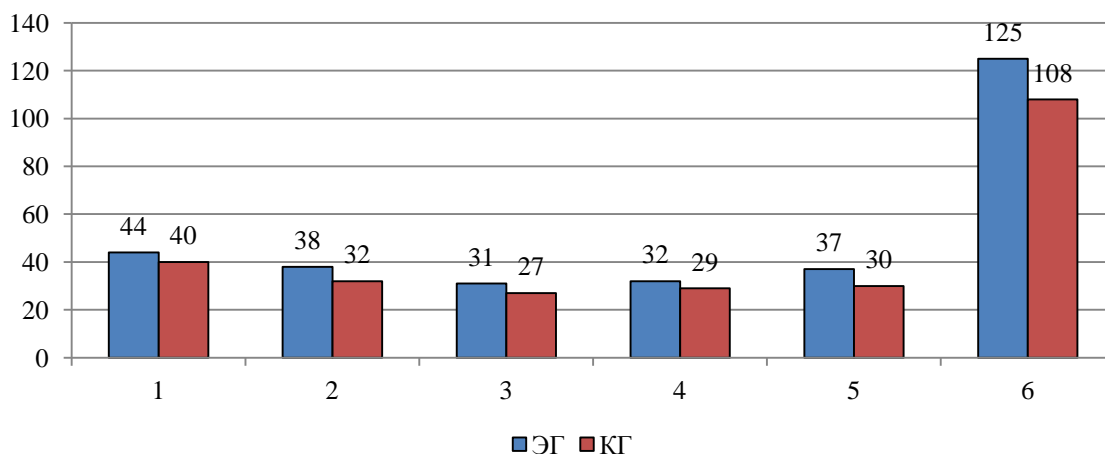
В ЭГ испытуемых результаты схожи в первой группой испытуемых. Наибольшие средние показатели выявлены в отношении достижения целей в жизни (40 баллов). Средние показатели (32 балла) установлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни.

На третьем месте по выраженности находится средний показатель (30 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни, что показывает доминирование этого показателя.

По показателю локуса контроля Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (29 баллов). В отношении результативности жизни или

удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (27 баллов). Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (108 баллов).

Результаты представлены наглядно далее на рисунке 3.



Условные обозначения:

1. цели в жизни; 2. процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3. результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; 4. локус контроля-Я (Я - хозяин жизни); 5. локус контроля-жизнь или управляемость жизни; 6. осмысленность жизни.

Рис. 3. Результаты сравнительного анализа первичных данных диагностики теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в группах старшеклассников

Рассмотрим результаты статистического сравнения, с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены далее в таблице 6.

Как видно из данных, представленных в таблице 6, по всем сравниваемым показателям между ЭГ и КГ нет значимых достоверных различий, то есть показатели диагностики обеих групп испытуемых схожи и не различаются статистически. Следовательно, испытуемые в обеих группах перед началом процесса психолого-педагогической поддержки, находились на сходных позициях.

Таблица 6 – Результаты сравнения данных диагностики по тесту смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников с помощью U – критерия Манна-Уитни

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
1. Цели в жизни	$U_{Эмп} = 205.5$ (нет значимых различий)	
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	$U_{Эмп} = 194.5$ (нет значимых различий)	
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.	$U_{Эмп} = 208.5$ (нет значимых различий)	
4. Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни).	$U_{Эмп} = 215.5$ (нет значимых различий)	
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни.	$U_{Эмп} = 218.5$ (нет значимых различий)	
6. Осмысленность жизни	$U_{Эмп} = 214.5$ (нет значимых различий)	
Критические значения $U_{Кр}=158$ ($p \leq 0.01$) $U_{Кр}=189$ ($p \leq 0.05$)		

Таким образом, можно подвести следующий итог констатирующего этапа исследования.

Анализ данных по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем», показал, что в ЭГ у 56% испытуемых определено наличие потребности в сознательном построении своего будущего, включение своего будущего в свою систему мировоззрения.

В КГ испытуемых у 76% выявлено преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего. Также у 62% испытуемых установлено стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Результаты сравнительного анализа результатов по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего, показали, что в ЭГ испытуемых у 60% выявлена направленность на активную жизнь, на здоровье, на наличие хороших и верных друзей, на уверенность в себе. У 50% испытуемых была выявлена направленность на познание.

В КГ испытуемых у 66% выявлена направленность на свободу как независимость в поступках и действиях, у 60% выявлена направленность на любовь, материально обеспеченную жизнь, на интересную работу. Также у 56% испытуемых выявлена направленность на красоту природы и искусства, у 50% выявлена направленность на познание.

Сравнительный анализ данных теста СЖО Д.А. Леонтьева (средние значения показателей), показал, что в ЭГ испытуемых наибольшие средние показатели связаны с достижением целей в жизни (44 балла). Средние показатели (38 баллов) выявлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни. На третьем месте по выраженности находится средний показатель (37 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни, что показывает доминирование этого показателя. По показателю локуса контроля Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (32 балла). В отношении результативности жизни или удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (31 балл).

Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (125 баллов).

В КГ испытуемых результаты схожи в первой группой испытуемых. Наибольшие средние показатели выявлены в отношении достижения целей в жизни (40 баллов). Средние показатели (32 балла) установлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни. На третьем месте по выраженности находится средний показатель (30 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни, что показывает доминирование этого показателя. По показателю локуса контроля Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (29 баллов).

В отношении результативности жизни или удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (27 баллов). Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (108 баллов).

Показатели диагностики обеих групп испытуемых схожи и не различаются статистически. Следовательно, испытуемые в обеих группах перед началом процесса психолого-педагогической поддержки, находились на сходных позициях.

2.3. Анализ результатов эффективности психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью

Работа по конструированию образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, проводилась на базе 9-ых классов МАОУ Лицея № 9 «Лидер».

Цель проводимой работы: конструирование образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью через получение знаний о себе и о мире, расширение границ восприятия самого себя и окружающей действительности.

Задачи:

- Познакомить с различными вариантами построения и реализации личного будущего, с понятием будущего.
- Помочь в соотнесении своих возможностей и выбора с требованиями окружающего мира.
- Способствовать построению образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью на основе реального восприятия социальной действительности и собственных возможностей.

Организация занятий

Занятия проводятся 1 раз в неделю. Продолжительность одной встречи в среднем составляет 2 учебных часа. Общее время реализации программы: 36 часов.

Предполагаемый результат реализации программы: актуализация процессов конструирования и реализации образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью благодаря получению знаний о себе и о мире, расширение границ восприятия самого себя и окружающего мира.

Программа включает в себя:

- Занятия, направленные на расширение представлений о себе, о своих интересах, возможностях;
- Занятия, направленные на формирование умения планировать образ будущего, осознание собственной иерархии ценностей, моделирование временной перспективы подростка.
- Занятия, направленные на формирование навыков социального взаимодействия в процессе реализации собственного профессионального плана.

Содержание разработанной программы

Занятие 1 «Планирование жизни»

- 1.1. Знакомство – упражнение «Визитная карточка»
- 1.2. Упражнение-разминка «Дотронься»
- 1.3. Упражнение «Мои жизненные планы»
- 1.4. Упражнение «Планирование будущего»
- 1.5. Рефлексия – упражнение «Путаница»

Занятие 2. Мое личное будущее

- 2.1. Упражнение «Социальные роли»
- 2.2. Упражнение « Волшебное зеркало»
- 2.3. Упражнение «Мои цели»
- 2.4. Упражнение «Мои достижения»
- 2.5. Психолог вместе с ребятами подводит итог занятию

Занятие 3. Мои ресурсы

- 3.1. Упражнение «Приветствие».
- 3.2. Упражнение «Мои достижения»

3.3. Упражнение «Ладощка»

3.4. Упражнение «Угадай, кто это?».

Занятие 4. Помечтаем о будущем

4.1. Психотехническое упражнение «Приветствие».

4.2. Самопрезентация

4.3. Психотехническое упражнение «Мяч плюс профессия или кто назовет больше профессий?»

4.4. Упражнение «Мечты»

4.5. Психотехническое упражнение «Пересадка по общим интересам или отношению к различным видам деятельности».

Занятие 5. Мое видение моего будущего

5.1. Психотехническое упражнение «Стража».

5.2. Упражнение «Покажи, кто он?»

5.3. Упражнение «Надпись на спине».

5.4. Упражнение «Скульптор».

5.5. Упражнение «Барьер».

5.6. Упражнение «Диалог о будущем» — «Да, но ...».

5.7. Упражнение «Встреча через 10 лет»

5.8. Ролевая игра «Убеди «предков»

Обобщение, подведение итогов работы.

Кроме занятий, подростки также выполняли различные задания, связанные с конструированием будущего.

Каждое занятие заканчивалось беседой, направленной на рефлекссию выполненных заданий.

Также далее, после проведенной работы, была проведена повторная диагностика с помощью методик, использованных ранее.

Рассмотрим сравнительные результаты, полученные по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в экспериментальной

группе, после завершения мероприятий по психолого-педагогической поддержке конструирования образа будущего у старшеклассников.

Результаты представлены в таблице 7, и на рисунке 4.

Таблица 7 – *Результаты контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в ЭГ*

	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
сформированность позитивного отношения к своему будущему	28%	38%
включение своего будущего в свою систему мировоззрения	38%	56%
наличие потребности в сознательном построении своего будущего	56%	64%
преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего	28%	56%
осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления	34%	82%
активная позиция в планировании и построении своего будущего	16%	38%
пассивное отношение к планированию и построению своего будущего	16%	10%
стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей	38%	10%

В ЭГ испытуемых у 82% испытуемых (ранее было 34%) выявлено осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления.

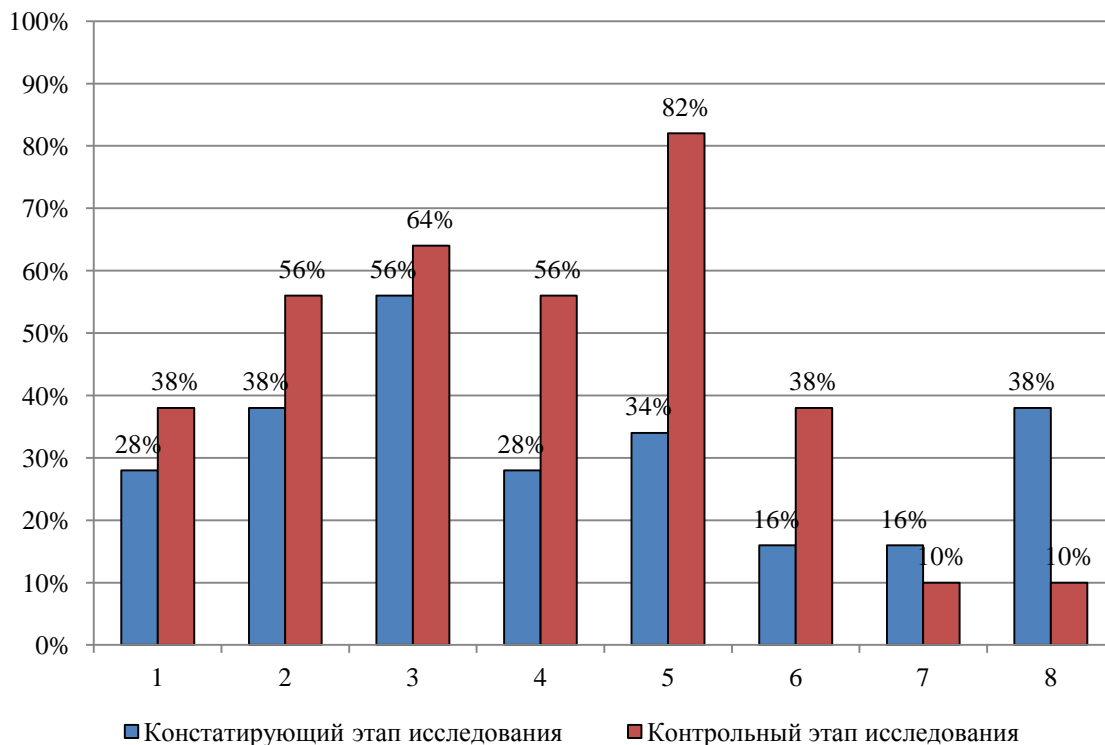
У 64% испытуемых (ранее было 56%) определено наличие потребности в сознательном построении своего будущего.

Также у 56% испытуемых (ранее было 38%) установлено включение своего будущего в свою систему мировоззрения, преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего (ранее было 28%).

Сформированность позитивного отношения к своему будущему выявлена у 38% испытуемых (ранее было 28%), и активная позиция в планировании и построении своего будущего (ранее была у 16%). Кроме того, пассивное отношение к планированию и построению своего будущего

установлено у 10% испытуемых (ранее было у 16%), и выявлено стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей (ранее было у 38%).

Результаты представлены наглядно далее на рисунке 4.



Условные обозначения:

1. сформированность позитивного отношения к своему будущему; 2. включение своего будущего в свою систему мировоззрения; 3. наличие потребности в сознательном построении своего будущего; 4. преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего; 5. осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления; 6. активная позиция в планировании и построении своего будущего; 7. пассивное отношение к планированию и построению своего будущего; 8. стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Рис. 4. Результаты контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в экспериментальной группе старшеклассников

Таблица 8 – *Результаты контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в КГ*

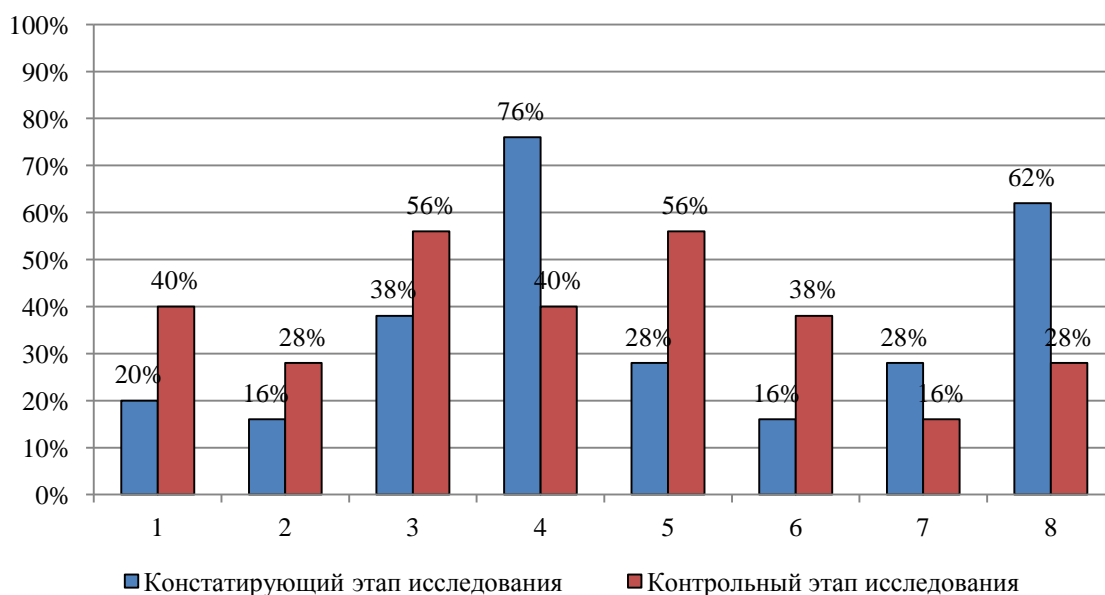
	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
сформированность позитивного отношения к своему будущему	20%	40%
включение своего будущего в свою систему мировоззрения	16%	28%
наличие потребности в сознательном построении своего будущего	38%	56%
преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего	76%	40%
осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления	28%	56%
активная позиция в планировании и построении своего будущего	16%	38%
пассивное отношение к планированию и построению своего будущего	28%	16%
стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей	62%	28%

В КГ испытуемых с невыявленными признаками одаренности у 56% (ранее было 38%) выявлено наличие потребности в сознательном построении своего будущего, а также осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления (ранее было 28%).

Сформированность позитивного отношения к своему будущему выявлена у 40% (ранее было 20%), преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего 40% (ранее было 76%).

Активная позиция в планировании и построении своего будущего выявлена у 38% испытуемых (ранее было 16%), включение своего будущего в свою систему мировоззрения установлено у 28% (ранее было 16%), стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей (ранее было 62%). Также пассивное отношение к планированию и построению своего будущего установлено у 16% испытуемых (ранее было 28%).

Результаты представлены наглядно далее на рисунке 5.



Условные обозначения:

1. сформированность позитивного отношения к своему будущему; 2. включение своего будущего в свою систему мировоззрения; 3. наличие потребности в сознательном построении своего будущего; 4. преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего; 5. осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления; 6. активная позиция в планировании и построении своего будущего; 7. пассивное отношение к планированию и построению своего будущего; 8. стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей.

Рис. 5. Результаты контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в контрольной группе старшеклассников

Так как рассмотренные количественные показатели не дают полного представления о динамике показателей испытуемых по своим результатам на контрольном этапе исследования, далее было проведено статистическое сравнение, с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты сравнения данных контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем»

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
сформированность позитивного отношения к своему будущему	$U_{\text{Эмп}} = 144.5$ (значимое различие)	

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
включение своего будущего в свою систему мировоззрения	$U_{ЭМП} = 163.5$ (значимое различие)	
наличие потребности в сознательном построении своего будущего	$U_{ЭМП} = 175.5$ (значимое различие)	
преобладание материальных мотивов в процессе осознания и выбора будущего	$U_{ЭМП} = 200.5$ (нет значимых различий)	
осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления	$U_{ЭМП} = 163.5$ (значимое различие)	
активная позиция в планировании и построении своего будущего	$U_{ЭМП} = 144.5$ (значимое различие)	
пассивное отношение к планированию и построению своего будущего	$U_{ЭМП} = 135.5$ (значимое различие)	
стереотипное представление о своем будущем, основанное на примерах окружающих людей	$U_{ЭМП} = 215.5$ (нет значимых различий)	
Критические значения $U_{Кр}=158$ ($p \leq 0.01$) $U_{Кр}=189$ ($p \leq 0.05$)		

Как видно из данных, представленных в таблице 8, по ряду сравниваемых показателей между ЭГ и КГ выявлены значимые достоверные различия, то есть показатели диагностики испытуемых различаются статистически.

Достоверные различия выявлены по следующим показателям: сформированность позитивного отношения к своему будущему, включение своего будущего в свою систему мировоззрения, наличие потребности в сознательном построении своего будущего, осознание необходимости конструирования образа будущего как одного из этапов его становления, активная позиция в планировании и построении своего будущего, пассивное отношение к планированию и построению своего будущего.

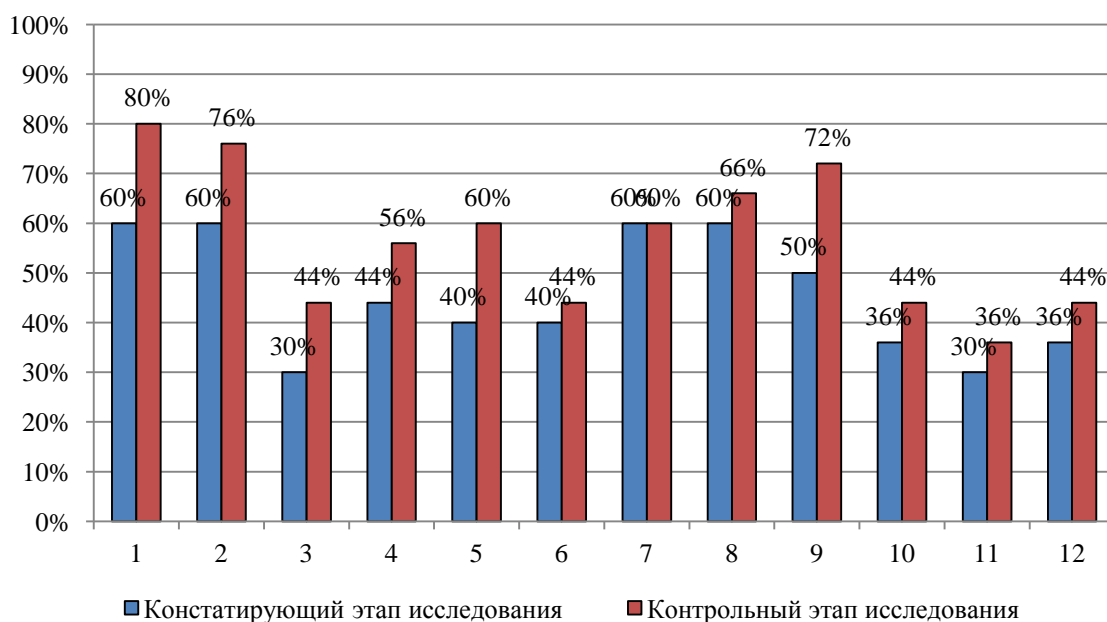
Выявленное статистическое различие подтверждает наличие положительной динамики в экспериментальной группе, которая возникла в результате реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников. Поэтому по рассмотренным показателям с положительной динамикой мероприятия можно считать результативными.

Таблица 9 – Результаты сравнительного анализа данных контрольной диагностики по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в ЭГ

	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
Активная жизнь	60%	80%
Здоровье	60%	76%
Интересная работа	30%	44%
Красота природы и искусства	44%	56%
Любовь	40%	60%
Материально обеспеченная жизнь	40%	44%
Наличие хороших и верных друзей	60%	60%
Уверенность в себе	60%	66%
Познание	50%	72%
Свобода как независимость в поступках и действиях	36%	44%
Счастливая семейная жизнь	30%	36%
Творчество	36%	44%

В ЭГ испытуемых направленность на активную жизнь выявлена у 80% испытуемых (ранее было 60%). Также направленность на здоровье установлена у 76% испытуемых (ранее было 60%), направленность на познание выявлена у 72% испытуемых (ранее было 50%).

Ориентация на уверенность в себе выявлена у 66% (ранее было 60%). Также направленность на любовь установлена у 60% испытуемых (ранее было 40%), направленность на наличие хороших и верных друзей (ранее было 60%). Кроме того, направленность на красоту природы и искусства выявлена у 56% испытуемых (ранее было 44%). Также направленность на интересную работу выявлена у 44% испытуемых (ранее было 30%), на материально обеспеченную жизнь (ранее было 40%), на творчество (ранее было 36%) и направленность на свободу как независимость в поступках и действиях (ранее было 36%). У 36% (ранее было 30%) выявлена направленность на счастливую семейную жизнь.



Условные обозначения:

1. активная жизнь; 2. здоровье; 3. интересная работа; 4. красота природы и искусства; 5. любовь; 6. материально обеспеченная жизнь; 7. наличие хороших и верных друзей; 8. уверенность в себе; 9. познание; 10. свобода как независимость в поступках и действиях; 11. счастливая семейная жизнь; 12. творчество.

Рис. 6. Результаты сравнительного анализа данных по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в экспериментальной группе старшеклассников

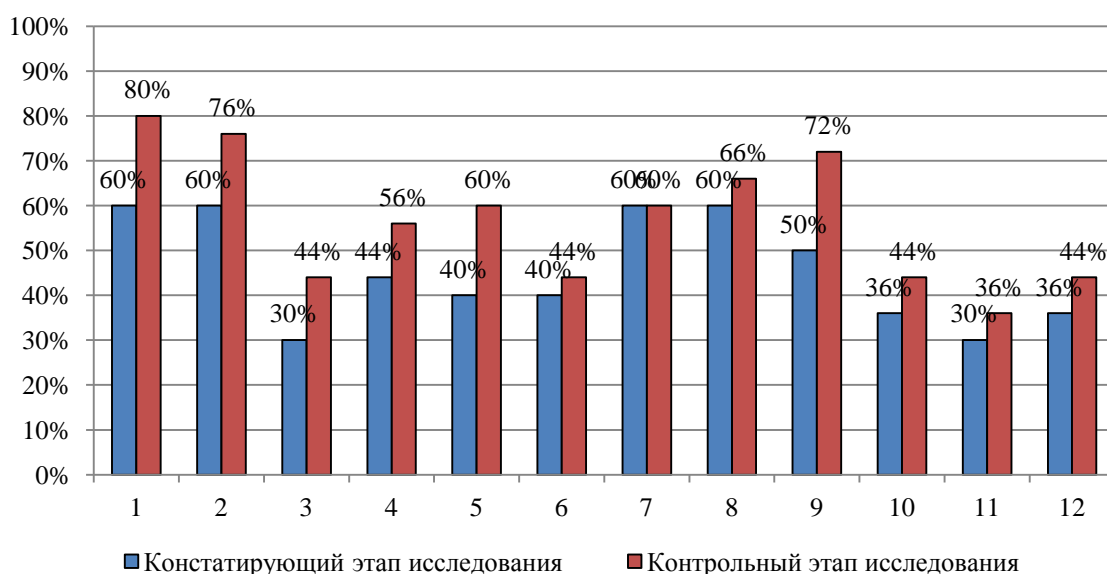
Таблица 10 – Результаты сравнительного анализа результатов контрольной диагностики по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в КГ

	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
Активная жизнь	20%	44%
Здоровье	30%	56%
Интересная работа	60%	80%
Красота природы и искусства	56%	66%
Любовь	60%	66%
Материально обеспеченная жизнь	60%	56%
Наличие хороших и верных друзей	40%	50%
Уверенность в себе	40%	60%
Познание	50%	56%
Свобода как независимость в поступках и действиях	66%	72%
Счастливая семейная жизнь	40%	56%
Творчество	44%	56%

В КГ испытуемых направленность на интересную работу выявлена у 80% испытуемых (ранее было 60%), направленность на свободу как независимость в поступках и действиях выявлена у 72% (ранее было 66%). Также направленность на красоту природы и искусства выявлена у 66% (ранее было 56%), направленность на любовь (ранее было 60%).

Направленность на уверенность в себе выявлена у 60% испытуемых (ранее было 40%). Кроме того, была выявлена у 56% испытуемых (ранее было 30%), направленность на здоровье, на материально обеспеченную жизнь (ранее было 60%), на познание (ранее было 50%), на счастливую семейную жизнь (ранее было 40%), на творчество (ранее было 44%).

Направленность на наличие хороших и верных друзей установлена у 50% испытуемых (ранее было 40%), направленность на активную жизнь выявлена у 44% испытуемых (ранее было 20%)



Условные обозначения:

1. активная жизнь; 2. здоровье; 3. интересная работа; 4. красота природы и искусства; 5. любовь; 6. материально обеспеченная жизнь; 7. наличие хороших и верных друзей; 8. уверенность в себе; 9. познание; 10. свобода как независимость в поступках и действиях; 11. счастливая семейная жизнь; 12. творчество.

Рис. 7. Результаты сравнительного анализа данных по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в контрольной группе старшеклассников

Рассмотрим также результаты статистического сравнения, с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены далее в таблице 11.

Таблица 11 – *Результаты сравнения данных контрольной диагностики по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников с помощью U – критерия Манна-Уитни*

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
Активная жизнь	$U_{Эмп} = 205.5$ (нет значимых различий)	
Здоровье	$U_{Эмп} = 215.5$ (нет значимых различий)	
Интересная работа	$U_{Эмп} = 144.5$ (значимое различие)	
Красота природы и искусства	$U_{Эмп} = 235.5$ (нет значимых различий)	
Любовь	$U_{Эмп} = 244.5$ (нет значимых различий)	
Материально обеспеченная жизнь	$U_{Эмп} = 138.5$ (значимое различие)	
Наличие хороших и верных друзей	$U_{Эмп} = 240.5$ (нет значимых различий)	
Уверенность в себе	$U_{Эмп} = 230.5$ (нет значимых различий)	
Познание	$U_{Эмп} = 218.5$ (нет значимых различий)	
Свобода как независимость в поступках и действиях	$U_{Эмп} = 224.5$ (нет значимых различий)	
Счастливая семейная жизнь	$U_{Эмп} = 235.5$ (нет значимых различий)	
Творчество	$U_{Эмп} = 214.5$ (нет значимых различий)	
Критические значения		
$U_{кр} = 158$ ($p \leq 0.01$)		
$U_{кр} = 189$ ($p \leq 0.05$)		

Как видно из данных, представленных в таблице 11, по ряду сравниваемых показателей между ЭГ и КГ выявлены значимые достоверные различия, то есть показатели диагностики испытуемых различаются статистически.

Достоверные различия выявлены по следующим показателям: интересная работа и материально обеспеченная жизнь.

Выявленное статистическое различие подтверждает наличие положительной динамики в экспериментальной группе, в результате реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего.

Таблица 12 – Сравнительный анализ первичных данных контрольной диагностики теста смысловых ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева (средние значения показателей) в ЭГ

	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
1. Цели в жизни	44	61
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	38	54
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.	31	42
4. Локус контроля-Я (Я - хозяин жизни).	32	36
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни.	37	45
6. Осмысленность жизни	125	128

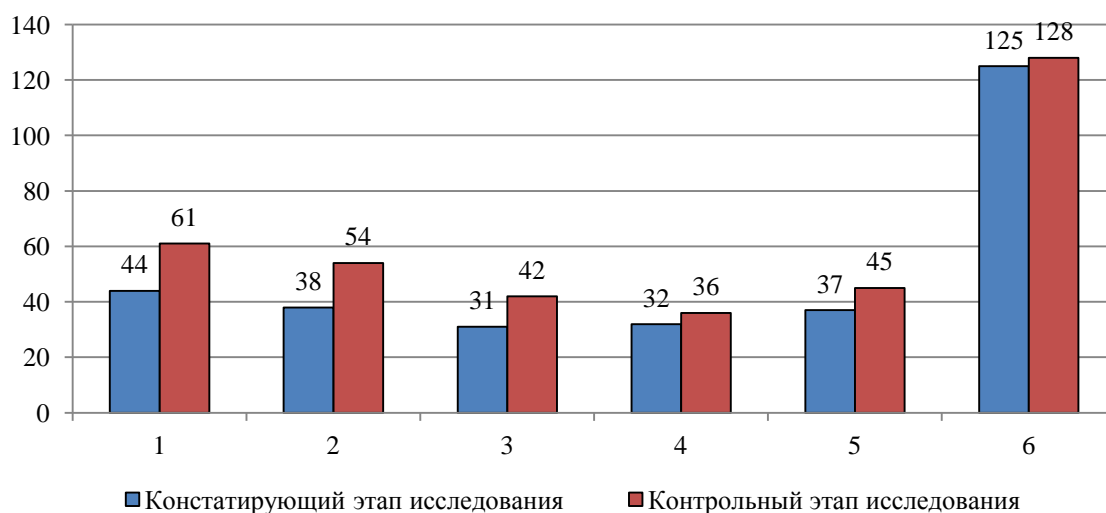
В ЭГ испытуемых наибольшие средние показатели связаны с достижением целей в жизни (61 балл – ранее было 44 балла).

Средние показатели (54 балла – ранее было 38) выявлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни.

На третьем месте по выраженности находится средний показатель (45 баллов – ранее было 37 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни.

В отношении результативности жизни или удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (42 балла – ранее было 31 балл).

По показателю локуса контроля Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (36 баллов – ранее было 32 балла). Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (128 баллов – ранее было 125 баллов).



Условные обозначения:

1. цели в жизни; 2. процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3. результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; 4. локус контроля-Я (Я - хозяин жизни); 5. локус контроля-жизнь или управляемость жизни; 6. осмысленность жизни.

Рис. 8. Результаты сравнительного анализа первичных данных диагностики теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в экспериментальной группе старшеклассников

Таблица 13 – Сравнительный анализ первичных данных диагностики теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева (средние значения показателей) в КГ

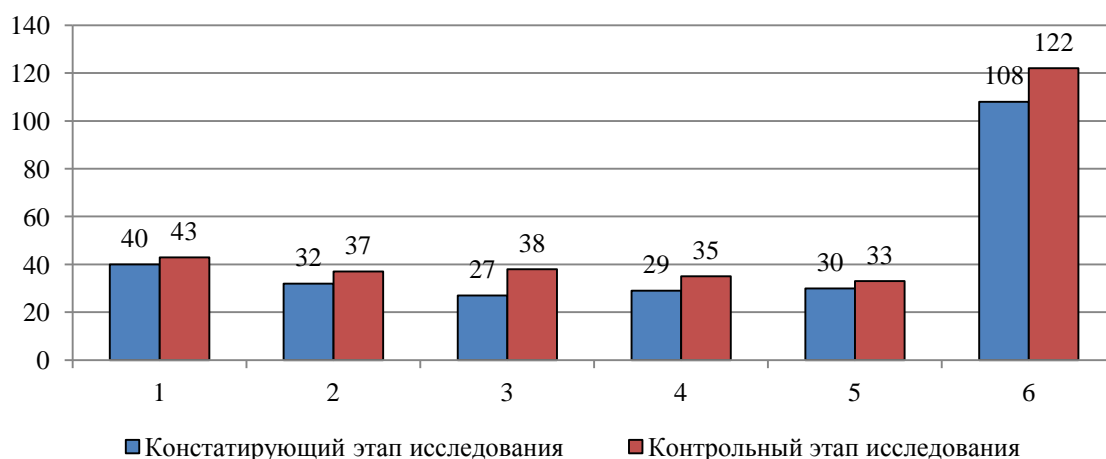
	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
1.Цели в жизни	40	43
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	32	37
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.	27	38
4. Локус контроля-Я (Я - хозяин жизни).	29	35
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни.	30	33
6. Осмысленность жизни	108	122

В КГ испытуемых наибольшие средние показатели выявлены в отношении достижения целей в жизни (43 балла – ранее было 40 баллов).

В отношении результативности жизни или удовлетворенности самореализацией, средние показатели составили (38 баллов – ранее было 27 баллов).

Средние показатели (37 баллов – ранее было 32 балла) установлены в отношении интереса и эмоциональной насыщенности жизни.

По показателю локуса контроля Я (Я – хозяин жизни), выявлено среднее значение (35 баллов – ранее было 29 баллов). Средний показатель (33 балла – ранее было 30 баллов) в отношении локуса контроля-жизни или управляемости жизни, что показывает доминирование этого показателя. Испытуемые характеризуются осмысленностью жизни, что подтверждается средними показателями (122 балла – ранее было 108 баллов).



Условные обозначения:

1. цели в жизни; 2. процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3. результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; 4. локус контроля-Я (Я - хозяин жизни); 5. локус контроля-жизнь или управляемость жизни; 6. осмысленность жизни.

Рис. 9. Результаты сравнительного анализа первичных данных диагностики теста смысловых жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в контрольной группе старшеклассников

Рассмотрим результаты статистического сравнения с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены далее в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты сравнения данных контрольной диагностики по тесту смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников с помощью U – критерия Манна-Уитни

Сравниваемые показатели	Эмпирические значения	
	ЭГ	КГ
1. Цели в жизни	$U_{Эмп} = 148.5$ (значимые различия)	
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	$U_{Эмп} = 208.5$ (нет значимых различий)	
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.	$U_{Эмп} = 214.5$ (нет значимых различий)	
4. Локус контроля-Я (Я - хозяин жизни).	$U_{Эмп} = 134.5$ (значимые различия)	
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни.	$U_{Эмп} = 202.5$ (нет значимых различий)	
6. Осмысленность жизни	$U_{Эмп} = 204.5$ (нет значимых различий)	
Критические значения $U_{Кр}=158$ ($p \leq 0.01$) $U_{Кр}=189$ ($p \leq 0.05$)		

Как видно из данных, представленных в таблице 14, по ряду сравниваемых показателей между ЭГ и КГ выявлены значимые достоверные различия, то есть показатели диагностики испытуемых различаются статистически.

Достоверные различия выявлены по следующим показателям: цели в жизни и локус контроля-Я (Я – хозяин жизни).

Выявленное статистическое различие подтверждает наличие положительной динамики в экспериментальной группе, в результате реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего.

Выводы по 2 главе

Результаты диагностики эффективности реализованной психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, показали следующее.

На констатирующем этапе диагностики показатели обеих групп испытуемых были схожими и не различались статистически. Следовательно, это показывает, что испытуемые в обеих группах перед началом процесса психолого-педагогической поддержки, находились на сходных позициях.

Затем реализовывалась программа педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью. Были организованы педагогические условия, обеспечивающие:

- знакомство с различными вариантами построения и реализации личного будущего, с понятием будущего;
- соотнесение своих возможностей и выбора личного будущего с требованиями окружающего мира.
- построение образа будущего на основе реального восприятия социальной действительности и собственных возможностей.

Занятия проводились 1 раз в неделю. Продолжительность одной встречи в среднем составила 2 учебных часа. Общее время реализации программы: 36 часов.

Предполагаемый результат реализации программы: актуализация процессов конструирования и реализации образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью благодаря получению знаний о себе и о мире, расширение границ восприятия самого себя и окружающего мира.

Результаты сравнения данных контрольной диагностики по методике «Свободное конструирование письменного рассказа на заданные темы», на тему «Как я вижу себя и свою жизнь в будущем» в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников показали, что достоверные различия выявлены по следующим показателям: сформированность позитивного отношения к своему будущему, включение своего будущего в свою систему мировоззрения, наличие потребности в сознательном построении своего будущего, осознание необходимости конструирования образа будущего как

одного из этапов его становления, активная позиция в планировании и построении своего будущего, пассивное отношение к планированию и построению своего будущего.

Результаты сравнения данных контрольной диагностики по методу самоописания направленности в построении своего личного будущего в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников, показали, что достоверные различия выявлены по показателям: интересная работа и материально обеспеченная жизнь.

Результаты сравнения данных контрольной диагностики по тесту смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (средние значения показателей) в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников показали, что достоверные различия выявлены по следующим показателям: цели в жизни и локус контроля-Я (Я – хозяин жизни).

Выявленное статистическое различие подтверждает наличие положительной динамики в экспериментальной группе, которая возникла в результате реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников. Поэтому по рассмотренным показателям с положительной динамикой мероприятия поддержки можно считать результативными.

Заключение

В ходе проведенного теоретического и практического исследования проблемы психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, было **установлено**, что образ будущего понимается как сложное и многомерное явление, как целостное представление человека о будущем, которое находится в сознании и постоянно оказывает влияние на поведение, деятельность человека, а также его эмоциональное состояние. Образ будущего является мультимодальным (включающим различные временные координаты, эмоциональные и когнитивные процессы) конструктом, свойственным как отдельной личности, так и группе в целом. В образ будущего включаются и одновременно присутствуют четыре основных параметра (измерения): 1. (ценностно-смысловое), 2. (когнитивное), 3. (эмоционально-оценочный параметр), 4. (организационно – деятельностный параметр). Образ будущего может быть как индивидуальным (образ личного будущего), так и групповым.

Процесс психолого-педагогической поддержки позволяет обогатить опыт позитивных ситуаций совместного бытия, конструирования способов разрешения проблем, эмоциональную сторону отношения к трудностям, выращивать новые ценности и смыслы. Как результат педагогической поддержки личности ребенка должно стать новое жизненное качество – способность самостоятельно строить свое будущее.

Педагогическая поддержка представляет собой процесс, включающий в себя несколько этапов: информационно-поисковый, аналитический, деятельностный. В основе практического осуществления процесса поддержки лежит единство 4-х функций: 1) диагностика сущности возникшей проблемы, 2) информация о сути проблемы и путях ее решения, 3) консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, 4) помощь ребенку в решении жизненных трудностей.

Старший школьный возраст – это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Социальная ситуация развития этого возраста состоит в том, что возникает необходимость самостоятельно выбирать свой жизненный путь, происходит расширение социальных условий бытия: как в пространственном отношении, так и в увеличении диапазона «проб себя», поиска себя. Основной ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная деятельность, подготовка к выбору профессии или продолжению учебы. Главные личностные новообразования в этом возрасте связаны с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращивание в различные сферы жизни. В ранней юности завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Реализованная программа педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников с академической одаренностью, показала свою результативность, актуализировав процессы конструирования и реализации образа будущего благодаря получению знаний о себе и о мире, расширение границ восприятия самого себя и окружающего мира.

Результаты диагностики после ОЭР показали достоверные различия по изучаемым показателям. Это подтверждает наличие положительной динамики в экспериментальной группе, которая возникла в результате реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки конструирования образа будущего у старшеклассников. Поэтому по рассмотренным показателям с положительной динамикой мероприятия можно считать результативными.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.– 304 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.– 288с.
3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. // Классный руководитель. №3, 2000.– С.63–81.
4. Асмолов А. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование. Вып. 6. М.: Инноватор, 1996.– С.39.
5. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 4.– С. 61–73.
6. Аксиньева М.А. Организация педагогической поддержки старшеклассников в среднем профессиональном образовательном учреждении // Гуманистические и социально-экономические науки. Спецвыпуск. Педагогика. Ростов н/Д: РГПУ, 2006. № 4.– С.23.
7. Андреева Н.Ю., Ильясов Д.Ф. Особенности развития одаренности учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/103-6277>.
8. Байтингер О.Е. Переживание будущего как проблемы в ранней юности // Наш проблемный подросток / Науч. ред. Л.А. Регуш. СПб.: Союз, 1999.– С.42–49.
9. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. –С. 52–58.
10. Башкова С.А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: Дис. .канд. психол. наук. М., 1999. –130 с.
11. Белинская Е.П., Куликова И.В. Представления подростков о своем социальном будущем // Мир психологии. 2000. № 4. –С. 135–147.

12. Бернштейн Н.А. От рефлекса к модели будущего // Вопросы психологии. 2002. № 2. –С. 94–98.
13. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. Том. 19. №2. – С. 40–50.
14. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994.– 516 с.
15. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999. –560с.
16. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. –208 с.
17. Буров А.Ю. Критерии и модель академической одаренности // Интеллектуальная, академическая и творческая одаренность: общее и отличное. Материалы круглого стола 20 января 2012 г., М. – Киев. К.: ООО «Информационные системы», 2012.– С. 6–8.
18. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2007. №4.– С. 74–85.
19. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / Под ред. О.С. Газмана. М.: Инноватор,1996.– 76с.
20. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. № 3.– С. 58–63.
21. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. –С. 256–269.
22. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова Думка, 1984. –207 с.

23. Горбатов С.В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.
24. Данилевич Л.А. Перфекционизм как личностный фактор академической одаренности: автореф. дис. ... д. псих. наук. Киев, 2010. –26 с.
25. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. –368 с.
26. Ковалев В.И. Об индивидуальном жизненном хронотопе человека // Психология личности и время. В 2 ч. Часть 1. Черновцы: ЧТУ, 1991. –С.20–23.
27. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. –С. 179–185.
28. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987.
29. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
30. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. –350с.
31. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2001. –340 с.
32. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: монография. Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. –272 с.
33. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. –572 с.
34. Леонтьев Д.А., Щелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. –С. 57–65.
35. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва – Воронеж, 1997.

36. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (*методическое пособие*). Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. М.: Вузовская книга. 2001 –131с.
37. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: Мирос, 2002. –208 с.
38. Немировский В.Г. Образ желаемого будущего как фактор формирования социально-профессиональной ориентации подростков // Социологические исследования. 1984. № 2. –С. 85–89.
39. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004.
40. Онацкий В.М. Наблюдение как средство изучения академически одаренных детей //Одаренный ребенок. № 5, 2002. –С. 44–54.
41. Онацкий В.М. Академическая одаренность и методы ее диагностики //Одаренный ребенок. 2002, № 2. –С. 51–56.
42. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. М.: Академия, 2001. –496 с.
43. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для ст. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. –189 с.
44. Попова И.М. Представления о настоящем, прошедшем и будущем как переживание социального времени // Социс. 1999. № 10. –С.135–145.
45. Психология подростка / Под ред. Реана А.А. М.: ОЛМА-Пресс, 2003. – 325 с.
46. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. / Под ред. А.А. Реана. СПб.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. –563 с.
47. Психология одаренности детей и подростков /под ред. Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтеса, Т.М. Марюгина Учебное пособие для студентов высших и среднеспециальных учебных заведений. Изд. 2-е, пераб., доп., М; АСАДЕМА. –2000.

48. Рафикова В.М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Удмуртский гос.ун-т, Ижевск, 2003. –15 с.
49. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. 2002. № 4. –С. 20–27.
50. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. –816 с.
51. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. –272 с.
52. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. №3. –С. 77–94.
53. Франкл В. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. –368 с.
54. Хомик В.С. Психотерапия ориентированная на реконструкцию будущего личности // Life Line и другие новые методы психологии жизненного пути. М., 1993.
55. Хышов Н.Д. Педагогическое сопровождение детей на основе концепций одаренности // Одаренный ребенок. 2008. № 1. –С. 42–46.
56. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, Москва-Харьков-Минск.2000. –523 с.
57. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска, 3-е изд., испр. и доп. М.: Academia, 2008.
58. Шпарева Г.Т. Организационно-педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования /Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2001. –294 с.
59. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004. –188 с.
60. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. М. 1999.

Стимульный материал
Метод самоописания направленности
в построении своего личного будущего

Инструкция для подростков

Вам раздали листы бумаги, на которых предлагается написать не более 5 наиболее привлекательных для вас направлений в построении своего личного будущего. После того, как вы сделаете этот выбор направлений в построении своего личного будущего, попробуйте описать каждое из них более подробно, попробуйте описать свою личную позицию по отношению к своему будущему, описать ваш идеальный путь в построении своего личного будущего. Все ли понятно? Приступайте».

Перечень 12 направлений в построении своего личного будущего

1. Активная, деятельная жизнь.
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Интересная работа.
4. Красота природы и искусства (переживание прекрасного).
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
6. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
7. Наличие хороших и верных друзей.
8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений).
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие).
10. Свобода как независимость в поступках и действиях.
11. Счастливая семейная жизнь.
12. Творчество (возможность творческой деятельности).

Стимульный материал

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева

Инструкция. «Вам предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны)».

Тест № _____

Ф.И.О. _____ Пол _____

1. Обычно мне очень скучно.	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии.
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие	3	2	1	0	1	2	3	Каждый день кажется мне похожим на все другие.
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заниматься.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.

11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3	2	1	0	1	2	3	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3	2	1	0	1	2	3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3	2	1	0	1	2	3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.