

Егорова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических дисциплин
филиала Казанского (Приволжского)
федерального университета в г. Чистополе
dom-hors@mail.ru

УСЛОВИЯ КАЧЕСТВА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СУБЪЕКТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Egorova Yulia Aleksandrovna

PhD in Education Science,
Assistant Professor of the Department
for Socioeconomic Subjects and the Humanities,
Chistopole branch of
the Kazan (Volga Region) Federal University
dom-hors@mail.ru

CONDITIONS OF EFFICIENT GOAL-SETTING IN THE EDUCATION SYSTEM

Аннотация:

Статья посвящена выявлению внешних и внутренних условий, необходимых субъектам системы образования для обеспечения качества целеполагания в области профессиональной деятельности и самосовершенствования.

Ключевые слова:

цель, целеполагание, субъекты системы образования, качество, внешние условия целеполагания, внутренние условия целеполагания.

The summary:

The article is devoted to the revealing of the external and internal conditions required for the subjects of the education system for ensure the quality of goal-setting in the field of professional activities and self-improvement.

Keywords:

goal, goal-setting, subjects of the education system, quality, external conditions of goal setting, internal conditions of goal setting.

Необходимость обеспечения качества целеполагания субъектов системы образования (руководителя образовательного учреждения, педагога, обучающегося, родителей) в области профессиональной деятельности и самосовершенствования обуславливает актуальность, теоретическую и практическую значимость выявления его *внутренних и внешних условий* (рисунки 1).



Рисунок 1 – Условия качества целеполагания субъектов системы образования

Внутренние (психологические) условия качества целеполагания: способность к целеполаганию, готовность к целеполаганию, субъектность, рациональность, диалектическое мышление, образ «Я» («Я»-концепция), образ будущего, образ человека, образ ребенка. Рассмотрим обозначенные внутренние условия целеполагания субъектов системы образования подробнее.

Способность к целеполаганию подробно проанализирована автором в статье «Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития» [1].

Готовность к целеполаганию определена Л.Ю. Ерохиной как личностное качество, проявляющееся в способности соотносить смысловую значимость цели деятельности и наличные возможности, определять стратегию и тактику целедостижения. Структура готовности подрастающих к целеполаганию в учебной деятельности включает мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивный и личностный компоненты [2, с. 9].

Субъектность в педагогике есть свойство активного участника образовательного процесса [3, с. 15]. К характеристикам субъектности относятся: осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление в необходимых случаях самостоятельно их определять [4]. Субъект – всегда субъект действия, но не всякого, а лишь *целенаправленного*, то есть такого, которое регулируется на основе образа ситуации. Субъект

всегда осуществляет деятельность в направлении определенной цели – относительно независимой, самостоятельной [5, с. 14]. Субъект деятельности обладает такими психологическими качествами, как сознательность, самостоятельность, инициативность, способность к самосознанию, рефлексии, целеполаганию, планированию, прогнозированию [6]. Характерной особенностью субъекта, по А.С. Макаренко, является воля, активная жизненная позиция, целеполагание [7]. Качественные характеристики субъекта учебной деятельности – высокая школьная мотивация, открытость к саморазвитию и самосовершенствованию, умение ставить учебные цели, планировать, рефлексировать, оценивать результаты своей учебной деятельности [8]. Психологическими компонентами субъектности как качества личности студента, определяющими его самоэффективность, являются умения целеполагания, планирования, самоконтроля, самоуправления [9, с. 7].

Рациональность целеполагания означает его разумность, осмысленность, научную (аналитическую, логическую) обоснованность. По К. Попперу, «...Прагматический рационализм может, признавая, что мир не рационален, требовать, чтобы мы рассматривали его с помощью разума или подчиняли его разуму в той мере, в какой это возможно» [10, с. 27]. Объем и потоки информации, которые необходимо учитывать при постановке целей, огромны. Характер рациональности, которой обладает действующий субъект, ее качество, в первую очередь зависят от его способности получать, перерабатывать и использовать эту информацию в своей деятельности [11]. Важна согласованность целей между различными субъектами образования.

Диалектическое мышление – особая форма мышления, позволяющая вскрывать противоречия действительности, связи в природе, обществе и самой личности. Такая возможность диалектического мышления основывается на усвоенных законах и категориях диалектики (единство и борьба противоположностей, переход количества в качество, отрицание отрицания, причина и следствие, сущность и явление, общее, особенное, единичное и другое), а также опыта, навыков и умений диалектического мышления [12].

Целеполагание представляется как двухфазный процесс, на первом этапе которого происходит построение целевого пространства в ходе преобразования ситуации на основе механизма диалектического мышления. Затем, на втором этапе, происходит соотнесение целей с «Я»-возможным (образом «Я»), в результате чего выбирается перспектива их осуществления [13, с. 150].

Образ как отображение субъектом некоторой реальности, включая и самого субъекта, является одним из фундаментальных понятий психологии.

«...Образы самосознания человека – необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми» [14, с. 32, 41]. Образы многофункциональны. Важнейшими функциями образов являются: смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая и корректирующая [15, с. 17, 77].

Образ «Я». Понятие образа «Я» («Я»-концепции) широко используется в философской, социологической и психологической литературе. Зарубежными и отечественными учеными «Я»-концепция рассматривается как внутреннее ядро личности, ее сознательное начало, ступень индивидуальной сущности, имеющей первостепенную значимость в общем контексте формирования личности, ее возможностей, направленности, активности [16, с. 4].

«Я»-концепция – это сущностная доминанта, реализуемая во взаимодействии с социальной средой динамическая когнитивно-рефлексивная целостность самопредставлений, определяющая осознанное личностное бытие. Структура «Я»-концепции состоит из трех компонентов: когнитивного, рефлексивного, конативного; охватывая все аспекты жизнедеятельности личности, она выполняет многочисленные функции, важнейшими интегрирующими являются: развивающая, регулирующая, гармонизирующая [17].

«Я»-концепция – это система самовосприятий, являющаяся механизмом, контролирующим и интегрирующим поведение индивида. Именно «Я»-концепция, а не некое реальное «Я» имеет определенное значение для личности и ее поведения.

«Я»-концепция оказывает влияние на выбор направления индивидуальной активности, выступает как наиболее важная детерминанта ответных реакций на окружение индивида [18].

К. Роджерс фундаментальным компонентом структуры личности считал «Я»-концепцию, формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей (прежде всего социальной) средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения. «Я»-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и окружающим миром, ценностными представлениями, связанными с объектами и действиями и представлениями о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [19, с. 40].

«Я»-концепция подростков как основа педагогического целеполагания рассматривается в диссертации Н.В. Заболотневой [20], считающей: «Продуктивно выделение уровней развития «Я»-концепции как основ педагогического целеполагания, обеспечивающих позитивные преоб-

разования, целостность личности подростка. Каждый уровень определяется на основе компонентных, интегративных, личностных критериев развития «Я»-концепции, характеризующих «Я»-образ, самооценку, поведение, содержание, форму, взаимосвязи, сущность самопредставлений подростка. Главным критерием развития «Я»-концепции является повышение степени ее целостности. В своем развитии «Я»-концепция проходит пять уровней: низший – хаотический, низкий – совокупный, средний – систематический, высокий – интегративный, высший – целостный уровень развернутой «Я»-концепции. Независимо от уровня существует два типа «Я»-концепций – гармоничная и дисгармоничная» [21].

Образ будущего, – по Е.Б. Быковой, – синтез когнитивных и эмоциональных процессов, в ходе которых осознаются и наделяются смыслом и эмоциональной окраской события прошлого и прогнозируемые события и обстоятельства будущего». «Образ будущего как эмоционально-когнитивная модель ориентирует жизнедеятельность субъекта в масштабах многолетней временной перспективы и главных ценностей, определяет направленность развития в будущем и личностный смысл переживаний в настоящем» [22].

Образ человека рассматривается М.Р. Кузнецовой как интегративный ориентир целеполагания в образовательной системе [23]. Раскрываемый в различных философских концепциях, он далеко не тождественен. Но именно от того, как понимается человек в этих концепциях, зависят и формулируемые здесь цели самого образования [24]. Важную роль имеют представления субъектов системы образования об идеале человека, образованном человеке, образ выпускника.

Образ ребенка важен для целеполагания руководителя образовательного учреждения, педагога и родителей. По мнению В.Л. Ситникова, эффективность профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога, особенно от его представлений о ребенке [25]; «...в практической деятельности педагогов большое значение имеет обобщенный образ ребенка определенной категории (способного, неуспевающего, трудного, ленивого и т.п.), который выступает в качестве эталона». Как отмечала Т.К. Комарова, эталоны во многом определяют ведущие стратегические цели воспитания и обучения [26].

Анализ литературы конкретного содержания педагогической деятельности и профессионального педагогического сознания позволил В.Л. Ситникову сделать вывод о том, что «образ ребенка является стержнем сознания педагога» [27], «...именно он – образ ребенка, является центром, краеугольным камнем, без которого нет ни системы ценностей-целей педагогической деятельности, ни самой этой деятельности, ни переживаний по ее поводу» [28]; «Образ ребенка занимает центральное положение в структуре профессионального педагогического сознания, так как ребенок является главным объектом педагогического труда» [29]. «Под образом ребенка понимается целостная совокупность житейских и научных представлений о ребенке, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе взаимодействия с ребенком. Образы ребенка многозначны, полифункциональны, вариативны, индивидуальны и неоднородны [30].

«Содержание образа ученика определяется, во-первых, требованиями и задачами деятельности, в связи с которой образ востребован; во-вторых, особенностями внутреннего мира педагога, выражающимися в субъективных установках, особенностями прошлого опыта, образования. Образ ребенка в сознании педагога тесно связан с «Я»-концепцией педагога и трансформируется при изменении «Я»-концепции. Чем больше объем профессиональных знаний, тем разностороннее и полнее образ ребенка. Успешность педагогической деятельности зависит от того, насколько полно и точно образ ребенка соответствует реальности. Структура субъективного образа представлена в сознании педагога в «свернутом» виде и потому в реальной деятельности не осознается в полном объеме» [31].

Образы-эталоны, существующие в сознании учителя, с одной стороны определяют стратегические цели обучения и воспитания, с другой – в процессе восприятия их учеником определяют воспитуемость и обучаемость данного ученика у данного учителя [32].

Внешние (дидактические) условия качества целеполагания: обучение целеполаганию, воспитание культуры целеполагания, развитие способности к целеполаганию, формирование готовности к целеполаганию.

Специально организованное **обучение целеполаганию** необходимо всем субъектам системы образования, так как *умение ставить цели не является врожденным качеством человека, а вырабатывается в процессе тренировки*. Несмотря на актуальность соответствующей работы, она практически отсутствует в образовательных учреждениях. Подтверждением этому могут служить как наблюдения автора статьи, так и высказывания отечественных и зарубежных ученых. Так, по мнению Н.П. Ансимовой, «...ни учителя, ни преподавателя высшей школы никто специально не обучает грамотной постановке цели для ученика» [33, с. 6]. По мнению доктора Додсона, «...Вся наша школьная система систематически и чуть ли не умышленно забывает преподать уча-

щимся, каким образом им надлежит ставить перед собой индивидуальные цели и разрабатывать реалистичные планы их достижения <...> вы когда-нибудь слышали о подобном учебном курсе в старших классах средней школы? А в колледже? В университете? Лично я не слышал. Часто наши учебные заведения забывают даже привлечь внимание своих питомцев к тому факту, что такие жизненно важные действия вообще существуют. Мысль о постановке целей и построении планов как бы ускользает из разума многих людей. А ведь немного найдется вещей, более важных для человека применительно к достижению успеха в любых сферах жизнедеятельности, чем изучение того, как следует ставить цели и строить планы. В действительности же эта идея должна существовать как неотъемлемая часть нашего образа жизни и должна передаваться от родителей детям» [34, с. 254–255]. Еще И.П. Павлов констатировал: «До какой степени у нас отсутствуют практические сведения относительно такого важнейшего фактора жизни, как рефлекс цели! А эти сведения так нужны во всех областях жизни, начиная с капитальной области – воспитания» [35]. А.С. Макаренко писал: «...Совершенно ясно, что мы обязаны с <...> искренностью и прямотой сказать, что воспитание <...> целеустремленности проходит иногда в порядке самотека, что сознательных, организующих и точных начинаний в этом деле недостаточно. В особенности это нужно сказать в отношении нашей школы. Трудно переоценить важность этого вопроса. <...> Что сказано в <...> статьях по вопросу о воспитании <...> целеустремленности? Эти вопросы фактически сняты с очереди, как и многие другие вопросы воспитания. <...> Почему организаторы школьного воспитания поступают так непринужденно – просто? Исключительно потому, что они сами никакого отношения <...> к целеустремленности не имеют. Никакие цели их особенно не интересуют <...> В подавляющем своем большинстве наша школа похожа на любвеобильную мамашу. Она следит, чтобы дитя не простудилось <...> целеустремленностью. И <...> ей недосуг подумать: сколько мы теряем и на успеваемости, и на здоровье детей по причине близорукой заботливости. <...> Целеустремленность нельзя воспитать без специальных упражнений в коллективе. <...> В настоящее время, когда у нас воспитывается больше 30 миллионов детей, не подлежит сомнению, что успех этой грандиозной работы зависит <...> от широко организованных регулярных упражнений в волевых напряжениях, <...> в постоянном движении к большим, ясным, желанным целям...» [36, с. 52–55]. Несомненно, слова Макаренко являются актуальными и для нашего времени.

Таким образом, обучение субъектов образования целеполаганию необходимо для *повышения целенаправленности*: управления образованием и образовательным учреждением, педагогической и учебной деятельности, семейного воспитания, самообучения, самовоспитания и саморазвития.

Одним из социальных условий, способствующих обеспечению качества целеполагания, является **совместная деятельность**, рассматриваемая как *наиболее продуктивная среда для формирования личностных целей и программ их реализации* [37, с. 6]. Цель совместной деятельности – это образ, представление о качестве связей участников совместной деятельности, которое вырабатывается ими самими в процессе разрешения противоречий совместности [38]. Участники совместной деятельности выступают как субъекты выработки и определения содержания цели, проектирующие их общую событийность и совместность [39]. Ключевым процессом является *взаимная реконструкция партнерами по совместной деятельности целей друг друга и их принятие*, то есть включение в свою мотивационно-смысловую сферу [40].

Воспитание культуры целеполагания. Культура целеполагания зависит от сформированности культуры природной (потребности, мотивы, притязания, поведение) и культуры социальной (взаимоотношения личности в обществе, нравственное самосовершенствование, социально-психологическая адаптация в обществе, социальная ответственность). Мы придерживаемся исходных максим культуры целеполагания, выделенных Т.В. Быковой:

- 1) обязательно спроси себя, какая потребность «стоит» за твоей целью, действительно ли ты в ней нуждаешься, не принесет ли удовлетворение твоей потребности вред окружающим;
- 2) рассчитывай в целеполагании достижение цели только за собственный счет;
- 3) мысленно переживи реализацию цели;
- 4) оцени последствия ее достижения для себя;
- 5) обдумай, чем они обернутся для других [41, с. 44].

«Действительная свобода состоит не в манипулировании целями, а в их реализации. Для этого необходима <...> целевая культура, проявляющаяся в *правильном понимании своих целей и возможностей, умении отличать цели по важности и неотложности*» [42, с. 63]. Подлинная целевая культура как целеустремленная деятельность людей осуществляется на основе познания объективной необходимости, включает в себя *предвидение хода событий и последствий деятельности, определение реально возможных, научно-обоснованных целей и выбор рациональных способов их достижения* (В.Л. Гавеля) [43].

Ж.-Ж. Руссо под культурой понимал приобретение разумным существом способности ставить цели [44, с. 166], в связи с чем актуальна проблема **развития способности к целеполаганию**. Проблеме формирования способности к целеполаганию у обучающихся и выявлению подходов к ее решению посвящена статья автора, опубликованная в журнале «Вестник Челябинского государственного педагогического университета» [45].

Формирование готовности к целеполаганию. Проблеме формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности посвящена диссертация Л.Ю. Ерохиной, считающей необходимым включение данной работы в деятельность учителя любого школьного предмета [46].

В завершение обсуждения внешних (дидактических) условий качества целеполагания субъектов системы образования приведем мысль И.П. Павлова, подтверждающую их актуальность и практическую значимость: «Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс (рефлекс цели – Ю.Е.) в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы [47].

Итак, представим в наглядной форме квадранта выявленные и раскрытые в данной статье внешние (дидактические) и внутренние (психологические) условия качества целеполагания субъектов системы образования (рисунок 2).

	Обучение целеполаганию	
Воспитание культуры целеполагания	способность к целеполаганию	Развитие способности к целеполаганию
	готовность к целеполаганию	
	субъектность	
	рациональность	
	диалектическое мышление	
	образ «Я» («Я»-концепция)	
	образ будущего	
	образ человека	
	Формирование готовности к целеполаганию	

Рисунок 2 – Условия качества целеполагания субъектов системы образования

Наличие перечисленных условий у субъектов системы образования, а в случае отсутствия, их создание позволит обеспечить качество целеполагания данных субъектов в области профессиональной деятельности и самосовершенствования.

Ссылки:

1. Егорова Ю.А. Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 77–90.
2. Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011.
3. Бариев П.Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.
4. Там же. С. 29.
5. Омеляненко Л.А. Развитие субъектных функций учащихся в системе развивающего обучения: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.
6. Там же. С. 16.
7. Там же. С. 18.
8. Там же. С. 61.
9. Энеева М.Ю. Психологические компоненты субъективности студента: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
10. Кузнецова М.Р. Образование и целерациональные социальные системы: автономия и взаимовлияние: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. М., 2009.
11. Там же. С. 28.
12. Диалектическое мышление. URL: http://psihotesti.ru/gloss/tag/dialekticheskoe_mishlenie/ (дата обращения: 30.10.2013).
13. Поздеева Г.З. Диалектическое мышление в структуре целеполагания у старших подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
14. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
15. Ситников В.Л. Психология образа ребенка (в сознании субъектов педагогического процесса): дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.
16. Заболотнева Н.В. Педагогические основы развития Я-концепции подростков в процессе совместной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.
17. Там же. С. 11.
18. Там же. С. 35.

19. Быкова Е.Б. Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
20. Заболотнева Н.В. Указ. соч.
21. Там же. С. 11–12.
22. Быкова Е.Б. Указ. соч. С. 9.
23. Кузнецова М.Р. Указ. соч. С. 121.
24. Там же. С. 46.
25. Ситников В.Л. Указ. соч. С. 23.
26. Там же. С. 157.
27. Там же. С. 68.
28. Там же. С. 69.
29. Там же. С. 78.
30. Там же. С. 130.
31. Там же. С. 131.
32. Там же. С. 132.
33. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2008.
34. Мандино О. Университет успеха. Минск, 2005.
35. Павлов И.П. Рефлекс свободы. СПб., 2001.
36. Макаренко А.С. О воспитании. М., 1988.
37. Сапченко Н.А. Содержание и условия образования целей совместной деятельности педагога и студентов: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004.
38. Там же. С. 88.
39. Там же. С. 41.
40. Там же. С. 36.
41. Дехаль С.Г. Обогащение опыта целеполагающей деятельности старшеклассников во временном детском коллективе: на примере Всероссийского детского центра «Океан»: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2005.
42. Гавеля В.Л. Целеполагание в структуре социальной деятельности человека. Волгоград, 1998.
43. Там же. С. 156.
44. Аблеев С.Р. Лекции по философии: учеб. пособие. М., 2005.
45. Егорова Ю.А. Указ. соч. С. 65–77.
46. Там же. С. 126.
47. Павлов И.П. Указ. соч.

References:

1. Egorova, YA 2013, 'The ability to set goals and how dejatel'nost'naja pedagogical category: nature, functions, structure, levels of development', *Vestnik Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 3, pp. 77-90.
2. Erokhina, LY 2011, *Formation of readiness of adolescents to set goals in educational activity*, PhD thesis, Tyumen.
3. Bariev, PT 2004, *Construction of subjectivity in pedagogical discourse*, PhD thesis, Izhevsk.
4. Ibid. C Bariev, PT 2004, *Construction of subjectivity in pedagogical discourse*, PhD thesis, Izhevsk, p. 29.
5. Omelyanenko, LA 2003, *Development of subjective functions of students in developmental education*, PhD thesis, Samara.
6. Omelyanenko, LA 2003, *Development of subjective functions of students in developmental education*, PhD thesis, Samara, p. 16.
7. Omelyanenko, LA 2003, *Development of subjective functions of students in developmental education*, PhD thesis, Samara, p. 18.
8. Omelyanenko, LA 2003, *Development of subjective functions of students in developmental education*, PhD thesis, Samara, p. 61.
9. Eneeva, MY 1999, *Psychological components of subjectivity student*, PhD thesis, Moscow.
10. Kuznetsova, MR 2009, *Education and social systems tseleratsionalno: autonomy and interaction: social-philosophical analysis*, PhD thesis, Moscow.
11. Kuznetsova, MR 2009, *Education and social systems tseleratsionalno: autonomy and interaction: social-philosophical analysis*, PhD thesis, Moscow, p. 28.
12. *Dialectical thinking 2013*, retrieved 30 October 2013, <http://psihotesti.ru/gloss/tag/dialekticheskoe_mishlenie/>.
13. Pozdeyeva, GZ 1998, *Dialectical thinking in the structure of goal-setting in older adolescents*, PhD thesis, Moscow.
14. Klimov, EA 1995, *Image of the world in diverse professions*, Moscow.
15. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg.
16. Zabolotneva, NV 2002, *Pedagogical basis for the development of self-concept of adolescents in the process of co-curricular activities*, PhD thesis, Volgograd.
17. Zabolotneva, NV 2002, *Pedagogical basis for the development of self-concept of adolescents in the process of co-curricular activities*, PhD thesis, Volgograd, p. 11.
18. Zabolotneva, NV 2002, *Pedagogical basis for the development of self-concept of adolescents in the process of co-curricular activities*, PhD thesis, Volgograd, p. 35.
19. Bykova, EB 2003, *Image of the future in view of the world and the self-concept of personality*, PhD thesis, St. Petersburg.
20. Zabolotneva, NV 2002, *Pedagogical basis for the development of self-concept of adolescents in the process of co-curricular activities*, PhD thesis, Volgograd, p. 35.
21. Zabolotneva, NV 2002, *Pedagogical basis for the development of self-concept of adolescents in the process of co-curricular activities*, PhD thesis, Volgograd, pp. 11-12.
22. Bykova, EB 2003, *Image of the future in view of the world and the self-concept of personality*, PhD thesis, St. Petersburg, p.9.
23. Kuznetsova, MR 2009, *Education and social systems tseleratsionalno: autonomy and interaction: social-philosophical analysis*, PhD thesis, Moscow, p. 121.
24. Kuznetsova, MR 2009, *Education and social systems tseleratsionalno: autonomy and interaction: social-philosophical analysis*, PhD thesis, Moscow, p. 46.

25. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 23.
26. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 157.
27. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 68.
28. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 69.
29. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 78.
30. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 130.
31. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 131.
32. Sitnikov, VL 2001, *Psychology image of the child (in the minds of subjects of pedagogical process)*, D. Phil. thesis, St. Petersburg, p. 132.
33. Ansimova, NP 2008, *Psychology setting educational goals in joint activities of teachers and students*, D. Phil. thesis, Yaroslavl.
34. Mandino, O 2005, *University success*, Minsk.
35. Pavlov, IP 2001, *Freedom reflex*, St. Petersburg.
36. Makarenko, AS 1988, *On education*, Moscow.
37. Sapchenko, NA 2004, *Contents and conditions of formation of joint goals of the teacher and students*, PhD thesis, Novokuznetsk.
38. Sapchenko, NA 2004, *Contents and conditions of formation of joint goals of the teacher and students*, PhD thesis, Novokuznetsk, p. 88.
39. Sapchenko, NA 2004, *Contents and conditions of formation of joint goals of the teacher and students*, PhD thesis, Novokuznetsk, p. 41.
40. Sapchenko, NA 2004, *Contents and conditions of formation of joint goals of the teacher and students*, PhD thesis, Novokuznetsk, p. 36.
41. Dehal, SG 2005, *Enriching experience goal-setting activity of senior pupils in a temporary children's collective-tive: the case of Russian Children's Center "Ocean"*, PhD thesis, Novosibirsk.
42. Gavelya, VL 1998, *Targeting social structure of human activity*, Volgograd.
43. Gavelya, VL 1998, *Targeting social structure of human activity*, Volgograd, p. 156.
44. Ableev, SR 2005, *Lectures on the Philosophy*, textbook allowance, Moscow.
45. Egorova, YA 2013, 'The ability to set goals and how dejatelnostnaja pedagogical category: nature, functions, structure, levels of development', *Vestnik Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 3, pp. 65-77.
46. Egorova, YA 2013, 'The ability to set goals and how dejatelnostnaja pedagogical category: nature, functions, structure, levels of development', *Vestnik Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 3, p. 126.
47. Pavlov, IP 2001, *Freedom reflex*, St. Petersburg.