

А.С. Рылеева

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**
(организация деятельности в образовательном
учреждении общего образования)

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Курганский государственный университет»

А.С. Рылеева

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ
(ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

МОНОГРАФИЯ

Курган 2017

УДК 371
ББК 74.200.52
Р 95

Рецензенты

Б.А. Куган, доктор педагогических наук, профессор, ректор ИРОСТ, г. Курган;

Ж.С. Иржасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Костанайского социально-технического университета им. академика З. Алдамжар, г. Костанай, республика Казахстан.

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Рылеева А. С.

Формирование готовности подростков к жизненному самоопределению (организация деятельности в образовательном учреждении общего образования). – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. – 91 с.

В данной монографии представлен опыт организации работы по формированию жизненного самоопределения подростков в условиях вариативной образовательной среды. Монография состоит из двух частей: теоретической, где даются авторские определения некоторых понятий «готовность к жизненному самоопределению», «подростки группы риска», «вариативная образовательная среда», «дети, оказавшиеся в нестабильной ситуации»; представлена авторская типология подростков группы риска в плане жизненного самоопределения, классификация субъективных связей между образовательной средой и подростками, описывается модель формирования готовности подростков к жизненному самоопределению, и практической, где поэтапно раскрывается работа по формированию готовности к жизненному самоопределению подростков и приводятся конкретные результаты исследования.

ISBN 978-5-4217-0412-6

УДК 371
ББК 74.200.52

©Курганский
государственный
университет, 2017
© Рылеева А.С., 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 Проблема жизненного самоопределения подростков в педагогической теории и практике.....	6
2 Сущность понятий «подростки группы риска» и «подростки, оказавшиеся в нестабильной ситуации»	25
3 Особенности проявления готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению	31
4 Модель формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению в учреждении общего образования.....	51
5 Организация работы в образовательном учреждении по жизненному самоопределению подростков, оказавшихся в нестабильной ситуации	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	82

ВВЕДЕНИЕ

Подростковый возраст – время решения задач самоопределения, которое формируется и включается в Я-концепцию на рубеже подросткового и юношеского возраста. Кризисные явления в социально-экономической ситуации расширили степень риска и привели к увеличению числа людей, не способных самостоятельно осуществлять выбор жизненного пути. Сегодня, когда обществу требуются люди с высоким уровнем самосознания, с повышенным чувством ответственности, стремящиеся к саморазвитию, возникает вопрос, как в учреждениях общего образования организовать работу по формированию готовности к жизненному самоопределению учащихся подросткового возраста, особенно тех, кто относится к так называемой группе риска.

В современной науке раскрываются различные аспекты проблемы самоопределения личности: психологические основы самоопределения (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); социальное, профессиональное и семейное самоопределение (А.С. Гаязов, В.И. Журавлев, В.Ф. Сафин, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир, Н.Н. Обозов и др.).

Мы опирались на работы, посвященные изучению особенностей поведения и развития детей разных групп риска (Д.И. Фельдштейн, Б.Н. Алмазов, О.А. Селиванова, М. Карне, Ж.Ш. Терасье, В.С. Юркевич и др.), организационно-педагогическим условиям адаптации этой категории детей в общеобразовательном учреждении (Э.А. Аксенова, В.А. Поварницына и др.). В специальных научных публикациях о трудновоспитуемых подростках используется понятие «дети группы риска», под которым понимаются подростки с теми или иными отклонениями в состоянии здоровья, интеллектуальном развитии, поведении, что требует использования дифференцированного подхода в работе с каждой группой подростков разных категорий риска. Отдельную группу риска составляют одаренные дети, часть которых не может адаптироваться адекватно своим способностям, так как условия образовательной среды больше ориентированы на их самореализацию лишь в когнитивной сфере. В связи с этим возникает необходимость в разработке типологии подростков, входящих в различные категории риска, в определении возможных путей эффективной работы с каждой из групп. Дети разных категорий риска имеются в любом об-

разовательном учреждении, поэтому важно выявить особенности их жизненного самоопределения в *вариативной образовательной среде*, под которой мы понимаем совокупность способов и условий осуществления образовательной деятельности в учреждении общего образования, обусловленных спецификой и составом учащихся, выбором траектории образовательного маршрута, образовательным потенциалом.

В формировании осознанного выбора жизненного пути подростками группы риска можно выделить **противоречия** между: 1) объективной потребностью общества в активной, успешной, самоопределяющейся личности и недостаточной разработанностью в науке подходов, определяющих содержательный аспект жизненного самоопределения категории детей, входящих в группу риска; 2) признанием необходимости формирования готовности к жизни в подростковом возрасте, когда этот этап является «отправной точкой» самоопределения, и ограниченным характером методической и практической работы образовательных учреждений в решении данной проблемы, недостаточным использованием дифференцированного подхода в работе с детьми разных групп риска.

В данной монографии мы попробуем найти ответы на следующие вопросы: каковы специфические особенности различных групп риска, как учесть их при организации образовательного процесса в учреждении общего образования и найти общее и особенное, что будет стимулировать их успешное жизненное самоопределение?

1 Проблема жизненного самоопределения подростков в педагогической теории и практике

Проблема жизненного самоопределения является объектом научного изыскания философов, социологов, психологов, педагогов. Внимание, уделяемое этой проблеме, связано, прежде всего, с ее объективной значимостью как для конкретного человека, так и для общества в целом.

Решение проблемы жизненного самоопределения человека, вступающего во взрослую жизнь, у нас в стране имеет давнюю историю и традиции. Можно выделить некоторые аспекты решения этого вопроса.

1 Философский аспект проблемы жизненного самоопределения, адаптации растущего человеку к условиям среды отражен в трудах С.Д. Артемовой, А.Я. Голубчикова, С.Н. Заталоки и др.

2 Педагогический аспект проблемы рассматривался учеными: Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Д.И. Писаревым, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким и др.

3 Психологический аспект отражен в работах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и др.

4 Медико-физиологический аспект жизненного самоопределения стал предметом исследования П.Ф. Лесгафта, И.П. Павлова, И.М. Сеченова и др.

Выделяя различные аспекты проблемы формирования готовности к жизненному самоопределению, мы рассмотрим несколько процессов в ее решении, наиболее значимых с нашей точки зрения.

Формирование готовности к жизненному самоопределению детей в процессе приобщения к труду осуществлялось в архаичном воспитании первобытнообщинного строя. Тогда это было жизненной необходимостью. Для того, чтобы выжить в борьбе с суровой средой, каждый род копил знания, необходимые для адаптации к условиям жизнедеятельности. Эти коллективные знания должны были стать достоянием каждого члена рода. Он должен был уметь готовить орудия охоты и рыбной ловли, орудия труда, уметь разжечь костер, построить дом, добыть пищу и т. д.

Началом целенаправленной работы с подростками группы риска можно считать открытие по проекту И.И. Бецкого московского воспитательного дома для детей-сирот. В своем труде «Генеральный план московского воспитательного дома» он не только определяет правила приема, но

и обосновывает содержание деятельности, которую сейчас мы можем назвать «социальной адаптацией». Основным средством формирования готовности подростков, отданных на воспитание, к жизненному самоопределению И.И. Бецкой определял труд [18]. В процессе трудовой деятельности должны были решаться следующие задачи:

1 Осуществление предварительной пробы сил в различных видах профессиональной деятельности.

И.И. Бецкой выделял три возрастных периода социально-профессионального становления.

Первый – от 7 до 11 лет. В этот период дети обучаются вязанию, садоводству, ремеслам, связанным с обработкой пряжи, вязанием, тканьем лент, плетением кружев.

Второй – от 11 до 14 лет. Мальчики обрабатывают пеньку, лен, шерсть и др., привыкают к «огородной и дворовой» работе. Девочки делают пряжу, ткут, выполняют работу по дому.

Третий – 14-16 лет и до 18-20 лет осуществляется профильная профессиональная подготовка.

2 Профессиональное, жизненное определение подростков в соответствии с их интересами, склонностями и способностями.

3 Пролонгированный характер формирования готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска.

Им же разработана одна из первых классификаций подростков в процессе подготовки к жизненному самоопределению по природным способностям. Он предлагает всех воспитанников делить на три «разбора», исходя из их дарования и способностей. «Первому стоять из тех, которые очевидно, могут отличаться в науках и художествах; второму, и который, конечно, величайшее число в себе заключает, из определенных быть ремесленниками и рукодельниками; а третьему, коих понятия тупы, из простых работников» [18, с.132].

Екатериной II в законодательном порядке устанавливается государственная система общественного призрения для всех сословий. В каждой губернии под председательством губернатора были созданы особые Приказы общественного призрения, на которые возлагалась обязанность организовывать и содержать народные школы, сиротские дома, больницы, аптеки, богадельни, дома для неизлечимых больных, дома для душевнобольных, работные дома.

Данный период в большой степени мы связываем с государственно-религиозно-благотворительной направленностью решения проблемы формирования готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска.

Создание системы специально организованной деятельности с подростками группы риска, по нашему мнению, стала возможной благодаря появлению системы общеобразовательных и профессиональных школ различного типа для всех сословий, включая и самое низшее. И если до первой половины XIX века в школы брали только детей и подростков, способных к учению, то в 1839 году около города Рига было открыто первое в России «Спасательно-воспитательное учреждение». Оно предназначалось для так называемых «нравственно-заброшенных подростков» [7]. В данное заведение принимались мальчики и девочки. Мальчики занимались земледелием и сапожным ремеслом, а девочки – рукоделием и домоводством.

К середине XIX века заведения подобного типа были открыты в Нарве и Ревеле (Таллинн), а также в Санкт-Петербурге (Мариинский приют).

В этот период открываются учреждения реабилитационной направленности для подростков, детей арестантов и ссыльных, как сейчас принято их называть – для подростков из неблагополучных семей и социальных сирот.

К концу XIX века таких учреждений насчитывалось свыше десяти. Реабилитационная работа и формирование готовности к жизненному самоопределению подростков осуществлялись через систему воспитательных мероприятий, носивших религиозный характер, и в процессе ремесленного труда. Педагогическая, социальная помощь в социальном и профессиональном становлении продолжалась и после выпуска из этих учреждений, то есть носила пролонгированный характер.

В конце 1890 года инженер-путеец Петр Иванович Христианович открыл при железнодорожной станции Екатеринослав двухклассную общеобразовательную школу для детей малоимущих родителей-стрелочников, смазчиков, кондукторов. Эта школа, в которой круглогодично обучалось до 150 учащихся 9-12 лет, просуществовала до революции.

Интересен опыт работы Ярославского приюта для сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей. Особенностью его организации является попытка перенести содержание и структуру семейного воспита-

ния, формирования готовности подростков к жизненному самоопределению в рамки формального образовательно-воспитательного учреждения. Союз детей (10-15 человек) жил вместе с семьей зрителя (воспитателя). Подростки учились ремеслам, перенимали опыт жизни в семье, получали элементарное образование.

В России получила бурное развитие деятельность по созданию благотворительных обществ и благотворительных заведений. К концу XIX века таковых насчитывалось уже 14854, а их помощью ежегодно пользовались около 7 миллионов человек. Кроме того, в благотворительных заведениях постоянно проживало около 500 тысяч человек.

Таким образом, на основании анализа мы можем сказать, что проблема формирования готовности к жизненному самоопределению подростков решалась *в общественно-государственной благотворительной деятельности*, связанной с призрением детей, подростков, нуждающихся в помощи и поддержке со стороны общества, государства.

Можно двояко оценивать данную форму социальной и производственной адаптации подростков, которых мы называем социальными сиротами, подростками группы риска.

С одной стороны, акцентируя внимание на их бесправном положении, отсутствии нормативно-правового механизма регулирования отношений мастера и ученика-подмастерья, отсутствии контроля со стороны государства, прогрессивные педагоги, писатели, общественные деятели отмечали отрицательные стороны этой формы интеграции подростков в социально-производственную среду.

С другой стороны, эта система организации сыграла определенную положительную роль как форма массового профессионального образования и как форма социально-производственной адаптации подростков группы риска.

Действительно, в связи с отсутствием в России системы начального профессионального образования основная масса подростков после окончания нескольких классов низшей общеобразовательной школы вынуждена была решать проблему своего самоопределения самостоятельно. В том случае, если он нарушал закон, подросток попадал в приют и там получал ремесленную подготовку, а затем в соответствии с ней и трудоустраивался. С этой точки зрения, система ремесленного ученичества была своеобразным буфером социальной дезадаптации подростков, особенно под-

ростков-сирот или оставшихся без попечения родителей.

Критика ремесленного ученичества того времени связана не только с тяжелым положением подростков, но и, прежде всего с тем, что это была архаичная система профессиональной подготовки, и на смену ей шла государственная система начального профессионального образования.

Для основной массы подростков группы риска (детей-сирот, детей, оставшихся без попечения семьи, детей из малообеспеченных и неблагополучных семей) было два пути: либо с 11-12 лет тяжелый физический фабричный или сельский труд, либо идти в люди – учиться жизни и ремеслу.

Анализируя состояние ремесленного ученичества и его влияние на процесс формирования готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска, К.Д. Ушинский предлагал для круглых сирот открыть ремесленные школы, отмечая, что таких детей в России немного.

Он видел основной закон детской природы в том, что ребенку требуется постоянная деятельность, и утомляется он не самой деятельностью, а ее однообразием и однородностью [129].

Если объединить мысли общественных деятелей, педагогов по проблеме подготовки детей к труду, выбору профессии, то их можно свести к следующему:

1 Процесс подготовки к жизненному самоопределению должен иметь длительный (продолжительный) характер.

2 Готовить к жизненному самоопределению должна школа, сочетая при этом трудовую деятельность с трудовым воспитанием.

3 Основным средством подготовки к жизни является участие школьников в труде. При этом, с одной стороны, выявляются и развиваются склонности, способности и интересы, с другой – осуществляется поиск профессионального жизненного пути.

4 Всеми подчеркивалась необходимость того, чтобы профессиональное образование предварялось общеобразовательной подготовкой, в процессе которой проявляются и развиваются склонности и способности подростка как главная основа формирования готовности к жизненному самоопределению.

5 Неприятие для развития подростка и его жизненного самоопределения раннего «специализма», т.е. раннего профессионального обучения.

К концу XIX века завершилось формирование российской модели социальной защиты, реабилитации, профессионального самоопределения подростков группы риска, которая характеризуется следующими признаками:

а) благотворительная основа деятельности.

б) осуществление работы по социальной, медицинской коррекции и профессиональному определению подростков в специально устраиваемых колониях, фермах, рабочих приютах, школах, объединенных общим названием «приют».

в) семейный характер воспитания в данных заведениях.

г) высокое для данного периода медико-психолого-педагогическое обеспечение.

д) осуществление всестороннего изучения характера, привычек, наклонностей, в том числе и способностей к какому-либо виду деятельности.

е) наличие института попечительства и социальной опеки.

ж) пролонгированный характер специально организованной деятельности по оказанию помощи подросткам группы риска в их средовой адаптации и по формированию готовности к жизненному самоопределению.

Для исследования состояния проблемы формирования готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска интересно выделить период с конца 80-х годов XIX века до начала XX века. С одной стороны, он подвел итог длительной истории создания общественно-государственной системы социальной защиты подростков группы риска, включающей государственную систему вспомогательных и коррекционных учреждений интернатного типа, систему учреждений, созданных на благотворительной основе и т.д. С другой, характеризуется очередным кризисом социально-экономического развития общества, который, как известно, завершился Первой мировой войной и революционными потрясениями.

В России в связи с тяжелыми последствиями Гражданской войны резко возросло количество детей и подростков группы риска. Число только беспризорных детей доходило до 4 миллионов. Чтобы решить проблему беспризорности, стране понадобилось почти 15 лет. Ее удалось ликвидировать только к середине 30-х годов.

Этот период в решении проблемы формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению характеризуется разнообразием инновационных форм организации этого процесса [113].

Были созданы учреждения и организации, осуществляющие социальную реабилитацию подростков, совершивших преступления, и профилактику преступности подростков группы риска. К учреждениям данного типа можно отнести, прежде всего, Детскую Чрезвычайную Комиссию (ДЧК), впоследствии СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних), комиссию по делам несовершеннолетних (комонесы), детскую социальную инспекцию (ДСИ), общество «Друг детей» и др. Особенно эффективно работали комонесы. К 1926 году в стране их насчитывалось 256. В их обязанности входило обследование жизненных условий подростков группы риска, изучение интересов, нужд самого ребенка и «просмотр», т.е. руководство его социальным становлением.

Следующей формой являлись детские приемники для беспризорных, где дети находились от 6 месяцев до 1 года. Основной формой социальной реабилитации и формирования готовности к жизненному самоопределению являлся труд детей.

Иногда на базе детских приемников возникали своеобразные реабилитационно-образовательные комплексы, куда входили сам детский приемник, учебно-производственные участки, иногда курсы для социальных работников.

В этот период создаются уникальные *образовательные учреждения*, ставящие своей целью осуществление социальной реабилитации подростков группы риска, формирование их готовности к жизненному самоопределению. Система каждой из них имела собственное индивидуальное лицо. Речь идет, прежде всего, о колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, школе им. Достоевского, одесской школе-коммуне, московской школе им. Радищева. Опыт их создания и организации деятельности мы связываем, прежде всего, с именами А.С. Макаренко, В.Н. Сороки – Росинского, З.Н. Гинзбург.

Так, в прокладывании путей к новой советской школе большие надежды возлагались на опытно-показательные учреждения Наркомпроса. Одним из них была московская школа-коммуна имени П.Н. Лепешинского, основанная осенью 1918 года в селе Литвиновичи Гомельской губернии. Осенью 1920 года школу переносят в Москву. Первоначальной зада-

чей педагогов была организация школы как производственно-потребительской ассоциации учащихся и воспитателей, основанной на обслуживании и самоуправлении детей. Кроме того, руководство школы придерживалось распространенной в наркомпросовских кругах идеи индустриально-трудовой школы. Базой педагогического процесса школы-коммуны выступила фабрика как комплекс научно-технических, экономических, политических и бытовых явлений. Ее главное значение, по мнению педагогов, в том, что она есть организующее начало в жизни ребят, возбудитель их интересов, она должна сплачивать ребят и вырабатывать их коллективную волю, организовывать их. Основным способом связи школы с фабрично-заводской жизнью служил общественно и коллективно необходимый труд, из него выводилась вся воспитательная и общеобразовательная работа.

История московской опытно-показательной школы им. А.Н. Радищева довольно полно отражена в публикациях 20-30-х годов, в архивных материалах. Она показывает, что школа им. Радищева интересна как одна из моделей советской политехнической трудовой школы и как оригинальная воспитательная система, рожденная революционным романтизмом и социально-педагогическим творчеством педагогов и воспитанников. В 1926 году заведующей школой им. А.Н. Радищева была назначена З.Н. Гинзбург, работавшая до этого в Наркомпросе завсектором воспитания. Начало работы новой заведующей пришлось на время индустриализации. Главными задачами школы были воспитание хозяев и организаторов жизни своей школы и всей страны; приобретение умения коллективно жить и работать, взрослеть в делах в общественно значимом труде.

В кратком опыте Первой одесской школы-коммуны (С.М. Ривес, Н.М. Шульман) добровольное принятие детьми трудовых обязанностей по улучшению быта помогало пробуждению детской радости, становлению общих интересов и ценностей, формированию коллектива. В трудовых заботах росла детская самостоятельность, крепились дружеские связи. На этой основе становилось возможным развитие коллектива, обогащение учебной и клубной деятельности, налаживание связей школы с окружающей жизнью.

Основным средством социализации подростков группы риска, в том числе формирования их готовности к жизненному самоопределению, являлась складывающаяся система коммунистического воспитания молоде-

жи в форме адаптированных к делам и задачам школ-коммун, педагогических систем перевоспитания трудных подростков. С учетом этого главное назначение трудовой школы – служить рабоче-крестьянскому государству, ее конечной целью должна была быть подготовка граждан для осуществления производительного, коллективно организованного и общественно необходимого труда.

Реабилитация и формирование готовности к жизненному самоопределению подростков осуществлялись и в рамках общеобразовательных учреждений

В плане рассматриваемой проблемы представляется чрезвычайно интересной работа специальных классов для трудновоспитуемых детей в 33-й советской единой школе 1 и 2 ступени с индивидуально-техническим уклоном в Ленинграде. В школе было создано 3 спецкласса для трудных подростков из неблагополучных семей. Эти классы по существу явились прообразом классов компенсирующего обучения в сегодняшней массовой школе. Более того, во время формирующего эксперимента были созданы два типа образовательных учреждений, а именно школа для подростков с девиантным поведением и вечерняя школа с трудовым обучением.

Второй тип образовательных учреждений в большей степени, чем первый осуществлял подготовку к жизненному самоопределению. Речь идет о системе фабрично-заводского ученичества. Данная система стала преемницей существующей в дореволюционной России системы ремесленного ученичества подростков в их обучении на фабриках и заводах.

Школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) создана по решению первого партийного совещания по народному образованию в 1921 году как основной тип учреждения начального профессионального образования. Первые школы ФЗУ возникли как форма профессиональной подготовки подростков 14-18 лет, работающих на предприятии в качестве учеников. Система ФЗУ поглотила большую часть подростков группы риска, как выпускников, воспитанников детских домов, так и подростков, направленных из детского приемника, а то и прямо с улицы. Специалисты-профориентаторы, педагоги направляли сюда педагогически запущенных подростков из общеобразовательных школ.

Таким образом, уже в начале своей работы система начального профессионального образования осуществляла не только подготовку к жизненному самоопределению подростков группы риска, но и их социально-

трудовую адаптацию, выполняя тем самым социальную функцию. Мы можем констатировать, что осуществление социальной реабилитации, социально-трудоустройственной адаптации, подготовки к жизненному самоопределению подростков группы риска в 20-30-х годах создало интересные разнообразные формы организации этих видов деятельности и на долгие годы определило *унитарную основу государственной системы организации работы с подростками группы риска*. Основными формами ее организации стали следующие: детский приемник, детский дом, специальные образовательные учреждения для детей с отклонением в физическом и интеллектуальном развитии, специальные (коррекционные) школы для детей с нарушением органов зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, специальные образовательно-воспитательные учреждения закрытого типа.

Особенно успешно развивалось направление социальной и коррекционной работы, представленное такими педагогами, как В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий. В своей экспериментальной работе они заложили и развили основные принципы, методы и содержание социальной работы с детьми и подростками, в том числе трудными, где важнейшим фактором воспитания и коррекции выступает созданная и организованная педагогом воспитывающая среда, способствующая самоопределению подростка. При этом С.Т. Шацкий создавал такую среду в открытом социуме по месту жительства, а В.Н. Сорока – Росинский и А.С. Макаренко – в замкнутом социуме детей колонии.

В.Н. Сорока-Росинский активно изучал особенности педагогического процесса при работе с неблагополучными детьми. В 20-е годы он говорил о необходимости создания школ индивидуально-социального воспитания для трудновоспитуемых детей в каждом районе Петербурга.

Особенно важными относительно предмета нашего исследования являются педагогические труды А.С. Макаренко. На основе анализа своей работы в колонии им. А. М. Горького и в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского он создал уникальную методику воспитания несовершеннолетних правонарушителей через коллектив. А.С. Макаренко сформулировал концепцию социального воспитания, основанную на формировании личности в новых социальных условиях. В соответствии с основными положениями этой концепции были разработаны компоненты процесса социального самоопределения подростка с девиантным поведением.

Некоторые представители педагогики отождествляли саму среду с

воспитанием в ней и превращали ее в центральное понятие. К концу 30-х годов появилась формула «среда – наследственность – воспитание» (Г.С. Костюк, И.М. Шмальгаузен).

В.А Сухомлинский, опираясь на идеи Ж.–Ж. Руссо, Л.Н. Толстого и С.Т. Шацкого, разработал уникальную педагогическую систему становления творчески и нравственно развитой личности в условиях специального социума, получившую всемирную известность как Павлышская средняя школа. Ее задача заключалась в том, чтобы «открыть буквально перед каждым, даже перед самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем, те примеры развития духа, где он сможет достичь вершины, проявить себя, заявить о своем «Я», черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» [125, с. 79-80].

Среда рассматривалась как средство воспитания, а педагог являлся организатором этой среды. Считалось возможным использовать потенциал среды в развитии личности и изменять среду в воспитательных целях (Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шульгин).

Проблема самоопределения человека в 40-50-е годы также не оставалась без внимания педагогов и общественных деятелей. Так, в 1956 году М.И. Калинин в своей работе «О коммунистическом воспитании» высказал важные мысли о сущности самоопределения личности. Самоопределение молодежи он связывал с выработкой у нее мировоззрения, характера, твердых убеждений, то есть самоопределение рассматривалось им с позиций широкого подхода, всестороннего развития личности.

Таким образом, мы видим, что до Великой Отечественной войны и после нее различные аспекты проблемы социального самоопределения подростков с девиантным поведением решались в основном на практическом уровне.

С начала 70-х годов ситуация кардинально изменилась. Данной проблемой заинтересовались ученые. Так, например, в конце 60-х – начале 70-х годов в Ленинграде проблема девиантного поведения впервые начала рассматриваться как социальное явление в социологических работах. У истоков нового направления стояли В.С. Афанасьев, А.Г. Здравомыслов и другие ученые. Наибольший вклад в его развитие внесли В.Н. Кудрявцев и Я.И. Гилинский.

Несколько позже в процессе научной деятельности Д.И. Фельдштейн

подробно анализирует особенности подростка-правонарушителя, методы перевоспитания его в специальной школе. В это же время появляются классификации форм девиантного поведения И.С. Кона и В.Т. Кондрашенко. И в той, и в другой классификации описывается поведение, нарушающее социально-правовые нормы.

В эти же годы рассматривались понятия «жизненного» и «профессионального» самоопределения. При этом не формулировались четкие определения данных понятий, но подробно рассматривалась их сущность.

Так, например, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что проблема самоопределения в связи с изучением жизненного пути человека не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром: «Человек не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» [107].

Особое место в разработках ученых занимает проблема отношения к труду. Трудность разрешения данной проблемы, по мнению А.П. Сейтешева, объясняется рядом обстоятельств:

1 Требование к высокоэффективному труду предполагает повышение значимости правильного выбора профессии.

По мнению ученых, производительность труда человека, работающего без желания, будет 65% от максимальной, но неправильно выбравшего профессию составляет 50%, производительность труда работающего неохотно и неправильно выбравшего профессию – всего около 30% [117, с. 4].

2 Диспропорцией между потребностями государства в массовых рабочих профессиях и предпочтениями в выборе профессий выпускников школ. Данная диспропорция составляет, по оценке ученых 1:6 [117, с. 5].

3 Знания, полученные в школе, недостаточны для того, чтобы помочь молодому человеку определиться в жизни.

Парадокс заключается в том, что школа, в первую очередь, должна помогать выпускникам найти свою жизненную цель, свое дело по душе и в то же время из содержания ее деятельности исключена такая функция, как подготовка учащихся к жизненному самоопределению. Ни школа, ни семья по-настоящему не занимаются выявлением и развитием задатков, способностей, поиском естественного призвания.

4 Формирование готовности к жизненному самоопределению связана со сложностью становления личности подростка (инфантильность, позднее приобретение самостоятельности, отсутствие привычки и навыка решать практические задачи, отсутствие опыта профессиональных проб в различных видах трудовой деятельности и т.п.).

Подготовка к трудовой деятельности является частью процесса развития личности. А.П. Сейтешев разрабатывает теорию профессионального становления молодежи. Подготовка к труду растущего человека является диалектическим процессом и одновременно этапом более сложного процесса профессионального становления и процесса развития личности. Он включает следующие стадии:

1) возникновение и развитие привычки к труду и трудолюбию, формирование общей направленности на труд на основе выработки общетрудовых умений, навыков, личного общетрудового опыта. Критерием является сформированность установки на труд, развитие у личности отношения к себе как к субъекту избранной трудовой деятельности, носителю установки на совершенствование личностно значимых общетрудовых качеств;

2) возникновение и формирование у личности профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах профессиональной деятельности. Критерием является выбор профессии или специальности;

3) целенаправленная подготовка к избранному виду трудовой деятельности в процессе допрофессионального и профессионального образования. Критерием является профессиональное самоопределение личности, формирование у личности отношения к себе как к субъекту избранной деятельности, выработка такой профессиональной направленности, в которой отражается установка на развитие профессионально значимых качеств;

4) предполагает вхождение в профессию, характеризующееся активным овладением профессией и нахождением личностью своего особого места в системе производственных профессионально-личностных отношений. Критерием является адаптация молодого человека в избранном виде профессионального труда;

5) полная реализация личности в самостоятельном высокопроизводительном труде. Критерием является степень овладения трудом и уровень сформированности профессионально значимых качеств и отношения к труду, мера творчества и мастерства, которыми личность овладела.

К концу 60-х годов сформировалась система решения проблемы формирования готовности к жизненному самоопределению школьников в рамках идеологии единой трудовой школы. Данная система, ориентированная на выполнение государственного заказа, своей целью ставила подготовку будущих строителей коммунизма. Основными компонентами системы являлись направления коммунистического воспитания: идейно-политическое, трудовое, нравственное, умственное, эстетическое, этическое, физическое. Приоритетными были выделены идейно-политическое, трудовое, нравственное направления.

Сложившаяся к 60-м годам система государственного воспитания подростков группы риска просуществовала в практически неизменном виде до начала 90-х годов. Сейчас можно сделать вывод о некоторых ее характерных особенностях:

1 Автономный, изолированный, полуизолированный характер деятельности учреждений государственной поддержки детства.

2 Информационная замкнутость системы.

3 Ориентация на авторитарный режим в осуществлении специальной педагогической деятельности, в том числе в плане социально-профессионального самоопределения подростков.

4 Приоритет в деятельности специалистов и педагогических работников сохранности жизни и здоровья, организации жизнедеятельности, процесса психолого-педагогической помощи подросткам с одновременным игнорированием их интересов и способностей.

5 Механический перенос содержания, форм и методов работы массовых учебно-воспитательных учреждений для детей, нуждающихся в дополнительной помощи государства. Недостаточный учет или полное игнорирование психофизиологических особенностей подростков.

6 Неготовность педагогов к работе с подростками группы риска и в частности с социально и педагогически запущенными детьми.

7 Недостойная нормативно-правовая база обеспечения деятельности с подростками группы риска, ее несоответствие международным правовым актам, в частности Конвенции ООН «О правах ребенка».

В середине 80-х годов появляется научная школа под руководством В.Ф. Сафина, которая занимается исследованием проблемы самоопределения личности. Школа рассматривает вопросы политической ответственности личности как компонента самоопределения, социальной ответственности

ности как проявления и условия жизненной позиции, мировоззренческого аспекта самоопределения личности в процессе трудовой деятельности, принципов социального самоопределения личности и движущих сил социального компонента самоопределения, аспектов жизненного самоопределения, его многогранности, нравственного самоопределения младших школьников, общения и формирования самооценки как механизма самоопределения в процессе учебной деятельности, самовоспитания как одного из основных условий самоопределения личности, социальных аспектов профессионального самоопределения школьников.

Руководитель школы разработал теорию самоопределения личности. Он первым обосновал методологический аспект исследования данной проблемы. В процессе исследования В.Ф. Сафин [116] рассмотрел проблему жизненного самоопределения, разработал первую классификацию видов самоопределения личности, проанализировал движущие силы самоопределения, его механизмы, сущность и психологическое содержание самоопределения, а также наметил роль субъекта в самоопределении.

В 80-е годы исследователи (В.Ф. Сафин, П.П. Соболев) анализируют соотношение понятий «профессиональное», «личностное», «жизненное» и «нравственное» самоопределение, а также сопоставляют понятие «самоопределение» с понятиями «самоуправление», «саморегуляция», «самореализация», «самоосуществление».

Продолжает интересоваться данной проблемой И.С. Кон, который приводит результаты исследований, подтверждающие наличие жизненных планов старшеклассников, что является одним из главных критериев самоопределившейся личности. По мнению И.С. Кона, в процессе взросления происходит социальное самоопределение, которое неразрывно связано с формированием мировоззрения [61]. И.С. Кон рассматривает самоопределение в рамках социальной и гражданской зрелости и связывает его с выбором социально и личностно значимых целей, достижение которых обеспечивается самореализацией субъекта. По мнению автора, самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. Процесс взросления, по словам Кона, можно сопоставить с процессом социального самоопределения, которое он трактует как определение своего положения в мире, направленным во вне.

Альбуханова-Славская понимает под самоопределением осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат систе-

мы отношений [2]. Основная проблема личной жизни, по ее мнению, состоит в соотношении человеком себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни, ее явных и скрытых принципов и механизмов, определении своего места и траектории движения в них. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

О.С. Газман считает, что самоопределение – это процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы [29, с. 65].

В 90-е годы продолжается изучение понятия и сущности самоопределения. В это время подготовка школьников к жизненному самоопределению рассматривалась с позиций пересмотра существующей в советской школе системы подготовки школьников к жизни и труду. Особенно большие нападки были связаны с пересмотром идеологии единой трудовой, политехнической советской школы. Воспитательная деятельность все больше ориентируется на решение вопросов социализации личности, в том числе вопросов подготовки к жизненному самоопределению. В 90-е годы продолжается изучение понятия и сущности самоопределения. Данным вопросом занимаются А.В. Мудрик, П.Г. Щедровицкий и другие. Продолжается обсуждение соотношения различных явлений, связанных с процессом самоопределения. Так, например, Н.С. Пряжников сопоставляет понятия «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение». Он выделяет типы и уровни самоопределения, говорит о необходимости систематической работы по самоопределению [103]. В одной из своих статей Н.С. Пряжников пишет, что Институт профессионального самоопределения при РАО в 1993 году разработал «Концепцию профессионального самоопределения», представляет профессиональное самоопределение как «Я-концепцию» личности, в которой отражается ее понимание переживаний и намерений, отношение к предметным действиям в профессиональной деятельности в конкретных условиях [104, с. 121].

Вторая концепция самоопределения личности была разработана М.Р. Гинзбургом, который изучал личностное самоопределение. Основным объектом его исследования стало личностное самоопределение. Рассматривая этот вопрос, М. Р. Гинзбург обосновал сущность и закономер-

ности личностного самоопределения, выявил его структуру [32].

В 90-е годы проблема самоопределения становится актуальной и для философов. В их работах проводится сравнение понятий «самоопределение» и «самоназначение». Они относят понятие «самоопределение» к области этики. По их мнению, «самоопределение является деятельным отношением к ситуации, бескорыстным и даже связанным с риском, поскольку оно направлено на защиту этических ценностей оттого, что им угрожает» [133, с. 403].

Понятие «социализация» включает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему знаний, норм и ценностных ориентаций, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. По мнению А.С. Гаязова, социальное самоопределение относится к числу узловых процессов подготовки к жизненному самоопределению личности. Основоположником теории социализации личности является Р. Тард. Свое развитие она получила в работах Т. Парсонса. Многоаспектность, многомерность исследуемой проблемы определили наличие различных взглядов на ее определение и разнообразных путей ее решения. Так, Н. Смелзер определяет социализацию как процесс накопления людьми опыта и социальных установок, соответствующих социальным ролям личности. По мнению Э. Гидденса, социализация есть процесс, в результате которого ребенок формируется в самостоятельную личность, осваивающую культуру, в которой он рожден. Тем самым осуществляется передача социального опыта и культурных ценностей от одного поколения к другому. Б.Г. Ананьев в социализации видит основу всех процессов формирования личности, включения человека во все виды социальных отношений [4]. В философском словаре социализация определяется как процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта – трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых от поколения к поколению; процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирование у него социальных качеств [132].

По мнению А.С. Гаязова, социализация есть процесс усвоения человеком знаний, ценностей, норм, трудовых и социальных навыков, позволяющих ему выполнять социальные роли и трудовые функции. Социализация – многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности: сознание, общение, деятельность и другие. Им же обосновывается

трудоустройстве в социальном становлении личности [29].

А.С. Гаязов, С.Б. Баязитов, А.Ф. Амиров рассматривают проблему социализации личности гражданина в социально-образовательном пространстве. Данная работа ценна с точки зрения нашего исследования вдвойне. С одной стороны, она обосновывает системную организацию образовательной среды на муниципальном уровне влияния образовательной среды на процесс социализации личности гражданина, с другой – выделяет в качестве приоритета жизненного самоопределения социализацию личности гражданина. Таким образом, результатом социализации определяется сформированность сферы личности, позволяющей ей успешно функционировать в качестве гражданина, члена общества.

В последней четверти XX века в связи с социально-экономическими и политическими изменениями в России проблема самоопределения личности стала особенно актуальна. Исследованием данного вопроса занимались такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Ф. Сафин и другие [3; 11; 24; 59; 73; 116].

Таким образом, к началу XXI века вопросы социального самоопределения подростка с девиантным поведением обостряются. Решение данной проблемы начинает осуществляться на государственном уровне, о чем свидетельствует появление федеральной программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2001-2002 годы) и ряд других документов, регулирующих работу с девиантными подростками. Кроме того, в высших учебных заведениях появляется новый предмет «Основы отклоняющегося поведения», в котором обобщается и систематизируется предыдущий опыт исследования данной проблемы.

Обратившись к научным изысканиям, касающимся названной выше проблемы, которые проводились в 2000-2003 годы, мы отметили следующее. В последнее время различные аспекты проблемы самоопределения подростка активно исследуются учеными. Так, опираясь на свой практический опыт, А.В. Тищенко создал авторскую концепцию нравственного самоопределения старшеклассников в сельской школе. Он научно обосновал программу работы с сельскими школьниками по их жизненному выбору, определил личностные качества, от которых зависит нравственное самоопределение и социальная адаптивность учащихся.

Непосредственно вопросы различных форм самоопределения под-

ростков были разработаны Ф.В. Куравиным, Т.В. Машаровой, О.Е. Шафрановой и другими учеными.

Проблема самоопределения подростков обсуждается также в периодической печати. Педагоги-практики (Д.В. Григорьев, Г. Ксензова, О.В. Сергушина и Е.Г. Сергушин, А.Н. Тубельский) делятся опытом работы в данном направлении. Вопросы самоопределения освещаются и на страницах журнала «Классный руководитель». В рамках проблемы педагогической поддержки ряд авторов затрагивает вопросы профессионального, личностного, нравственного и других видов самоопределения. Это такие исследователи, как О.С. Газман (говорит об истории исследования проблемы самоопределения в педагогике), В.П. Бедерханова (определяет место самоопределения в процессе становления личности), Е.А. Александрова, М.В. Алешина, Г.К. Паринова, И.Ю. Шустова (исследуют роль педагогической поддержки самоопределения в учении).

В современных исследованиях (Н.П. Анисимова, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Е.В. Змановская, Н.Н. Иванов, М.А. Ковальчук, И.В. Кузнецова, Н.Ю. Левина, М.И. Рожков, Н.Г. Рукавишникова, В.Г. Степанов, Н.П. Фетискин, А.П. Чернявская) отмечается важность реабилитационной деятельности специальных образовательных учреждений, поднимаются вопросы профилактики девиантного поведения, формулируются предположительные причины неэффективности действующей системы мер.

Таким образом, историко-генетический анализ позволил выделить этапы становления проблемы самоопределения. Решение проблемы жизненного самоопределения подростков группы риска на образовательном уровне мы видим в постановке педагогически значимых целей, разработке педагогически целесообразного содержания, форм и методов жизненного самоопределения. Поэтому жизненное самоопределение подростков группы риска необходимо рассматривать как педагогический процесс, который имеет сущностные характеристики и особенности реализации в зависимости от индивидуальных особенностей подростков каждой категории риска.

2 Сущность понятий «подростки группы риска» и «подростки, оказавшиеся в нестабильной ситуации»

Подростковый возраст рассматривается как наиболее ответственный в процессе самоопределения личности. Э.Ф. Зеер отмечает, что в подростковом возрасте закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит формирование личных ценностей, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям.

Самоопределение в этом возрасте отличается доминированием элементов фантазирования, чему способствует стремление подростков к самовыражению и самоутверждению. Профессиональные планы отличаются непостоянством. Поисковую активность подростков в ситуации выбора (внутриличностного, межличностного, профессионально-деятельностного) Е.Г. Старова характеризует как «маятниковую». Л.И. Божович полагает, что именно в 12-15 лет «ломаются» и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру, к самому себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном итоге к жизненной позиции, с которой школьник начинает самостоятельную жизнь.

Новообразованиями подросткового возраста являются развитие личностной сферы (формирование Я-концепции, стремление к самостоятельности; активно идет процесс социализации и отработка стилей поведения: низкий уровень самокритичности, повышенная эмоциональная возбудимость, жажда впечатлений, стремление к лидерству, обостренное внимание к взаимоотношению полов). Специфические черты имеет и познавательная сфера, которая характеризуется непостоянством, интерес носит случайный, избирательный характер.

Определяя возрастные границы подросткового возраста 10-15 годами, Д.И. Фельдштейн выделяет внутри него несколько стадий, каждая из которых имеет свою специфику. Первая стадия (10-11 лет) характеризуется разнообразием и разбросанностью интересов, которые начинают стабилизироваться на второй стадии (12-13 лет) и концентрируются на ограниченном числе занятий в 14-15 лет (третья стадия).

Наиболее важными чертами, которые формируются в этом возрасте и имеют большое значение для будущей деятельности, становятся повышенная активность и широта склонностей, тяга к самоутверждению, характеризующие новый уровень возможностей детей.

Наряду с возросшей умственной, познавательной активностью для этого возраста характерна увлеченность подростков разнообразными видами деятельности, которая носит упорный самоотверженный характер. Именно в этот период у подростков пробуждается стремление попробовать себя в разных видах деятельности, что выражается в участии в общественно-полезной работе.

С позиции самоопределения подросток выступает как активный субъект деятельности, не только осознавший свои возможности, но и овладевший методами их реализации в конкретной деятельности.

Н.В. Кузьмина рассматривает деятельность как подготовку подростка к выполнению социальных ролей в системе общественных отношений. Философы и социологи В.Г. Афанасьев, Л.П. Бучева, И.С. Кон выделяют такие аспекты, как взаимовлияние, обмен деятельностью, способность объектов в процессе деятельности изменяться самим и изменять окружающую среду.

Кризисные явления в социально-экономической ситуации расширили степень риска и привели к увеличению людей, не способных самостоятельно делать выбор будущих профессионального пути, не готовых осуществлять лично значимое и социально приемлемое самоопределение. Риск – возможность, большая вероятность чего-либо как процесс негативного, нежелательного, того, что может произойти либо не произойти [105, с. 90]. Традиционный подход к риску – мера предполагаемой неудачи, опасности.

Анализ педагогической и психологической литературы показал, что существует множество определений подростков группы риска. Например, «подростки группы социального риска» (у С.Я. Беличевой); «подростки с отклонениями в поведении и развитии», «подростки с особенностями в поведении и развитии» (у Г.Ф. Кумариной); «дезадаптированные подростки», «подростки с девиантным поведением» (у И.С. Кон); «социально-запущенные подростки» (у Р.В. Овчаровой); «нравственно-аномальные подростки» (у С.И. Андреева), «трудновоспитуемые» (у А.С. Белкина), «педагогически запущенные подростки» (у А.И. Кочетова); «трудные подростки» (у Л.С. Выготского), «трудный школьник» (у Э.Ш. Натансона), «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации» (у И.Г. Кузиной).

Исследователи Б.Н. Алмазов, М.А. Галагузова отмечают, что понятие «группа риска» появилось еще в советское время в контексте приори-

тета общественных интересов. Оно позволило выделить категории людей, поведение которых может представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, так как противоречит общепринятым социальным нормам и правилам.

В психолого-педагогической литературе дети группы риска - дети и подростки, которые в силу определенных причин имеют трудности в освоении социальной роли ученика, что внешне проявляется отставанием в учебе, возникновением школьной дезадаптации.

Американские исследователи Т.Р. Кросс, Д.Р. Кросс используют понятие «дети группы риска» применительно к учащимся, которые потенциально могут успешно окончить школу, но в силу определенных обстоятельств (условий жизни, индивидуальных характеристик) статистическая вероятность того, что они не закончат школу, гораздо выше, чем у других учеников. Главная особенность – неумение реализовывать себя в рамках традиционных методов обучения. Среди таких детей встречаются и одаренные дети.

В определении Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова дети группы риска – это дети с различными формами психической и социальной дезадаптации, поведением, не адекватным нормам и требованиям ближайшего окружения.

В Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» принимается за основу термин «дети в трудной жизненной ситуации», и предлагаются критерии их дифференциации:

- 1) дети, оставшиеся без попечения родителей;
- 2) дети-инвалиды;
- 3) дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии;
- 4) дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- 5) дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев;
- 6) дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- 7) дети – жертвы насилия;
- 8) дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- 9) дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;

- 10) дети, проживающие в малоимущих семьях;
- 11) дети с отклонениями в поведении;
- 12) дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Официально данная категория подростков названа в государственном докладе «О положении детей в Российской Федерации» [84] как «дети, находящиеся в особо трудных условиях». В число таких детей отнесены следующие категории:

- 1) дети, лишенные родительского попечения;
- 2) социально дезадаптированные, безнадзорные дети;
- 3) дети, преступившие закон;
- 4) дети–жертвы межнациональных вооруженных конфликтов;
- 5) дети–инвалиды;
- 6) дети Севера;
- 7) дети зоны экологического бедствия.

Анализируя различные подходы к понятию «дети группы риска», необходимо отметить их многогранность, что позволяет составлять комплексную характеристику детей группы риска, а также разрабатывать программы, реализация которых будет способствовать комплексному решению существующих у них проблем.

Дети группы риска – это такая категория детей, чье социальное положение не имеет стабильности, кто не может в одиночку преодолеть возникающие трудности, способные привести к потере ими социальной значимости, духовности, морального и физического облика.

Исследователи, изучающие проблемы социального становления детей и подростков группы риска (Б.И. Алмазов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков) указывают на наличие факторов риска, под воздействием которых находятся дети и которые могут сработать или не сработать. Если ситуация риска не актуализируется, то человек может нормально прожить жизнь. Но в определенных объективно и субъективно сложных для человека жизненных ситуациях факторы риска актуализируются и обуславливают негативные изменения в усвоении социального опыта у подростков.

Таким образом, к категории **группы риска** могут относиться самые разные учащиеся, имеющие:

- задержки в развитии отдельных личностных качеств и способностей;
- серьезные проблемы в знаниях, умениях и навыках по отдельным предметам;
- низкий уровень развития памяти;
- слабое здоровье, быструю утомляемость, низкую работоспособность;
- низкий уровень мотивации к обучению;
- повышенную конфликтность.

Мы разделяем сложившиеся в педагогике представление об отнесенности к группе риска в плане жизненного самоопределения детей с опережающим интеллектуальным развитием, обладающих потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах, отличающихся ярко выраженной способностью к творчеству, испытывающих проблемы адаптации.

Исследования П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ. Это создает массу проблем, оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работ с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность, неумение следовать принятым образцам. Кроме того, оригинальность творческого мышления часто оценивается окружающими как отклонение. Одаренным детям приходится около 2/3 времени в школе проводить впустую, проявляя «интеллектуальный саботаж». Они намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям. У многих особо одаренных детей особенно заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, тяготятся уроками физкультуры. Особой, весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема волевых навыков или шире – саморегуляции.

Для особо одаренных ситуация развития часто складывается таким образом, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, то есть составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, многие одаренные дети избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, если от них требуются выраженное волевое усилие.

Другой серьезной проблемой некоторой части интеллектуально одаренных детей является отсутствие творческих проявлений. Судя по имеющимся эмпирическим и литературным данным она возникает у детей скорее всего как личностная проблема, как следствие особой направленности лишь на освоение знаний. Особенно часто это происходит с детьми, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение окружающих за поражающие всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивацией их умственной деятельности.

Еще одной часто встречающейся проблемой многих одаренных детей является трудность профессиональной ориентации. Нередко бывает, что даже к окончанию подросткового периода одаренные юноши или девушки затрудняются с выбором своего призвания. В целом возникает ситуация некой дезадаптации одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей в группу повышенного риска.

Опираясь на положения С.А. Беличевой, Г.Ф. Кумариной, И.А. Невского, Л.Я. Олифиренко, В.Л. Савиных, С.Н. Чистяковой, О.А. Селивановой, мы даем в рамках нашего исследования следующее определение *подросткам группы риска* – это подростки 11-14 лет, имеющие различного рода отклонения (в состоянии здоровья, поведении, развитии) от нормы (выше нормы – ниже нормы), неадекватную самооценку, отличающиеся повышенной чувствительностью к изменениям условий образовательной среды и испытывающие трудности в успешном жизненном самоопределении [108].

Нами в рамках исследуемой проблемы вводится понятие «*дети, оказавшиеся в нестабильной ситуации*» – подростки, для которых ситуация

выбора жизненной перспективы, их будущего видится мозаичной, имеет сложный характер неопределенности, размытости, противоречивости.

Изменение нормальной траектории формирования их индивидуального социального опыта в подростковом возрасте несет в себе значительную вероятность возникновения многочисленных потенциально опасных ситуаций риска. В то же время подростковый возраст с характерными для него происходящими возрастными изменениями связан с возрастанием потребности ребенка в самопознании, самооценке, самоутверждении.

Таким образом, дети, оказавшиеся в нестабильной ситуации, находясь в силу разных причин под воздействием медико-биологических, психологических, педагогических факторов риска, испытывают наибольшую опасность в плане жизненного самоопределения.

3 Особенности проявления готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению

В большинстве современных научных подходов человек рассматривается как социальное существо. В результате в центре внимания исследователей оказываются социальные взаимодействия, социальное формирование и функционирование психики. Однако существует и другой взгляд на природу человека, согласно которому человек рассматривается как двойственное, духовно-материальное существо (М.М. Бахтин, С.Л. Франкл, Н.А. Бердяев).

С.Л. Франкл [133] двойственную природу человека конкретизировал как существование в человеке временного и вневременного аспектов, причем в этом соотношении вневременной аспект является носителем смыслов и осмысляющим основанием временного.

Развитие этой темы можно встретить у М.М. Бахтина. Прежде всего, это противоположность содержания жизни и ее пространственно-временного развертывания. Он показал, что противоречие между духовным и материальным аспектами бытия является напряженным противоречием, которое проходит через жизнь конкретного индивида. Автор утверждает наличие в жизни человека пространственно-временных и содержательно-смысловых аспектов, их соотнесение есть соотнесение смысла и действительности.

М.М. Бахтин проводит различие, значимость которого с психологи-

ческой точки зрения трудно переоценить, а именно различие между временным и смысловым будущим, которое имеет большое значение для самоопределения.

Таким образом, анализируя некоторые философские взгляды, можно заключить, что смысловое будущее выступает для человека как идеальное проецирование себя в будущее и играет первостепенную роль в личностном самоопределении.

С точки зрения психолого-педагогической науки самоопределение личности рассматривается следующим образом.

В педагогическом энциклопедическом словаре [89] самоопределение понимается как центральный механизм становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений.

Психологические словари трактуют самоопределение как «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции».

Самоопределение может быть рассмотрено как процесс освоения человеком социальных ролей; некоторые он осваивает успешно, исполнение других оказывается для него затруднительным. В этом процессе решающее значение принадлежит педагогическому воздействию.

По С.Л. Рубинштейну [107], самоопределение личности – это самодетерминация. Именно активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях, ведет к формированию и развитию внутренних условий, которые создают возможности для развития личности, формирования дальнейшего самоопределения.

Самоопределение личности может рассматриваться как результат и как процесс усвоения, закрепления и проявления целостно-смысловых личностных образований. Самоопределение – это не просто акт принятия решения или осознания себя. Это деятельность человека, принимающего то или иное содержание, это, прежде всего, образы желаемого будущего, особенности осознания себя и своего места в системе межличностных отношений. Если рассматривать деятельность как единицу психологического анализа поведения и жизнедеятельности человека, то с этой позиции, по мнению И.Ф. Кузнецова, самоопределение является деятельностью с целью преобразования внутренней психологической структуры, ее сохранения и развития. Следовательно, самоопределение, понимаемое как собственно психологическая деятельность, включает в себя такие цели, как

интеграция личности, психологическая защита, решение задач на смысл.

А.К. Маркова описывает следующие виды самоопределения: жизненное, личностное, социальное, профессиональное, индивидуальное, семейное. Все эти виды самоопределения – это определение себя в отношении выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев. Критерии меняются относительно каждого вида: для жизненного самоопределения – это общечеловеческие критерии смысла жизни, для личностного – критерии становления личности, для социального – критерии принадлежности к определенным сферам социальных отношений и т.п.

А.К. Маркова выделяет критерии, характерные для любого вида самоопределения:

- установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей и способностей;
- выбор человеком норм оценивания себя, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;
- определение своих наличных качеств, соответствующих требуемым нормам;
- предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам; построение своих целей, задач, планов для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя; пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок;
- пересамопределение – человек заново принимает или не принимает себя, после чего цикл может возобновиться.

А.В. Мудрик считает, что «самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни» [73, с. 31].

Н.Б. Крылова рассматривает процесс самоопределения как акт выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать прагматические решения. В результате самоопределения человек, с одной стороны, выходит на цели, способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, с другой – формирует душевную самооценку, способность через целеполагание самобытно реализовать свое природное, личностное и внеличностное предназначение.

Во многих исследованиях проблема самоопределения рассматривается как поиск смысла (целостно-смысловой аспект проблемы), и в этом плане оно является личностным новообразованием, связанным с формированием внутренней позиции, построением жизненных планов, выбором профессии, определением смысла собственного существования. Личностное самоопределение отражает потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о мире. Оно ориентировано на будущее и связано с содержательным конструированием человеком своего жизненного поля.

Жизненные события, то есть ситуация самоопределения личности, ставят человека перед проблемой выбора индивидуально-психологических статусных и других возможностей и притязаний и в связи с этим становятся «поворотными» в жизни. По мнению Т.Б. Карцевой, это проявляется в переосмыслении и переоценке прошлого, в изменении целей и смысла жизни, в потере и смене ведущих мотивов, в перестройке образа «Я». Она считает основной проблемой в ситуации самоопределения противоречие между ощущением «утраты себя» и еще не оформившимся чувством «обретения Я», то есть разрушение целесообразности и устойчивости представлений о себе.

И.Ю. Кузнецов выделяет два подхода в исследованиях самоопределения:

- 1 Самоопределение как естественный процесс ценностно-смысловой и личностной перестройки, развития на этапах онтогенеза;
- 2 Самоопределение как искусственно организуемый процесс профессионального выбора у подростков.

В последнем случае самоопределение рассматривается в контексте социализации, когда профессии выступают как неизменные нормативные данности и необходимо изменять личность. Но можно рассматривать и ситуации, когда в схеме «субъект самоопределения – профессиональная деятельность» устойчивой является сложившаяся личность, которая осмысляет свою профессиональную деятельность и определяет направление ее изменения.

Результатом самоопределения выступает выход человека, с одной стороны, на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, а с другой – на формирование душевной самооценности, способности через целеполагание самобытно реализовы-

вать свое природное, личностное и внеличностное предназначение.

Н.С. Пряжников [103] предлагает следующие типы самоопределения:

- самоопределение в конкретной трудовой функции, операции;
- самоопределение на конкретном трудовом посту;
- самоопределение в специальности;
- самоопределение в профессии;
- жизненное самоопределение;
- личностное самоопределение (как высший уровень жизненного самоопределения);
- самоопределение в культуре.

По мнению Н.С. Пряжникова, личностное самоопределение может рассматриваться как высший тип жизненного самоопределения. Жизненное самоопределение предполагает достаточно высокую степень свободы выбора и диапазон маневра, но при условии, что человек не отказывается от такой свободы. Однако человек может просто жить, меняя и осваивая различные социальные роли или даже выполняя несколько ролей параллельно, действуя при этом пассивно, а может выступать и субъектом жизненного самоопределения.

Принципиальное отличие личностного самоопределения от самоопределения жизненного заключается в том, что человек не просто «овладевает ролью», а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством.

Остановимся на рассмотрении некоторых понятий, которые являются ключевыми для нашей работы – на активности, способностях, готовности.

Встречается трактовка активности, как части, растворенной в понятиях «труд», «деятельность», «практика», «поведение», «активация». Обсуждение отдельных аспектов проблемы активности можно найти в работах специалистов различных областей науки, начиная со времен Аристотеля. С психологической стороны они рассматривались в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, В.М. Бехтерева, Л.П. Бугеи, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачёва, А.Ф. Лазурского, В.С. Мухиной, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Симоненко.

Психолого-педагогические особенности активности личности в обучении представлены в работах И.Г. Абрамовой, Б.Г. Ананьева, Н.В. Боровой, А.А. Вербицкого, П.И. Пидкасистого, В.Н. Кругликова, М.М. Крюкова, Н.В. Кузьминой, Б.Т. Лихачёва, Н.Ф. Талызиной, И.С. Якиманской, В.А. Якунина.

В Большой Современной энциклопедии по педагогике под активностью понимается «деятельное состояние организма как условие его существования и поведения» [89].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем *активность* как сознательное, целеустремленное проявление усилия, направленное на успешное решение подростками группы риска проблемы собственного жизненного самоопределения.

К.А. Альбуханова-Славская считает, что «главным компонентом самоопределения является собственная активность личности» [3]. В ее концепции по-новому представлена категория деятельности. Сама деятельность выступает как форма существования активности. Активность выступает главным объектом исследования как атрибут личности, определяющаяся «как жизненно-функциональные высшие способности, обеспечивающие (или нет) возможность быть субъектом» [3, с. 50]. Активность выступает как «интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, как способность и способ самовыражения, самореализации личности...» [3, с. 50]. Конкретными формами проявления активности, выступающими как социально-психологические характеристики личности, являются инициатива и ответственность.

Определяя разноплановые характеристики активности как качества, состояния субъекта, Абульханова-Славская дает ее обобщенную характеристику. Активность – это системное качество личности, включающее в себя различную направленность, разный жизненный опыт, обобщающий те или иные стратегии жизни. В этом смысле активность характеризует личность как субъект жизненного пути, в результате исследования которого были выделены три его взаимосвязанные структуры: жизненная позиция, жизненная линия и смысл или концепция жизни.

Активность рассматривается не как просто деятельное состояние школьника, а как качество этой деятельности, в котором проявляется личность самого подростка с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои волевые усилия на достиже-

ние высокого уровня готовности к самостоятельной жизни и деятельности.

В решении проблемы развития активности личности в профессиональном самоопределении интересны работы Л.А. Йовайша [54]. Он делает акцент на необходимости активности самого молодого человека – он подчеркивает важность формирования его самопознания: «самопознание и знание выбираемой профессии – основа правильного выбора профессии». Л.А. Йовайша подчеркивает важность того, какую позицию занимает сам юноша в процессе принятия решения о своем профессиональном будущем, являясь субъектом выбора профессии. Со стороны общества планируется только действенная помощь ему в том, чтобы стимулировать развитие в его личности субъективного начала. Одним из самых важных компонентов в системе профориентации Л.А. Йовайша называет компонент «профессиональной активизации» и разрабатывает педагогический аспект этого вопроса. Профессиональная активизация – это «процесс включения подростков и юношей в профессионально важную деятельность и формирование в ходе ее профессиональной направленности», а также обогащение профессионального опыта. При организации различных форм профессиональной активизации автор выдвигает ряд требований. Во-первых, необходимо обязательно учитывать интересы и склонности юношей и девушек. Во-вторых, для того, чтобы их участие в практической работе действительно влияло на выбор профессии, необходимо, чтобы они осмысленно относились к своему труду, обобщая и оценивая результаты собственной деятельности. В-третьих, педагог должен поддерживать у молодых людей активное отношение к практической деятельности.

Сторонником идеи профессиональной активизации является В.Ф. Сахаров, по результатам собственных исследований и анализа литературных данных он устанавливает, что у большинства юношей и девушек преобладает пассивное, созерцательное отношение к решению проблемы выбора профессии. В связи с этим основную задачу профориентации он видит в том, чтобы превратить ее в «процесс управления жизненным самоопределением молодых людей». Рассмотренное нашей монографией содержание профессиональной активизации сходно с пониманием этого термина у Л.А. Йовайши – это организация различных видов практической деятельности, моделирующей разнообразные формы профессионального труда взрослых с целью «предоставления каждому молодому че-

ловеку возможностей для пробы сил, проверки своих склонностей и способностей в практической работе» [55].

В.Ф. Сахаров признает за воспитанником право на проявление собственной активности в процессе воспитания. Логично поэтому и то, что он последовательно в своей работе говорит о развитии самостоятельности молодых людей, определяет его психолого-педагогическое содержание, предлагает методы формирования этого качества, пишет о необходимости перехода процесса воспитания к самовоспитанию, ставит вопрос о взаимосвязи диагностики и самовоспитания. Реализуя отношение к юноше как субъекту профессионального самоопределения, В.Ф. Сахаров выделяет такой критерий эффективной профориентационной работы, как «нахождение каждым человеком личного счастья в труде, своего признания».

А.Г. Смирнов посвящает свое исследование разработке различных форм профориентации молодых людей с целью формирования у них профессиональной направленности. Вопрос об активизации их познавательной деятельности ставится на первый план. Он считает, что в основе активности, проявляемой юношами и девушками в процессе познавательной деятельности, лежат мотивы выбора будущей профессии или области труда.

В работах Л.И. Божович проблема жизненного самоопределения подростков и юношей трактуется как сложнейший процесс поиска личностью своего жизненного пути, «определенного места в общественном производственном процессе, окончательное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего признания и выбора своего основного жизненного дела» [24]. Протекание процесса жизненного самоопределения подростков связывается с развитием их самопознания как психической активности, направленной ими на самих себя. В работах Л.И. Божович неоднократно подчеркивается общественный характер процесса жизненного самоопределения личности—влияние социальной ситуации развития, а также выделение основной линии жизненного самоопределения, связанной с процессом становления молодого человека как субъекта общественных отношений: самоопределение характеризуется «осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции» [24]. Теоретическим основанием исследования активности личности в жизненном и профессиональном самоопределении, на наш взгляд, может служить положение Л.И. Божович о наличии внутренней позиции молодого человека. Она доказывает, что человек

приспосабливается не просто к окружающей среде, к ее воздействиям, а также к своему положению, месту, роли, самому себе, реагирует на них.

В.В. Чебышева разрабатывает также понятие о профессиональном самоопределении молодого человека, в котором основной идеей выступает его активность в профессиональном самоопределении, направленная им не столько на познание мира профессий и профессиональных требований, сколько на развитие самого себя: профессиональное самоопределение – «это не только ознакомление с миром профессий и с особенностями и требованиями избираемой профессии, но также самоанализ, самооценка и самопроверка своего соответствия этим требованиям» [136]. Эта же идея положена в основу разработки структуры профессионального самоопределения, в которую входит шесть компонентов: «понимание значения и необходимости профессионального самоопределения; стремление к ознакомлению с миром профессий и предпочитаемой областью труда; овладение знаниями в избираемой области...; самоанализ и самооценка...; практическая проверка соответствия личных особенностей профессиональным требованиям намечаемой профессии; работа над формированием у себя необходимых качеств» [15, с. 17].

Высокий уровень методологического и теоретического обоснования своих взглядов характерен для исследований П.А. Шавира [140]. Автор поставил проблему активности личности в профессиональном самоопределении, основываясь на классическом положении С.Л. Рубинштейна о совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Причем эта активность не есть активность избирательного реагирования на внешние воздействия, и она не сводится к простой их интериоризации. Эта активность есть переработка и систематизация внешних воздействий на человека и возникновение в этих процессах новых содержаний. Поэтому активность внутреннего мира человека как бы порождает новые содержания, «которые выходят за пределы окружающих условий, преодолевают их» [140]. Рассуждая о принципе внешней детерминации психических явлений, утвержденном в психологии, П.А. Шавир определяет, что существуют процессы вторичной детерминации, которые он связывает с процессами саморегуляции. Таким образом, по П.А. Шавиру, активность личности проявляется, прежде всего, в процессах саморегуляции личностью собственной психической деятельности. П.А. Шавир так же, как многие исследователи до него, предлагает реше-

ние задачи активизации молодых людей в профессиональном самоопределении через организацию их активной пробы сил в процессе практической деятельности. Он считает, что еще до окончания школы и выбора профессии следует организовывать различные виды трудовой или спортивной деятельности, участие в которых поможет молодым людям преодолеть названные выше противоречия, а также часто сможет явиться основным фактором выбора этой деятельности в качестве своей будущей профессии. Проблема активизации личности в профессиональном самоопределении поставлена и последовательно решается в рамках активного профессионального информирования. Комплекс работ в области профессионального информирования подростков и юношей предусматривает решение следующих задач: 1) сообщение им сведений о наиболее массовых профессиях; 2) информирование о способах и условиях овладения теми или иными профессиями; 3) формирование положительного отношения к различным видам профессиональной деятельности; 4) формирование устойчивых профессиональных интересов и правильно мотивированных намерений, в основе которых лежит осознание социально-экономических потребностей общества и психофизиологических особенностей (возможностей) личности. Таким образом, активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды. Социальная активность представляет собой интегральное понятие, которое может проявляться и как побудитель к деятельности, и как устойчивое свойство личности.

Способности – это личностные образования, включающие знания, умения человека, которые как единое целое определяют его возможности в успешном овладении технической стороной деятельности. Способности выражают готовность человека к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Готовность к действию – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Как видно, способности и готовность неразрывно связаны и выступают как интегральное качество субъекта. В то же время быть способным и быть готовым к какой-либо деятельности или действию не одно и то же. Слово «готовность» (к освоению и осуществлению деятельности) ограничивает круг индивидуально-психологических свойств личности, оставляя за его пределами знания, умения, навыки. Так, человек может быть хорошо под-

готовлен и образован, но мало способен или абсолютно не способен к какой-либо деятельности. Компетенция – это ситуативная категория, так как выражается в готовности субъекта к деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. Компетенция не может рассматриваться вне конкретных реальных (а не воображаемых, представляемых) условий деятельности.

Анализ понятия «готовность» в специальной психолого-педагогической литературе встречается довольно редко в связи с тем, что авторы не останавливаются на подробном рассмотрении указанной категории, а сразу применяют ее в целях изучения поставленной проблемы в сочетании с другими понятиями, например, «боевая готовность», «готовность к школе», «готовность к экзаменам», «профессиональная готовность», «творческая готовность», «готовность к самостоятельной продуктивной деятельности» и т.п. (И.А. Ванеева, Л.В. Колушова, С.В. Смирнова, Ю.К. Чернышенко). Поэтому целенаправленное изучение сущности данной категории позволит более точно определить ее современное содержание и статус в данном научном исследовании, а также взаимосвязи с другими категориями. Единой трактовки в определении данного понятия не существует до настоящего времени. Это можно объяснить несколькими причинами:

- во-первых, особенностями теоретической концепции авторов;
- во-вторых, исследованиями состояния готовности на различных уровнях протекания психических процессов, которыми регулируется поведение личности относительно окружающей действительности. Одни авторы рассматривают ее на уровне психофизиологических реакций, другие – на уровне включения в деятельность;
- в-третьих, произвольной трактовкой авторами категории «готовность» относительно таких категорий, как явление, компоненты, элементы, критерии и т.д.

Исследователи феномена готовности рассматривают разные его составляющие. В связи с этим можно выделить несколько направлений.

Представители первого направления (Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.) рассматривают готовность в связи с психическими функциями, формирование которых считают необходимым условием для обеспечения результативности профессиональной деятельности. Готовность определяется ими как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между

психическими процессами и свойствами личности. Представители этого направления рассматривают готовность как функциональное состояние, «фон», на котором происходят психические процессы». В рамках этого направления существует подход к рассмотрению готовности во взаимосвязи с установкой к деятельности.

Установочный характер готовности раскрывается в работах Д.Н. Узнадзе. Он считает, что важно воспринять установку как готовность к деятельности. Ее следует трактовать не как частичный психологический феномен в ряду других таких же частичных феноменов, а как состояние самого целостного субъекта.

Д.Н. Узнадзе заметил, что готовность – такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта [128, с. 25].

Действительно, готовность не возникает помимо установок, если их понимать как налаживание, настройку субъекта на предстоящую деятельность. Но готовность включает не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенные формы реагирования, но и осознание задач, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Поэтому только в некоторых случаях состояния установки и готовности совпадают, обычно же готовность – более сложное структурное образование.

Анализ литературы показал, что, несмотря на различия в конкретном толковании понятия готовности, большинство авторов этого направления придерживаются мнения, что готовность – это особое психическое состояние.

Вместе с тем существует определение готовности как устойчивой характеристики личности. Ее называют по-разному: подготовленностью, длительной или устойчивой готовностью. Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешности деятельности.

В.А. Крутецкий считает, что готовность есть синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности. К их числу он относит активное, положительное отношение к деятельности; склонность заниматься ею, переходящую в страстную увлеченность; ряд характерологических черт и устойчивые интеллектуальные чувства; наличие во время деятельности бла-

гоприятных для ее выполнения психических состояний; определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области; определенные психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности.

Большой интерес представляют исследования К.К. Платонова, в которых готовность трактуется как интегральное свойство личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта, т. е. обусловлено в первую очередь знаниями, умениями и навыками [92].

В рамках данного подхода многие исследователи рассматривают готовность как психическое состояние, настрой личности на выполнение профессиональной деятельности и как качество личности. Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович утверждают, что в процессе трудовой деятельности проявляются как устойчивые личностные особенности человека (убеждения, взгляды, черты характера и т.д.), так и ситуативные его психические состояния, связанные с трудовым процессом (бдительность, собранность, удовлетворенность и т.п.). Состояние готовности, по их мнению, – это «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на «активные и целесообразные действия». Настрой же на деятельность обусловливается мотивами и психическими особенностями личности, поэтому готовность трактуется ими и как состояние, и как интегральное качество личности.

Деятельность является источником развития человека, его становления. Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения опытом предшествующих поколений, профессией, культурой, собственным положительным опытом социальных отношений, что возможно только в результате активной деятельности.

Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в процессе которого достигаются сознательно поставленные цели. Особенность человеческой деятельности состоит в том, что она порождается потребностью, но управляется осознаваемой целью. Следовательно, цель выступает регулятором активности человека. Содержание деятельности определяется целью, но цель деятельности не всегда совпадает с потребностью.

Заметим, что в специальной литературе очень часто встречается по-

нимание готовности как результата «подготовки». Подготовить – значит выработать, сформулировать определенную готовность к действию, развернуть, наладить механизм ориентации, адаптации, побуждения, коммуникации, продуцирования ценностей в той или иной сфере деятельности. Многие исследователи процесса подготовки будущего учителя считают, что она существует в рамках педагогического процесса, и определяют ее как «процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях систем, в которых организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых» [13].

Понятие «готовность» включает в себя систему интегративных качеств, свойств, знаний, навыков личности (К.М. Дурай-Новакова). В структуре готовности к педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: 1) мотивационный – профессионально значимые потребности, мотивы педагогической деятельности; 2) познавательно-оценочный – знания о содержании профессии, о требованиях профессиональных ролей к структуре педагогической деятельности, самооценка профессиональной подготовки и соответствия процесса решения задач оптимальным трудовым усилиям; 3) эмоционально-волевой – чувство ответственности за результаты педагогической деятельности, самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей; 4) операционально-действенный – владение профессиональными знаниями, навыками, способами выполнения профессиональных задач, адаптация к трудностям, предписание к условиям педагогической деятельности; 5) мобилизационно-настроечный – способность и возможность управлять своим состоянием в реальных педагогических ситуациях.

Описание аналогичных компонентов встречается в работах многих авторов. По мнению С.В. Смирновой [112], готовность специалиста к самостоятельной продуктивной деятельности – это многомерное явление, системное качество личности и деятельности педагога, имеющее определенную структурную композицию, состоящую из личностного, теоретического и технологического компонентов, и характеризующееся следующими признаками: профессиональной направленностью личности, профессиональной компетентностью, профессиональной умелостью и профессиональной ответственностью. Категория готовности применительно к проблемам образования рассматривается чаще относительно субъектов образовательного процесса, реже – относительно его объектов. Мы считаем,

что в акмеологии, исследующей проблемы развития и образования взрослых, проблема готовности должна рассматриваться как двусторонняя.

Рассмотренные работы позволяют сделать вывод о том, что авторы в основном дифференцируют понятия «готовность» и «подготовка», рассматривая подготовку как процесс, а готовность как результат этого процесса.

Образовательная деятельность по организации жизненного самоопределения направлена на накопление положительного опыта, применение знаний и умений при выборе жизненных смыслов и целей.

Ю.К. Бабанский под педагогическим процессом понимает «развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания, направленное на решение задач образования, воспитания и общего развития воспитуемых» [14, с. 75]. По мнению ученого, процессуальными компонентами являются цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, а также достигаемые при этом результаты. Это составляет целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты процесса [14, с. 75-76].

В нашей работе, опираясь на точку зрения Бабанского, под жизненным самоопределением подростков группы риска будем понимать педагогический процесс, направленный на передачу и усвоение знаний своих индивидуальных особенностей, социальных ролей, умений, навыков конструктивного взаимодействия в социуме, формирование положительной мотивации, формирование образцов социально приемлемого поведения, организация специальных ситуаций, которые способствуют самостоятельному осознанию подростком возможности изменения своего образа жизни, выражению своей позиции, осуществлению поступка в соответствии с социальными нормами.

Рассмотрим сущностные характеристики данного процесса: цель, закономерности, принципы, результат, обуславливающие выбор содержания, методов и форм образовательной деятельности по формированию жизненного самоопределения подростков группы риска.

При определении цели педагогической деятельности важным является то, что эти цели, хотя и имеют определенную долю субъективности (устанавливаются при взаимодействии педагогов и воспитанников), все же носят объективный характер, так как выдвигаются с учетом общественных целей и задач, социального заказа в конкретных исторических, социально-

экономических, культурных условиях.

Мы осуществили попытку интегрированного подхода и понимаем *готовность подростка группы риска к жизненному самоопределению* и как сложное интегральное качество личности, и как внутреннюю установку, направленную на удовлетворение потребности в реализации себя в качестве самостоятельной личности, члена семьи, члена общества, гражданина, профессионала.

Цель формирования готовности к жизненному самоопределению – овладение ключевыми компетенциями, необходимыми для реализации себя в качестве самостоятельной личности, члена семьи, члена общества, гражданина, специалиста; социальная ориентация и самореализация. *Результат* процесса формирования готовности к жизненному самоопределению проявляется в высокой степени удовлетворения личных и социальных потребностей, связанных с выбором будущего поля деятельности, в осознании реальных возможностей и условий для самореализации. Готовность к жизненному самоопределению определяется у **подростков** как принятие требований среды, конструктивное взаимодействие в социуме, готовность **подростков с ограниченными возможностями здоровья** – овладение умением адаптироваться к среде, осуществлять выбор жизненных планов адекватный своим возможностям и способностям, готовность **одаренных подростков** – формирование адекватной самооценки, терпимости к чужому мнению, преодоление перфекционизма.

Существенные стороны процесса формирования готовности жизненного самоопределения подростков группы риска раскрываются при анализе его закономерностей и принципов.

Закономерность – понятие, близкое к закону, обозначающее совокупности взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменениях системы [89, с. 89].

Закономерности воспитания – это устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности [89, с. 89].

На основе закономерностей воспитательного процесса, выявленных М.И. Рожковым, Л.В. Байбородовым, мы выделяем следующие *закономерности* жизненного самоопределения [108]:

1 закономерность формирования личности через деятельность. Она обуславливается тем, что личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в самых различных его проявлениях. Но это овладение требует от него соответствующей деятельности. Это означает, что если мы хотим воспитать успешную, самоопределившуюся личность, владеющую знаниями о себе, имеющую представление о содержании различных социальных ролей, мы должны вовлечь ее в деятельность. В процессе воспитания успешной личности различные виды деятельности являются основным условием и средством осуществления жизненного самоопределения подростков группы риска.

2 закономерность активности воспитанника в процессе жизненного самоопределения утверждает, что воспитание успешной личности возможно, когда личность осознает и проявляет себя как активное самостоятельное существо, понимающее проблему жизненного самоопределения. Его цель, действия, средства достижения этой имеют место, когда для человека этот процесс носит личностный смысл. Характеризуя отношения в воспитательном процессе как субъектно-субъектные, нужно рассматривать действия со стороны педагогов и соответствующие действия учащихся. Любая воспитательная задача должна решаться через инициирование активности ребенка: физическое развитие – через физические упражнения, нравственное – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное – через мыслительную деятельность.

С понятием закономерности в педагогике взаимосвязано понятие принципа. Принцип – основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности [89, с. 66].

На основе выделенных В.А. Слостениным, И.А. Колесниковой принципов мы предложили данную ниже совокупность принципов процесса формирования готовности к жизненному самоопределению [108].

Общие принципы:

- а) опора на положительные личностные качества;
- б) принятие подростка группы риска таким, каков он есть;
- в) создание положительной перспективы каждому учащемуся;
- г) реабилитационная направленность;
- д) учет актуальных и потенциальных потребностей личности;

- е) гибкость;
- ж) привлекательная альтернатива;
- е) превентивность.

Специфические:

а) принцип *индивидуализации воспитания* учащихся предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его особенностям, включение детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциала личности, предоставление возможности каждому ученику для самореализации и самораскрытия;

б) принцип *субъектности*, предполагающий опору на активность самого воспитанника, стимулирование его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими людьми;

в) принцип *интеграции*. Все участники процесса жизненного самоопределения должны выявлять и сопоставлять цели своей деятельности, разграничить полномочия, но деятельность должна носить интегративный характер. Действия всех субъектов данного процесса должны быть направлены на обеспечение согласованных действий, единства требований всех субъектов воспитательного процесса для достижения общей цели – формирования готовности к жизненному самоопределению;

г) принцип *социального закаливания* предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

В нашем исследовании выделяются различные виды готовности к жизненному самоопределению [108]: *валеологическая готовность* (состояние здоровья и здоровый образ жизни); *психологическая готовность* (развитие внимания, памяти, воображения, мышления, адекватность самооценки); *познавательная готовность* (отношение к учебной деятельности, к продолжению обучения); *социальная готовность* (наличие коммуникативных качеств, навыков межличностного взаимодействия, определение собственного места и роли в микро- и макросреде, положительное отношение к обществу, государству, Отечеству, социальным ценностям, знание своего социального статуса); *социально-бытовая готовность* (отношение к семье

как к жизненной ценности); *готовность к выбору профессии* (ориентированность в мире труда; определенность профессиональных планов, наличие устойчивых профессиональных интересов).

Авторы, определяющие содержание готовности, описывают различные ее составляющие. Большинство педагогов придерживаются мнения, что готовность выступает как устойчивая многомерная, многокомпонентная характеристика личности, включающая в себя мотивационный, познавательный, эмоциональный и деятельностный компоненты (О.А. Абдуллина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др). В свете педагогических задач проблема образовательной готовности связана с воспитанием ответственного отношения к учению (Д.И. Божович, К.Г. Морозова, Л.С. Славина, З.К. Васильева, В.С. Ильин, А.Н Леонтьев.).

Изучая формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя, Е.Н. Богданов [21] охарактеризовал нравственно-педагогическую готовность как единство длительной готовности и психологического состояния готовности, структурными составляющими которого выступают мотивационно-ценностный, когнитивный, гностический и деятельностный компоненты, отражающие соответственно нравственно-психологическое, теоретическое и практическое его содержание. И.Б. Бодрова [23] определяет профессиональную готовность будущих учителей к деятельности как устойчивое свойство личности, имеющее определенную целостность. Структура готовности студента-выпускника состоит из трех компонентов: ценностно-ориентационного, теоретико-познавательного и операционно-процессуального. Ценностно-ориентационный компонент готовности включает в себя профессиональную направленность, стремление к творческому труду, личностные, профессионально важные качества учителя (доброта, терпимость, искренность, уверенность в силах ребенка и т.п.). Теоретико-познавательный компонент характеризуется наличием высокой профессиональной активности, творческой инициативы. Операционно-процессуальный компонент предполагает сформированность умений и навыков решать профессиональные задачи.

Изучая проблемы развития готовности детей к школе А.В. Перушкин [90] заключает, что готовность есть результат целенаправленной подготовки субъекта к конкретной деятельности и обязательное условие ее эффективности (продуктивности), который представляет собой итоговое состояние человека, актуализирующее наиболее важные для заданной де-

тельности человеческие качества.

И.П. Краснощеченко [61] в структуре профессиональной готовности будущих учителей к руководству самопознанием школьников выделяет мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты и рассматривает готовность как особое интегративное качество личности, обеспечивающее интерес, информированность и технологическую вооруженность. Дополнительно к вышеперечисленным А.И. Тимонин [127], рассматривая готовность будущего учителя к использованию игры как педагогического средства, выделяет когнитивный, процессуальный, эмоциональный компоненты.

На основе существующих подходов мы выделили компоненты готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска [108]:

1) *когнитивный компонент*, включающий: а) знание способов сохранения своего здоровья; б) знание социальных правил и норм; в) знание содержания роли семьянина; г) знание содержания роли гражданина, патриота; д) знание современного положения на рынке труда, хорошая степень ориентированности в мире профессий; е) знание своих возможностей, склонностей, способностей, профессиональных интересов;

2) *мотивационно-волевой компонент*, включающий: а) стремление к сохранению своего здоровья; б) наличие учебной мотивации; в) переживание чувства сопричастности к своей семье; г) стремление к профессиональному самоопределению, д) стремление к овладению навыками самоконтроля, толерантности д) желание быть полезным своей стране;

3) *поведенческий компонент*, а) поведение в соответствии с нормами и правилами жизни в обществе б) следование образцам здорового образа жизни; в) активная жизненная позиция; г) гражданская ответственность.

Таким образом, сущностными характеристиками жизненного самоопределения подростков группы риска являются *содержание* компонентов; *цель, принципы, закономерности, структура, результат*, которые определяют содержание, выбор методов и форм образовательной деятельности по организации жизненного самоопределения подростков разных категорий риска в условиях вариативной образовательной среды.

4 Модель формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению в учреждении общего образования [108]

Наличие представления о сущности, структуре и содержании понятия готовности к жизненному самоопределению требует обращения к применению метода мысленного эксперимента.

Наиболее приемлемым и отвечающим целям нашего исследования является определение понятия «*модель*», сформулированное В.А. Штоффом. Это «такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [143; с. 19].

Мы будем определять понятие «*педагогическая модель*» следующим образом: это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный дать новое знание об объекте моделирования.

Модель педагогического процесса – это динамическая структура, раскрывающая способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет следующее за ним во времени состояние; это определенная последовательность частей процесса (этапов, стадий, фаз), которая обеспечивает количественные и качественные изменения свойств личности, причем переход от одной части к другой осуществляется благодаря усложнению целей процесса и используемых средств развития личности.

Концептуальную основу модели составила теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым [65]. Автор утверждает, что построение идеальной модели возможно лишь при условии её формирования в процессе эмпирического исследования. При этом в качестве исходных должны быть выведены следующие компоненты: цель, содержание, формы, методы, критерии.

Компонент целеполагания включает основные цели и задачи образовательной деятельности по формированию готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению.

Исходя из этого, мы считаем, что *целью* создания модели жизненного

самоопределения является реализация актуальной потребности подросткового возраста в жизненном самоопределении.

В соответствии с выделенной целью необходимо решать следующие **задачи**: определить степень риска; выделить типологию подростков; оказать адресную помощь; активизировать самостоятельную деятельность подростков; расширить и углубить знания, перевести их в компетенции как внутренние нормы и образцы поведения; реализовать потребность в удовлетворении стремления к самоопределению; стимулировать самоопределение с учетом субъектного опыта и индивидуальных способностей и возможностей; ресоциализировать; компенсировать; искать скрытые способности личности, формировать и развивать компетенции.

Содержательный компонент модели включает развитие когнитивной, мотивационно-волевой и поведенческой основы жизненного самоопределения.

Когнитивная основа включает знания о себе, о различных социальных ролях, о своем здоровье и способах его поддержания и сохранения, знание способов конструктивного взаимодействия в социуме.

Мотивационно-волевая основа включает умения вести здоровый образ жизни и сохранять свое здоровье, умение вести себя в соответствии с нормами и правилами поведения в социуме, стремление к овладению навыками самоконтроля.

Содержательно-процессуальный компонент включает уровни содержания, обеспечивающие единство компонентов самоопределения:

- **базовый** (осознание и формирование потребности подростков в жизненном самоопределении);

- **ориентировочный** (определение подростками своих способностей, возможностей в жизненном самоопределении на основе отождествления себя с другими людьми);

- **вариативно-практический** – у *трудных подростков* – осознание ограниченных возможностей в выборе жизненных смыслов, реабилитацию, преодоление «двойного эффекта дезадаптации» (стремление быть как все, несмотря на наличие отклонения, с одной стороны, является мощным стимулом, мотивацией, средством компенсации отклонений, а с другой – причиной углубления отклонения); у *одаренных детей* – помощь в преодолении перфекционизма (завышенный уровень самооценки, притязаний, стремление к идеализации); коррекция повышенной уязвимости,

умения управлять своими эмоциями и чувствами, развитие творческого потенциала, дивергентного мышления, интенсификация «сильных» сторон личности и оптимизация ситуации межличностного взаимодействия; у *подростков с ограниченными возможностями здоровья* – развитие познавательной мотивации, навыков самоконтроля, помощь в получении опыта самовыражения, преодоление внутреннего конфликта, компенсация отклонений, ресоциализация;

• **адаптационный** – преодоление дезадаптации, компенсация отклонений (в развитии, поведении, состоянии здоровья).

Характер взаимодействия: репродуктивный (у *подростков с ограниченными возможностями здоровья*), ситуативно-поисковый (у *трудных подростков*), творческий (у *одаренных*).

Анализ типологии подростков разных групп риска, особенностей осуществления образовательной деятельности по оптимизации их жизненного самоопределения с учетом дифференцированного подхода позволили выстроить модель исследуемого процесса, которую мы схематично представили следующим образом: реализация содержания формирования готовности к жизненному самоопределению находит отражение в последовательности шагов (уровней), характеризующих работу педагогов с подростками, с опорой на механизмы внутриличностного развития, типологию подростков, с учетом характера взаимодействия подростков со средой, критериев успешности, факторов и педагогических условий. Эффективность использования представленной модели обеспечивается внедрением педагогических условий. В научной литературе термин «педагогические условия» представлен в виде различных определений:

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [79];
- наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации [89];
- обстоятельства процесса обучения, обеспечивающие достижение поставленных целей [62].

Мы выделяем следующие педагогические условия формирования жизненного самоопределения подростков группы риска:

1) **субъективные условия:** наличие потребности и положительной мотивации в осуществлении жизненного самоопределения; теоретическая подготовленность; эмоционально-психологическое и физическое состояния субъекта деятельности;

2) **объективные условия:** активизация самостоятельной деятельности подростков разных групп риска по самовоспитанию, самоконтролю, самопринятию и толерантности;

3) **ресурсное обеспечение:** нормативно-правовое; кадровое; материально-техническое; финансовое.

Самостоятельная деятельность подростков группы риска в плане собственного жизненного самоопределения проходит ряд этапов:

1 Этап осознания: осознание необходимости в своем жизненном самоопределении и формирование представлений о содержании и направлениях жизненного самоопределения.

2 Диагностический этап: исследование способностей, возможностей, состояния здоровья, направленности и потребностей личности.

3 Формирующий этап: формирование представлений о проблемах и трудностях в плане жизненного самоопределения и причинах отклонений; формирование личного опыта реализации своих потребностей; формирование опыта жизненного самоопределения.

4 Проектировочный этап: самоорганизация самостоятельного участия в своем жизненном самоопределении; самореализация индивидуальных планов.

5 Корректирующий этап: коррекция самостоятельной деятельности подростков.

6 Этап содействия: содействие жизненному самоопределению подростков группы риска со стороны взрослых участников процесса.

7 Адаптационный этап: развитие адаптационных возможностей, связанных с выбором собственного жизненного пути.

8 Результативный этап: готовность к жизненному самоопределению.

Определены **факторы**, способствующие успешному процессу формирования и становления личности: возможности вариативной образовательной среды и индивидуальные особенности личности исследуемых подростков группы риска.

Индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка при условии, если он осуществляется в определенной последовательности и системе, как непрерывный, четко организованный процесс. Приемы и методы индивидуального подхода не являются специфическими, они общепедагогические. Индивидуальный подход не есть разовое мероприятие. Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранение недостатков.

Необходимым условием осуществления индивидуального подхода является органическое сочетание дифференцированного подхода к каждому ребенку с воспитанием и формированием коллектива. Очень важным условием эффективности индивидуального подхода является опора на положительное в характере ребенка.

При изучении индивидуальных особенностей детей следует обращать внимание на их физическое состояние и здоровье, от которых во многом зависит их внимание на уроке, занятия и общая работоспособность. Нужно знать ранее перенесенные учеником заболевания, тяжело отразившиеся на его здоровье, хронические болезни, состояние зрения и склад нервной системы. Все это будет помогать правильно дозировать физические нагрузки, а также сказываться на участии в различных спортивно-массовых мероприятиях. Весьма важно знать особенности познавательной деятельности детей, свойство их памяти, склонность и интересы, а также предрасположенность к более успешному изучению тех или иных предметов. С учетом этих особенностей осуществляется индивидуальный подход к детям в обучении: более сильные нуждаются в дополнительных занятиях с тем, чтобы интенсивнее развивались их интеллектуальные способности; слабо подготовленным детям нужно оказывать индивидуальную помощь в учении, развивать их память, сообразительность, познавательную активность и т.д.

Большое внимание необходимо уделять изучению чувственно-эмоциональной сферы детей и своевременно выявлять тех, кто отличается повышенной раздражительностью, болезненно реагирует на замечания, не умеет поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Не менее существенным является знание характера каждого ребенка с тем, чтобы учитывать его при организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и ка-

честв. Изучение детей должно охватывать также ознакомление с условиями домашней жизни и воспитания, их внешкольные увлечения и контакты, которые оказывают значительное влияние на их воспитание и развитие.

Наконец, важную роль играет информированность педагогов в вопросах, которые связаны с обучаемостью и воспитуемостью детей и включают в себя степень восприимчивости, педагогических воздействий, а также динамику формирования тех или иных личностных качеств. Таким образом, только глубокое изучение и знание особенностей развития каждого ребенка создает условие для успешного учета этих особенностей в процессе обучения и воспитания.

К основным субъективным факторам, влияющим на успешность подготовки к жизненному самоопределению, относятся:

1 Низкий уровень рефлексии, что не позволяет определить свои возможности (невозможности), способности (неспособности) в успешном жизненном адекватном самоопределении.

2 Наличие фрустрирующей ситуации.

3 Незнание подростками требований со стороны социальной, производственной среды, незнание содержание процесса осознанного жизненного самоопределения.

4 Нежелание подростков принять «навязываемые» правила самостоятельной деятельности, советы взрослых, связанные с жизненным самоопределением. В данном случае проявляется чувство юношеского максимализма, независимости, критического отношения к требованиям взрослых, неприятие системы их ценностей.

В основе решения проблемы адаптации человека к современной действительности как проблемы педагогической лежит идея создания образовательной среды, актуализирующей интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности, обеспечивающие комфортную интеграцию личности в социум.

Одним из важных факторов реализации успешного жизненного самоопределения являются возможности вариативной образовательной среды.

Образовательная среда есть совокупность образовательных условий, образовательных процессов, субъектов образовательной деятельности, реализующих данные условия.

Среда оказывает воздействие на формирование и развитие личности, но в то же время сама изменяется под влиянием деятельности человека. Взаимодействие личности со средой предстает как соотношение потребностей личности и возможностей среды. Потребность ищет возможности для своего удовлетворения, т. е. организует восприятие, интеллект, волю и действие. Возможность, в свою очередь, способна актуализировать новую потребность. Среда обладает совокупностью возможностей для реализации внутренних потребностей личности. Она стимулирует развитие личности и участвует через предъявление наличных возможностей в формировании новых потребностей личности, которая, в свою очередь, реализует активный поиск в среде необходимых ей возможностей для удовлетворения потребностей либо непосредственно участвует в создании новых возможностей, изменяя среду.

В рамках проблемы нашего исследования нами было введено понятие «*вариативная образовательная среда*», под которой мы понимаем совокупность способов и условий осуществления образовательной деятельности в учреждении общего образования, обусловленной спецификой и составом учащихся, образовательным потенциалом, выбором траектории образовательного маршрута.

В процессе жизненного самоопределения у подростков актуализируются механизмы внутриличностного развития. Под **механизмом** понимается система последовательно сменяющих друг друга психических явлений, служащих предпосылками формирования и регуляции других психических процессов, свойств и состояний. Существенными признаками механизма являются обобщенность и системность. *Механизм* в гуманитарных науках – это совокупность промежуточных состояний и процессов, которые претерпевает какое-либо явление. В качестве такого механизма могут выступать мотив, потребность, интерес, самооценка, компенсаторные действия, противоречие, которые в чем-либо определяют формирование другого психического свойства или характеристик поведения индивида (Ф.И. Иванченко), а также последовательность состояний, процессов, определяющих собой какое-нибудь действие, явление (С.И. Ожегов). Под **механизмами воспитания** понимают те процессы, которые происходят в личности, когда она вступает во взаимодействие со средой и воспитателем, и которые оказывают влияние на изменения, происходящие в личности.

Под **механизмом самоопределения** мы понимаем устойчивую последовательность изменений в установках и взаимодействиях подростка, приводящую к существенной трансформации внутренней позиции личности относительно ценностей и ролей. У **одаренных** – это *рационализация* – поиск разумной основы поведения, *интеллектуализация* – анализ проблем, связанных с их чрезмерным преувеличением, *вытеснение* – устранение тех моментов, которые препятствуют адекватной самооценке; *рефлексии* – процесс самопознания субъектом собственных внутренних психических актов и состояний; у **трудных подростков** – это *аннулирование* – ослабление и прекращение отрицательных или социально неприемлемых действий, нежелательных чувств; *сублимация* – переключение отрицательной энергии на занятия социально-полезным трудом; у **подростков с ограниченными возможностями здоровья** – это *импринтинг* – фиксация информации в памяти, *смещение* – стремление переключить внимание с объекта нежелательного интереса на социально приемлемый, *интеграция* – стремление включиться в социальную общность, освоение социальных ролей.

В соответствии с целью выделяются следующие задачи, связанные с решением проблемы формирования готовности к жизненному самоопределению подростков группы риска:

1 Валеологическое самоопределение ребенка (саморазвитие) включает:

а) формирование представления ребенка об уровне своего физического развития;

б) формирование представления подростка о способах и приемах сохранения здоровья;

в) формирование представления школьника о том, как организовать здоровый образ жизни.

2 Личностное самоопределение (самоутверждение):

а) волевая организации личности;

б) развитие мотивационной сферы личности;

в) развитие эмоциональной сферы личности;

г) формирование направленности личности;

д) развитие потребностной сферы личности;

е) формирование адекватной самооценки и чувства самоуважения;

ж) развитие познавательных качеств ребенка (представление, вооб-

ражение, память, внимание, мышление).

3 Социальное самоопределение:

- а) формирование коммуникативных качеств личности;
- б) формирование знаний об обществе и общественных связях и отношениях;
- в) формирование представлений о себе как о члене общества;
- г) знание своего социального статуса;
- д) формирование социально значимых потребностей, мотивов в поведении и деятельности, ценностных ориентаций;
- е) формирование гражданских качеств личности;
- ж) формирование адаптационной готовности к жизненному самоопределению в обществе в качестве его полноправного гражданина, знающего свои права, сознательно принимающего на себя обязанности, обладающего чувством собственного достоинства;
- з) формирование представления подростка о роли гражданина и о гражданском поведении.

4 Социально-бытовое (семейное) самоопределение:

- а) социально-бытовая ориентация, сформированность общежитийских умений и навыков;
- б) семейное воспитание, оказание помощи семье в воспитании будущего члена семьи.

5 Познавательное самоопределение:

- а) формирование положительного отношения к учебной деятельности, к получению знаний;
- б) выявление интереса к предметам, знание которых необходимы для будущей жизни;
- в) формирование умения учиться.

6 Профессиональное самоопределение:

- а) выявление задатков, способностей, склонностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности;
- б) выявление интересов к деятельности, предметам труда;
- в) выявление и формирование интереса к различным направлениям профессиональной деятельности (медицина, военное дело, сельское хозяйство, строительство, педагогика и т.д.);
- г) выявление и формирование интереса к конкретному виду деятельности;

- д) формирование осознания необходимости выбора профессии;
- е) оказание помощи в формировании личного профессионального плана;
- ж) создание условий для предварительной пробы сил в различных видах профессиональной деятельности;
- з) оказание помощи и реализации профессиональных жизненных планов.

Таким образом, на основе анализа нами выделены следующие **направления** формирования готовности к жизненному самоопределению школьников: физическое развитие, сохранение здоровья с целью поддержания способности к продуктивной жизнедеятельности; социализация личности в системе государственного, общественно–государственного, гражданского воспитания; содействие в системе семейного воспитания; формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых в процессе профессиональной ориентации, содействие личностному самоопределению.

Таким образом, объектом нашего внимания явилась готовность подростков разных групп риска к жизненному самоопределению как одна из актуальных проблем в условиях методологически неверного подхода в работе с такими подростками, когда для выработки стратегии за основу необходимо брать дифференцированный подход.

Можно сделать следующие **выводы**:

1 Происходящие социально-экономические преобразования в обществе расширили степень риска и привели к увеличению числа детей, не способных осуществлять адекватное жизненное самоопределение и в связи с этим нуждающиеся в поддержке со стороны государства.

2 Определен образовательный аспект осуществления жизненного самоопределения, который заключается в выделении данного процесса в качестве педагогической проблемы, во включении в процесс образования, в использовании для ее решения педагогически целесообразных содержания, форм, методов, во включении в решение участников образовательного процесса, в постановке и реализации педагогически значимых целей.

3 Для выявления сущностных характеристик процесса жизненного самоопределения нами было введено понятие «готовность». Мы осуществили попытку интегрированного подхода и понимаем *готовность подростка группы риска к жизненному самоопределению* и как интегративное

качество личности, и как внутреннюю установку, направленную на удовлетворение потребности в реализации себя в качестве самостоятельной личности, члена семьи, члена общества, гражданина, профессионала.

4 Формирование готовности – это педагогический процесс, направленный на реализацию личных и социальных потребностей подростков группы риска в жизненном самоопределении, формирование компетенций.

5 Эффективность решения проблемы успешного формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению зависит от определения комплекса условий и факторов, обеспечивающих успешность этого процесса. К ним относятся индивидуальная работа с каждой их категорий риска в зависимости от степени риска детей подросткового возраста, определение типов подростков разных категорий риска, возможностей образовательной среды, характера взаимодействия субъектов образовательного процесса, активизации самостоятельной деятельности личности в своем жизненном самоопределении.

5 Организация работы в образовательном учреждении по жизненному самоопределению подростков, оказавшихся в нестабильной ситуации

Ранее нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы жизненного самоопределения подростков группы риска. В этой главе мы остановимся на изложении проведенной экспериментальной работы.

Наша экспериментальная работа осуществлялась на базе учреждений общего образования города Кургана. Длительность эксперимента составила 5 лет. Для проведения эксперимента нами были сформированы три группы подростков 6-9 классов: трудные подростки, подростки с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети.

Выделенные нами категории подростков мы объединили в группу риска в плане их готовности к жизненному самоопределению. Основными дефектами развития исследуемой нами категории подростков являются нарушения поведения, отклонения в состоянии здоровья, неадекватная самооценка, неприятие стандартных норм и правил, отклонения в интеллектуальном развитии, как в сторону плюса (завышенные способности), так и в сторону минуса (заниженные).

Уровень готовности к жизненному самоопределению подростков, оказавшихся в нестабильной ситуации, мы оценивали с помощью следующего инструментария:

- 1) анкеты готовности к жизненному самоопределению;
- 2) карты эксперта для диагностики образовательной среды как фактора успешной подготовки подростков группы риска к жизненному самоопределению;
- 3) критериально-уровневой шкалы оценки состояния готовности к жизненному самоопределению;
- 4) опросника «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- 5) методики оценки склонности к отклоняющемуся поведению.

Предметом экспериментальной проверки стал анализ условий и возможностей вариативной образовательной среды. Для этого использовался метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступали специалисты Департаменты образования и науки Курганской области, ИРОСТ.

Мостик между субъектом и средой образует возможность, которая определяется как свойствами среды, так и свойствами субъекта, что позволяет с психолого-педагогической точки зрения рассмотреть предо-

ставляемых средой возможностей развития личности.

Возможности образовательной среды – совокупность средств, условий, характеризующих ресурсный потенциал образовательной среды, ориентированных на осуществление подготовки подростков группы риска к своему жизненному самоопределению.

К *возможностям вариативной образовательной среды* по формированию готовности к жизненному самоопределению можно отнести: выбор траектории образовательных маршрутов, взаимодействие со службами занятости, учреждениями начального, среднего, высшего профессионального образования, формы усвоения образовательной программы (очная форма, семейное образование, домашнее обучение, дистанционное обучение), содержание общего образования (определяется на основе образовательных программ, реализуемых учреждениями общего образования самостоятельно), разные временные рамки продолжительности уроков, численная наполняемость классов, выбор системы оценок, формы, порядка и периодичности аттестации учащихся, дополнительные образовательные услуги, разновозрастные классы, тематическая наполненность занятий, многоуровневое обучение.

В ходе эксперимента нами были отмечены **общие трудности**, препятствующие организации успешного жизненного самоопределения подростков в условиях вариативной образовательной среды: неспособность родителей оказать помощь детям в решении вопросов самоопределения (они либо переоценивают, либо недооценивают способности детей), нежелание педагогов уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения трудных школьников, преобладание традиционных методов обучения и воспитания в работе с трудными, неполное соответствие образовательного потенциала среды школ требованиям социально-государственного заказа.

В ходе эксперимента подростки разных категорий риска нами были условно классифицированы в **зависимости от степени риска** [108]. Мы определили следующие степени: *допустимого риска* (временные нарушения в поведении), *умеренного риска* (нарушения в поведении, развитии, состоянии здоровья, носящие непостоянный характер), *высокого риска* (нарушения, носящие устойчивый характер), *недопустимого риска* (нарушения, имеющие хронический характер) (таблица 1).

Таблица 1 – Классификация подростков в зависимости от степени риска

	Степень риска	Стратегии поведения	Формы проявления
допустимая	<i>Нарушения в поведении, состоянии здоровья, развитии, опосредованные объективными причинами и легко устранимые при прекращении действия, вызвавшей их причины</i>	Тенденция к оправданию и объяснению своих недостатков, склонность откладывать дела, чувствительность к критике, тенденция критиковать других, недостаток настойчивости, эпизодические случаи нарушения дисциплины, шалости	Ситуативная тревожность, недисциплинированность, негативизм, соматическая ослабленность, неустойчивость настроения, собственное поведение воспринимается как социально желательное
умеренная	<i>Нарушения в поведении, развитии, состоянии здоровья, требующие усилий со стороны личности при их устранении</i>	Нереалистические цели, негативное отношение к школе и учебе, недоверие к другим, неблагоприятные межличностные отношения, погружение в философские проблемы, склонность к колебаниям настроения, перекладывание вины на других; склонность к фантазированию, эмоциональная неуравновешенность; недостаток увлечений или излишнее внимание к ним	Наличие хронических соматических симптомов, наличие фрустраций, неопределенность жизненной позиции, планов; инфантильность, пониженная обучаемость, агрессивная направленность поведения, вспышки гнева, избегание активной деятельности
высокая	<i>Нарушения в состоянии здоровья, поведении, развитии, приводящие к отклоняющемуся поведению, депривации достижения успеха и требующие помощи и поддержки специалистов</i>	Отсутствие самодисциплины и неспособность нести ответственность за свои действия; недостаточные коммуникативные способности, низкая самооценка, увеличение аффективных проявлений, поведение непредсказуемо и нелогично	Низкая стрессоустойчивость, склонность к саморазрушаемому поведению, стремление к изоляции или демонстративный характер поведения

недопустимая	<i>Нарушения в состоянии здоровья, поведении, развитии, приводящие к дезадаптации, асоциальному поведению</i>	Скука, неуважение чужого мнения, непринятие себя, отсутствие авторитетов, нарушение отношений с родителями, неспособность к самовыражению, «кризис идентификации», низкий уровень развития адаптивных качеств личности	Педагогическая и социальная запущенность, болезненное стремление к получению экстремальных ощущений, злоупотребление психоактивными веществами, вандализм, суицидальные попытки
---------------------	---	--	---

Мы условно выделили типы подростков группы риска, на основе классификации Х. Шмишека и М.Ю Чибисовой. В качестве основания для типологии взяты следующие позиции [108]: **стрессоустойчивость** (*высокая – низкая*), **активность** (*высокая – низкая*), **самооценка** (*адекватная – неадекватная*), **степень риска** (*допустимая – недопустимая*). *Тревожные* дети склонны воспринимать нестандартную ситуацию как представляющую опасность, они не уверены в себе, ранимы, обидчивы, испытывают чувство вины. *Индифферентные* – безразличны ко всему, что происходит, неконфликтны, тяжелы на подъем, плывут по течению, перекладывают ответственность за принятие решения на других. *Сомневающиеся* – нерешительны, пасуют перед трудностями, не умеют опираться на собственные решения, теряются в ситуациях, требующих самостоятельного выбора. *Перфекционистов* отличает высокая ответственность, высокий уровень притязаний, организованность, исполнительность; их самооценка неустойчива, зависит от мнения других. *Паникеры* – невнимательны, для них характерна неустойчивая работоспособность, частые колебания настроения, словоохотливость, альтруизм, отсутствие навыков самоорганизации, чрезмерная впечатлительность. *Антагонисты* не желают менять свое поведение, отказываются от всякой помощи, отрицают необходимость вмешательства в жизнь, причину неудач ищут во внешних обстоятельствах, уверены в своей правоте. *Застревающие* обладают низкой подвижностью, основательны и медлительны, принципиальны, отличаются низкой лабильностью психических функций, конфликтны, мстительны. Для *гиперактивных* характерны отсутствие самокритики, недостаток внимания, они склонны к риску, аморальным поступкам, легкомысленны, очень активны, энергичны. *Астеноневротичным* свойственны малая ак-

тивность, раздражительность, высокая утомляемость, истощаемость, они долго переживают неудачи, мнительны, склонны к депрессии. Перфекционистам, паникерам свойственна неустойчивая самооценка. Тревожных, сомневающих, застревающих и астеноневротических отличает заниженная самооценка. Для гиперактивных и антагонистов характерна завышенная самооценка. Высокий уровень активности свойственен перфекционистам и гиперактивным. Пассивность наблюдается у индифферентных, сомневающих, антагонистов, застревающих, астеноневротических. У паникеров степень активности связана с колебаниями настроения. Перфекционистов отличает высокая стрессоустойчивость (таблица 2).

Таблица 2 – Тактика поддержки подростков разных категорий риска

Категория детей группы риска	Психологические особенности, отношение к самоопределению, ценностные ориентации	Тактика поддержки
Перфекционисты	Высокая успеваемость, ответственность, организованность, исполнительность, неустойчивая самооценка: самооценка зависит от оценки других, высокий уровень притязаний. Ориентированность на престижные высокооплачиваемые профессии. Основные <i>ценностные ориентации</i> : карьера, хорошее образование, деньги, счастливая семья, хороший дом. Возможен риск выбора профессии вразрез с реальными возможностями и способностями личности	Развитие адекватной самооценки, индивидуальные консультации; участие в диспутах, дискуссиях, конференциях, написании проектов, снижение уровня притязаний, снижение гиперзначимости взрослых, формирование адекватной самооценки
Застревающие	Обладают низкой подвижностью. Основательны и медлительны, высокие требования к себе. Низкая лабильность психических функций, конфликтны, обидчивы, мстительны. Стремятся добиться высоких показателей, но принципиальность и жажда справедливости часто приводит к несогласованности с представлениями личности и внешними условиями, что может привести к отклонению в поведении. В нестандартных ситуациях могут вести себя агрессивно. <i>Ценностные ориентации</i> : богатство, здоровье, деньги, семья	Развитие гибкости, овладение приемом «отпусти ситуацию», тренинг личностного роста, тренинг социально-перцептивной направленности, развитие коммуникативных навыков

Гиперактивные	Чрезмерно приподнятое настроение, очень активны, энергичны, стремятся к лидерству. Отсутствие самокритики, склонны к риску, аморальным поступкам, легкомысленность, несерьезность, недостаток внимания, отсутствие навыков самоконтроля. Активны в поисках смысла, но поверхностны, легкомысленно подходит к выбору. <i>Ценностные ориентации:</i> деньги, друзья, хороший дом	Тренинг сензитивности, развитие организаторских способностей, тренинг «школа лидера», занятия спортом, приемы релаксации, овладение навыками сознательной дисциплины
Астеноневротичные	Быстро устают, пониженное настроение, робость, дружелюбие, исполнительность, самокритичность, малая активность, бездеятельность, раздражительность. Высокая утомляемость, истощаемость, долго переживают неудачи, мнительность, склонность к депрессии. Пассивны к выбору жизненных смыслов. <i>Ценностные ориентации:</i> здоровье, уверенность в себе и самоуважение, хорошая пища, деньги	Астенические нарушения обнаруживают себя лишь в сфере обучения и легко компенсируются на внеучебных занятиях, индивидуальных консультациях, психогимнастике, ролевых играх, коммуникативных играх, подтверждение уникальности ребенка, создание ситуаций с элементами занимательности, опоры на жизненный опыт
Сомневающиеся	Крайняя нерешительность, не умеют опираться на собственное мнение, пасуют перед трудностями. Теряются в ситуациях, требующих самостоятельного выбора. <i>Ценностные ориентации:</i> дом, дети, здоровье	Воспитывающие ситуации, имитационное моделирование ситуаций, где требуется сделать выбор, тренинг уверенности, развитие волевой регуляции, формирование настойчивости, построение модели своего будущего с принятием или отвержением прежних форм поведения

Паникеры	Невнимательны, неустойчивая работоспособность, частые колебания настроения. Высокий уровень познавательного развития и вполне достаточный объем знаний, словоохотливость, альтруизм, привязанность к друзьям. Отсутствие навыков самоорганизации, патетичность, чрезмерная впечатлительность. Теряются в ситуации выбора, паникуют. <i>Ценностные ориентации</i> : помощь людям, любовь к родителям, счастливая семья, хороший дом	Овладение навыками самоконтроля и саморегуляции, коррекция неустойчивости внимания, упражнения на отработку дистанции в общении, овладение приемами мнемотехники
Антагонисты	Не желают менять свое поведение, отказываются от всякой помощи, отрицают необходимость вмешательства в жизнь. На критику отвечают либо равнодушием, либо вызывающим поведением. Уверены в своей правоте, не видят своих отрицательных качеств. Причину неудач ищут во внешних обстоятельствах. Агрессивны к жизненному самоопределению. <i>Ценностные ориентации</i> : богатство, красивая одежда, украшения, хороший дом, хорошая пища	Индивидуальные консультации, тренинг социально-перцептивной направленности, овладение навыками конструктивного взаимодействия, упражнения на осознание особенностей своего поведения
Тревожные	Характеризуются неспособностью отстаивать свою позицию, легко «стушеваются», отличаются робостью, в которой чувствуется элемент покорности, униженности, неспособность отстаивать свою позицию; наигранная самоуверенность как сверхкомпенсация робости; дружелюбность; пугливость. <i>Ценностные ориентации</i> : дом, счастливая семья.	Развитие гибкости, овладение приемом «отпусти ситуацию», тренинг личностного роста, тренинг социально-перцептивной направленности, развитие коммуникативных навыков
Индифферентные	Безразличны, безучастны, равнодушны к выбору жизненных смыслов, к тому, что происходит вокруг, очень трудно заинтересовать, «плывут по течению», склонны перекладывать ответственность на других. Ценностные ориентации четко не обозначены	Воспитывающие ситуации, моделирование, индивидуальные консультации, пример, социально-значимые дела, демонстрация

В ходе педагогического наблюдения мы определили группы подростков, имеющих особенности **в плане отношения к жизненной перспективе** (целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни) (таблица 3).

Таблица 3 – Типология подростков по отношению к жизненной перспективе

Типы подростков	Особенности отношения к жизненной перспективе
Агогик	Противоречивость в выборе жизненной перспективы, которая легко корректируется при поддерживающей помощи
Аористик	Нерешительность и сомнения в выборе жизненной перспективы, связанные с личностными психологическими особенностями подростка, что может привести к ситуации неудовлетворенности и страхам неудач, неспособности принять эффективное решение
Стайер	Склонность к поспешным, необдуманным поступкам, видит далекую перспективу, но испытывает трудности в выборе правильной стратегии достижения цели
Сталкер	Четкое видение перспективы, способность к эмоциональному заражению своей идеей, может склонить к своему выбору других за компанию
Спринтер	Склонность жить беззаботно, сегодняшним днем, не заботясь о будущем, проявляет безответственное отношение к своим поступкам, всячески избегает мысли о будущем
Микст	Определение жизненной перспективы напрямую зависит от эмоционального состояния (в приподнятом настроении действует как спринтер, в подавленном состоянии как аористик).

Процесс формирования готовности к жизненному самоопределению подростков в условиях учреждения общего образования осуществлялся с учетом следующих педагогических условий:

а) нормативно-правовых (Закон Российской Федерации «Об образовании», «Конвенция о правах ребенка», Положение о лицензировании образовательной деятельности, утвержденное постановлением Правительства РФ от 18.10.2000 №796 (с изменениями от 03.10.2002); Положение об организации опытно–экспериментальной деятельности в системе образо-

вания, утвержденное приказом Минобразования России от 09.03.2004. №1123; Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утвержденное приказом Минобразования России от 26.06.2000 №1908; Государственный образовательный стандарт среднего общеобразовательного учреждения: государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников; Типовое положение об общеобразовательном учреждении, Устав школы;

б) научно–методических (разработка теории вопроса жизненного самоопределения подростков, определение сущностных характеристик готовности к жизненному самоопределению, разработка модели формирования готовности к жизненному самоопределению);

в) информационных (информирование участников об организации и проведении мероприятий на методических объединениях, на административной планерке, на совещаниях педагогического совета школы, на заседаниях проблемных групп);

г) финансовых (стимулирование деятельности из 2% премиального фонда, оплата инноваций, приобретение программно–методического обеспечения);

д) кадровых (определение участников эксперимента, определение и сопоставление целей участников процесса, инструктаж, разграничение полномочий, координация деятельности, назначение руководителей проблемных, творческих групп, открытие вакансии учителя – профориентолога, профконсультанта);

е) материально–технических (распечатка бланков анкет, карт эксперта, оформление кабинетов по проблемам).

Работая с подростками, находящимися в ситуации нестабильности, необходимо помнить, что мы имеем дело с подростками, которые получили отрицательный опыт жизнедеятельности, развивались и воспитывались в деструктивных семьях, приобрели статус трудного, поэтому их самостоятельная деятельность может привести к отрицательному результату, и они нуждаются в помощи и поддержке в плане жизненного самоопределения.

В период проведения исследования нами было выделено несколько ситуаций самостоятельного выбора подростков разных групп риска. *Первая ситуация* проявляется в крайне отрицательном отношении подрост-

ков к участию родителей, педагогов, специалистов в их жизненном самоопределении. Эту категорию подростков отличает завышенная самооценка и переоценивание своих возможностей. Действуя самостоятельно, они допускают большое количество ошибок в жизненном выборе, не согласуя его со своими индивидуальными особенностями, под влиянием сиюминутного желания. *Вторая ситуация* характеризуется стремлением подростков успешно решить проблему жизненного самоопределения, достичь определенного результата. Они, действуя самостоятельно, не отвергают помощь взрослых участников процесса: могут ждать, когда первый шаг сделают родители, педагоги, специалисты. Подростки в этой ситуации выбора «заставляют» себя принимать участие в специально организованной деятельности по содействию в их жизненном самоопределении. *Третья ситуация* определяется практически полным отсутствием самостоятельного участия подростков в своем жизненном самоопределении. Эта категория подростков играет пассивную роль в процессе формирования готовности к жизненному самоопределению, перекладывая решение проблемы на плечи родителей, педагогов, специалистов. Для них характерен инфантилизм, непонимание необходимости жизненного самоопределения, его значимости в жизни, заниженная самооценка.

В процессе реализации модели формирования готовности подростков к жизненному самоопределению мы определили необходимость организовать работу школы по следующим направлениям:

- валеологическое самоопределение;
- психологическое самоопределение;
- профессиональное самоопределение;
- социальное самоопределение;
- социально-бытовое самоопределение (семейное);
- гражданское самоопределение.

Включение в учебный план интегрированного курса «Шесть шагов к успеху» способствует успешному содействию подросткам в формировании готовности к жизненному самоопределению. Цель курса – формирование готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению в качестве самостоятельной личности, члена семьи, профессионала, гражданина, члена общества. Учебный курс рассчитан на 34 часа в 6-9 классах и адресован подросткам группы риска, находящимся в «особо трудных условиях в плане своего жизненного самоопределения» (Феде-

ральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»). Уроки самоопределения предполагают различные формы работы: информационный урок, семинар, тренинг, урок-диспут, беседа, практикум, экскурсия, деловая игра и др. Курс включает шесть сквозных блоков, построенных на основе принципа концентричности:

1 «Я и мое здоровье».

2 «Я личность».

3 «Я и общество»

4 «Я и моя профессия».

5 «Я гражданин».

6 «Я семьянин».

Блок 1 «Я и мое здоровье» ставит задачу формировать осознанное отношение к своему здоровью, положительную мотивацию и стремление к ведению здорового образа жизни. Блок 1 несет, прежде всего, профилактическую функцию.

Содержание блока 2 «Я личность» определено в соответствии с психологической структурой личности К. Платонова. Он призван развивать волевые качества, способности, умение саморегуляции, формировать представление подростка о себе как личности.

Блок 3 «Я и общество» ставит задачу развивать положительную мотивацию к тому, чтобы быть успешным в жизни, формировать социальное поведение, формировать умение давать оценку своим действиям в нестандартных ситуациях, навык конструктивного взаимодействия в социуме, коммуникативные способности.

Блок 4 «Я и моя профессия» призван формировать умение осознанного выбора профессии в соответствии с реальными возможностями и способностями, развивать положительную мотивацию к своему профессиональному самоопределению. Блок 4 построен в соответствии с этапами профессионального самоопределения.

Блок 5 «Я гражданин» ставит цель формировать гражданские качества, опыт положительного поведения в качестве гражданина, патриота.

Блок 6 «Я семьянин» направлен на формирование положительного опыта семейных отношений и отношения к семье как высшей жизненной ценности; на формирование навыка самоорганизации собственной жизнедеятельности.

Валеологическое самоопределение направлено на физическое совершенствование, сохранение здоровья. Валеологическое самоопределение осуществлялось в процессе занятий на уроках физической культуры, наблюдений медработника, раздела интегрированного курса «Шесть шагов к успеху».

Психологическое самоопределение предполагало выявление задатков и развитие способностей, развитие морально-волевой сферы, освоение своих прав и обязанностей, формирование адекватной оценки требований среды и самооценки собственного «Я», социального статуса, подведения к успешности деятельности. Психологическое самоопределение осуществлялось в рамках курса по психологии «Как стать успешным» и соответствующего раздела программы «Шесть шагов...» «Я личность».

Профессиональное самоопределение подростков группы риска рассматривалось не только как выбор, но и как процесс, реализуемый поэтапно в течение всей жизни. В качестве средств формирования профессионального самоопределения выделяются:

- 1) профессиональная ориентация и просвещение;
- 2) профессиональные пробы (развитие интересов, склонностей и способностей);
- 3) профессиональные консультации;
- 4) трудовое и экономическое обучение.

Профессиональное самоопределение подростков осуществлялось в рамках преподаваемого курса «Твоя профессиональная карьера» и соответствующего раздела курса «Шесть шагов к успеху» «Я и моя профессия», а также в рамках преподаваемой учебной дисциплины «Технология». «Технология» как основная практикоориентированная образовательная область в школе в какой-то степени помогает ориентации на последующую деятельность выпускников и их участие в создании духовных и материальных ценностей. В процессе овладения знаниями на уроках технологии школьник отчасти подготовиться к деятельности в сфере общественного производства. Трудовая подготовка и технологическое образование, на наш взгляд, будут более значимыми и устойчивыми, если они будут подкреплены непосредственным участием школьников в труде, в том числе производительном.

Задача гражданского самоопределения – формирование активной гражданской позиции школьника. Важным средством формирования соци-

ального самоопределения является курс «Граждановедение» (5-11 класс), а также раздел курса «Шесть шагов к успеху» «Я гражданин».

Социально-бытовое самоопределение осуществляется совместно с родителями и в рамках раздела «Я семьянин» информационно-развивающего курса «Шесть шагов к успеху».

Взаимодействие с родителями нацелено на выработку содержания поддержки со стороны родителей, членов семьи, направлено на повышение успешности жизненного самоопределения ребенка. Знание семейных отношений, содержание обязанностей члена семьи, норм поведения в семье формируются в процессе освоения соответствующего раздела курса «Шесть шагов к успеху».

Социальное самоопределение предполагает овладение навыками конструктивного взаимодействия в социуме, умение находить выход в нестандартных ситуациях, осознание своего социального статуса, социальной адаптации. Навыки общения с различными категориями людей подростки приобретают на уроках психологии, принимая участие в работе детских организаций, на занятиях соответствующего раздела «Я и общество» в рамках интегрированного курса «Шесть шагов к успеху».

В результате выполнения всего комплекса мер, указанных в программах развития школ, усвоения учащимися способов, путей самоопределения и самореализации подростки группы риска будут иметь высокий уровень готовности к жизненному самоопределению, осознанному выбору профессии и профессиональной самореализации, социальной адаптации, обладать качествами самостоятельной личности.

Реализация содержания деятельности по формированию готовности к жизненному самоопределению осуществлялась в процессе взаимодействия педагогов и подростков группы риска, ориентированного на осуществление сознательного, адекватного выбора жизненных планов учащимися с учетом степени риска различных категорий подростков, их типологии и возможностей вариативной образовательной среды.

Учащиеся как субъекты среды могут занимать различные позиции: адаптироваться или не адаптироваться к условиям среды; сохранять себя как часть среды; обогащать свой опыт, используя разнообразные возможности среды, обогащать среду. Мы выделили **субъектные связи** личности подростков разных групп риска со средой.

Низкая стрессоустойчивость, низкая активность, неадекватная само-

оценка характеризуют тип связи подростка группы риска со средой, названный нами условно **«параллельное сосуществование»** (среда, воздействуя на подростка, встречает с его стороны сопротивление или избегание взаимодействия; или среда существует сама по себе и не оказывает влияние на подростков). Таких подростков отличает низкая обучаемость, трудности в установлении контакта, агрессивность, склонность к аморальным поступкам, индифферентность.

Низкая стрессоустойчивость, высокая активность, заниженная самооценка формируют тип связи, обозначенный нами как **«встречное движение»** (подростки принимают нормы и правила поведения, у них выражена мотивация к осуществлению взаимодействия со средой, они отзываются на педагогическое воздействие, эпизодически включаются в совместную деятельность). Подростки этой группы риска неуверенны в себе, тревожны, инфантильны, зависимы от мнения окружающих, несамостоятельны.

Высокая стрессоустойчивость, высокая активность, неустойчивая самооценка формируют тип связи **«сотрудничество»** (совместная деятельность осуществляется на основе единства взглядов, взаимопонимания, происходит взаимообогащение и взаимодействие подростков и среды). Эта категория подростков отличается любознательностью, высоким познавательным интересом, ответственностью, высокой организованностью, целеустремленностью, настойчивостью, ярко выраженными творческими способностями.

В образовательной деятельности применялись методы, выделенные нами на основе классификации методов воспитания Ю.К. Бабанского: а) *методы формирования самосознания* (индивидуальная консультация, диагностика); б) *методы организации самостоятельной деятельности в выборе жизненных смыслов с опорой на витагенный опыт* (диспут, практикум, демонстрация); в) *метод формирования опыта конструктивного поведения в социуме* (упражнение, воспитывающие ситуации, ролевая игра); г) *методы стимулирования активной жизненной позиции* (тренинг, имитационные упражнения, воспитывающие ситуации, пример, поощрение).

Мы определили и вариативные *методы*: а) предупреждение или разрушение отрицательного типа поведения и стимулирование положительного социально желательного поведения; б) перестройка мотивационной сферы и самосознания на основе переосмысления, переориентации; в) авансирование личности.

Основные *принципы*, на которые мы опирались при организации процесса формирования готовности подростков к жизненному самоопределению:

- а) опора на положительные личностные качества;
- б) принятие подростка группы риска таким, каков он есть;
- в) создание положительной перспективы каждому учащемуся;
- г) реабилитационная направленность деятельности;
- д) учет актуальных и потенциальных потребностей личности;
- е) гибкость;
- ж) организация привлекательной альтернативы;
- е) превентивность.

Исследуемые подростки были разделены на группы, в каждой из которых осуществлялась работа по реализации вариативного компонента модели формирования готовности к жизненному самоопределению, которая включала следующие *уровни*: базовый, ориентировочный, вариативно-практический, адаптационный.

На *базовом уровне* формирования готовности к жизненному самоопределению подростки группы риска углубляли свое представление о здоровье, здоровом образе жизни, компонентах здоровья, познавательных процессах, обществе, государстве, мире профессий, семье, семейных отношениях, правах и свободах человека и гражданина, нормах поведения и др. На этом же этапе с подростками проводилась диагностика типа темперамента, конституционного типа, мотивации, склонности к риску, коммуникативных качеств. Для воспроизведения теоретических знаний проводились практикумы, беседы.

На *ориентировочном уровне* формирования готовности к жизненному самоопределению с подростками проводилась работа по усвоению способов конструктивного поведения в нестандартных ситуациях, по преодолению барьеров общения, сохранения работоспособности, саморегуляции психического состояния, овладения секретами бесконфликтного поведения, оцениванию развития собственного организма. Подростки учились планировать рациональную жизнедеятельность, определять свои профессиональные интересы, развивать лидерские качества. В образовательной деятельности использовались тренинги, имитационные упражнения, воспитывающие ситуации, демонстрация, ролевые игры и др.

Вариативно–практический уровень предполагал работу по формиро-

ванию готовности подростков разных групп риска к жизненному самоопределению и включению их в разнообразные социокультурные практики. Была проведена дифференциация внутри выделенных групп подростков в зависимости от типа субъектной связи со средой, стрессоустойчивости, адекватности самооценки, активности, степени риска.

При работе с подростками **первой** группы (*тревожные, сомневающиеся, паникеры, астеноневротические, гиперактивные*) больший акцент делался на развитие эмоциональной сферы, овладение навыками самоконтроля, овладение умением объективно оценивать свои особенности и возможности. В рамках специализированных занятий (тренингов уверенности и личностного роста, ролевых игр, экскурсий, практикумов, нравственных бесед, индивидуальных консультаций), сопровождавшихся демонстрацией видеофильмов, показом роликов социальной рекламы, подростки овладевали приемами самоодобрения, самовнушения, изучали возможные формы и условия сохранения здоровья, определяли стратегию поведения по организации здорового образа жизни, планированию рациональной жизнедеятельности, участвовали в работе трудовых и экологических отрядов.

Жизненное самоопределение **второй** группы (*антагонисты, перфекционисты*) предполагало актуализацию процессов личностного роста, формирование адекватной самооценки и терпеливого отношения к иному мнению, ориентацию на сопереживание и сочувствие другим с привлечением методов психолого-педагогической поддержки, самоконтроля, психологических игр и упражнений, с участием в работе отрядов милосердия и волонтеров. Выбирались гибкие, нестандартные формы обучения, носившие исследовательский характер, дающие «познавательный заряд» посредством интенсификации обучения, инициирования, побуждения личности к самостоятельному построению успешного жизненного пути.

Процесс формирования готовности к жизненному самоопределению у **третьей** группы (*застревающие, индифферентные*) имел более длительный характер. Этот этап работы затрагивал решение проблем межличностных отношений, развития навыков конструктивного взаимодействия, гибкости в ходе тренинговых игр и упражнений, коррекционных занятий. Интерес к познавательной деятельности стимулировался с помощью игровых методик, демонстрации, элементов занимательности, участия в деятельности поисковых отрядов. Работа была направлена на развитие положительной мотивации к осуществлению валеологической, познавательной, лич-

ностной готовности; велась целенаправленная деятельность по нравственному просвещению, актуализации нравственного опыта. Одним из действенных методов стимулирования активности для подростков этой группы был личный пример педагога или встречи с состоявшимися в жизни людьми. Главной задачей было добиться ценностно-рефлексивного поведения, которое предполагало анализ и оценку своих поступков, самопринятие, самоодобрение.

Особый акцент делался на формировании у подростков разных групп риска социально-бытовой готовности, развития представления о семье как высшей жизненной ценности (конференции, показ и обсуждение короткометражных фильмов из серии «Семья России», совместные с родителями праздники; семинары, лектории и тренинги для родителей и педагогов).

На адаптационном уровне формирования готовности к жизненному самоопределению активизировалась самостоятельная деятельность подростков разных категорий риска через организацию самоотчетов. Подростки разрабатывали проекты по темам: «Мой образ жизни через 30 лет», «Зачем я учусь?», «Один день из жизни моей семьи», «Символика нашего класса», «Защита выбранной профессии», «Быть здоровым – это модно» и др. и выбирали формы их презентации: пресс-конференция, реклама, путешествие, спектакль, конкурс тематических рисунков, плакатов.

Одновременно велась работа с родителями. Основные проблемы, с которыми сталкивались психологи при работе с родительским коллективом выделенных групп подростков, связаны как с недостаточной самореализацией родителей в профессии, жизни, семье и с переносом своих ценностно-смысловых ориентаций на ребенка, так и с разным уровнем качества общения «ребенок – родитель».

Поэтому главную цель работы с родителями психологи школы видели в повышении у родителей степени осознанности их влияния на процесс формирования готовности детей к жизненному самоопределению. Психологи школы осуществляли выходы на родительские собрания, проводили индивидуальные консультации с родителями учащихся, организовывали психологический лекторий по актуальным вопросам детско-родительских отношений, конференции по вопросам жизненного самоопределения и духовно-нравственного воспитания.

В ходе эксперимента проводилась работа и с педагогическим коллективом по повышению квалификации по формированию готовности под-

ростков группы риска к жизненному самоопределению. С педагогическим коллективом были организованы семинары, деловые и ролевые игры, тренинги, круглые столы: «Как создать ситуацию успеха для подростков разных категорий риска», «Психологический комфорт детей риска в образовательном учреждении», «Индивидуальный образовательный маршрут подростков группы риска», «Индивидуально-психологические особенности детей, входящих в группу риска» и др., позволяющие проигрывать ситуации, возникающие у педагогов в общении с трудными школьниками, обучать их принятию решения путем имитации реальной деятельности и реального поведения в соответствующих условиях.

По итогам опытно-экспериментальной работы можно сделать следующие выводы:

1 Содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной части включало следующие уровни: базовый, ориентировочный, вариативно-практический, адаптационный. Для каждого уровня был выбран алгоритм его реализации, что позволило систематизировать деятельность опытно-экспериментальной работы.

2 Базовый уровень включал теоретическую подготовку подростков группы риска, углубление представлений о себе, своих особенностях и возможностях.

3 Ориентировочный уровень имел практическую направленность и предполагал овладение способами конструктивного поведения, навыками межличностного общения, планирования рациональной жизнедеятельности, развития лидерских качеств и др.

4 Вариативно-практический предполагал использование дифференцированного подхода в работе с подростками разных категорий риска с учетом их типологии и степени риска, условий вариативной образовательной среды. Одновременно проводилась работа с педагогами и родителями.

5 Адаптационный уровень был направлен на активизацию самостоятельной деятельности подростков разных категорий риска через систему самоотчетов, самообязательств, самоодобрения, самовнушения

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1 Необходимость жизненного самоопределения подростков разных категорий риска в учреждениях общего образования обусловлена потребностью общества в активной, компетентной, успешной личности, готовой к самореализации, и неспособностью подростков этой категории осуществлять адекватное требованиям общества жизненное самоопределение.

2 Эффективность формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению повышается при его поэтапном осуществлении, основанном на совершенствовании когнитивного, мотивационно-волевого, поведенческого компонентов готовности, предполагающем опору на механизмы внутриличностного развития – у *одаренных детей* – рационализацию, интеллектуализацию, вытеснение; у *трудных подростков* – аннулирование, сублимацию; у *подростков с ограниченными возможностями здоровья* – импринтинг, смещение, интеграцию.

3 Жизненное самоопределение возможно осуществить через взаимодействие педагогов и подростков группы риска, предполагающее активный взаимообмен личностными смыслами, опосредованный опытом субъектов образовательного процесса, взаимосвязь с коррекционной и реабилитационной работой по оказанию помощи учащимся в преодолении отклонений в развитии, состоянии здоровья, поведении.

4 Комплекс критериев оценки готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению включает в себя инвариантные и вариативные показатели. В соответствии с предъявляемыми государством, обществом требованиями к личности в число инвариантных показателей должны входить *знание содержания* роли семьянина, гражданина, члена общества, физически здорового человека, *отношение* подростков группы риска к собственному жизненному самоопределению, *умение* конструктивно взаимодействовать, самостоятельно осуществлять выбор жизненных планов, активные *действия* личности по самореализации. Вариативные показатели отражают индивидуальные особенности каждой категории подростков группы риска, специфику их внутриличностного развития и осуществления процесса жизненного самоопределения в зависимости от степени риска, типологии, возможностей вариативной образовательной среды. Типы детей группы риска встречаются во всех школах, но индивидуальные условия образовательной среды приводят к преобладанию той или иной типологии

риска, степени риска. Так среди одаренных детей преобладают перфекционисты, антагонисты, паникеры, среди трудных подростков – тревожные, индифферентные, сомневающиеся, среди детей с ограниченными возможностями здоровья – застревающие, гиперактивные, астеноневротические.

5 Организация, содержание и осуществление процесса формирования готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению должны быть подчинены практической реализации требований, вытекающих из их типологических особенностей. В работе *с трудными подростками* необходимо ориентироваться на формирование положительного отношения к нормативным требованиям, *с подростками с ограниченными возможностями здоровья* – на развитие адаптационных образовательных способностей и возможностей, *с одаренными подростками* – на оказание содействия в реализации творческого потенциала, адекватной самооценки, преодолении перфекционизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1986.
- 2 Альбуханова- Славская К. А. Деятельность и психология личности. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
- 3 Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – Москва : Мысль, 1991. – 364 с.
- 4 Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Ленинград, 1968. – 196 с.
- 5 Антология педагогической мысли : в 3 т. Т.2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / сост. Н. Н. Кузьмин. – Москва : Высш. шк., 1989. – 463 с.
- 6 Антология педагогической мысли России XVII в. – Москва : Педагогика, 1985. – 480 с.
- 7 Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – Москва : Педагогика, 1990. – 608 с.
- 8 Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. – Москва : Педагогика, 1985. – 363 с.
- 9 Артемов С. Д. Социальные проблемы адаптации подростков. – Свердловск, 1969. – 174 с.
- 10 Артемьева Н. П. Социальное самоопределение подростков с девиантным поведением в специальной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 153 с.
- 11 Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – Москва : Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
- 12 Ахияров К. Ш. Подготовка учащихся к жизни и выбору профессии. – Пермь, 1974. – 59с.
- 13 Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
- 14 Бабанский Ю. К. Педагогика. – Москва : Просвещение, 1986. – 560 с.
- 15 Беличева С. А. Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков группы риска // Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция : тезисы докладов конференции. – Саратов, 1993. – С. 18-20.
- 16 Белкин А. С. Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1980. – 40 с.
- 17 Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. – Москва : Наука, 1987.

- 18 Бецкой И. И. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества. – Санкт-Петербург : Шляхственный сухопутный корпус, 1766. – 49 с.
- 19 Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой подготовки школьников // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1972. – Т. 1. – С. 165-181.
- 20 Блонский П. П. Трудовая школа // Избр. пед. и психолог. соч. : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1979. – Т.2. – С. 86-164.
- 21 Богданов Е. Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 50 с.
- 22 Бодалев А. А. Социальная психология личности // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – №1. – С.13-21.
- 23 Бодрова И. Б. Развитие готовности будущего учителя начальных классов к решению акмеологических задач : дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2002. – 209 с.
- 24 Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж, 1997. – 351 с.
- 25 Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
- 26 Буюкас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 28 – 39.
- 27 Выготский Л. С. Педагогическая психология. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.
- 28 Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – 154 с.
- 29 Газман О. С. Самоопределение // Новые ценности образования : тезаурус учителей и школьных психологов. – Москва : Инноватор, 1995. – С. 82-86.
- 30 Галагузова М. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С. 17-25.
- 31 Гаязов А. С. Проблема цели в современной педагогике : метод. реком. – Бирск: БПИ, 1992. – 16 с.
- 32 Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С.43-52.
- 33 Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – №3. – С. 21-28.

- 34 Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43-52.
- 35 Головаха И. Е. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
- 36 Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – Москва : Педагогика, 1979. – 160 с.
- 37 Голубчиков А. Я. Самоопределение индивида (социально-философский анализ): дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 328 с.
- 38 Горбунова Е. Ф. Формирование профессионального самоопределения подростков в условиях открытой (сменной) общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2002. – 209 с.
- 39 Гриншпун С. С., Березнева В. П., Хвостов К. Л. Проблемы профессиональной ориентации молодежи. – Москва, 1986. – 205 с.
- 40 Гусев Г. А. Организация социально-педагогической поддержки несовершеннолетних с отклоняющимся поведением. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – С. 113-119.
- 41 Декларация Прав Ребенка. Конвенция о правах ребенка // Международная защита прав и свобод человека : сб. док. – Москва : Юрид. лит., 1990.
- 42 Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 1991. – Москва : Изд-во МАИ, 1992. – 103 с.
- 43 Дети с отклонением в поведении / отв. ред. И. А. Невский. – Москва : ЦСПО РСФСР, 1968. – 182 с.
- 44 Диагностика и коррекция нарушений социальной адаптации подростков. – Москва : Консилиум. – 188 с.
- 45 Днепров Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики (1918-1977). – Москва, 1981. – С. 11.
- 46 Ермаков В. П. Основы трудового обучения и профессиональной ориентации слепых и слабовидящих школьников : учебно-методическое пособие. – Москва, 1987. – 78 с.
- 47 Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1972. – 199 с.
- 48 Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.
- 49 Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. – Москва : Знание, 1982. – 95 с.
- 50 Закон об образовании РФ. Разд. 1. ст.5, п.5.6; ст. 12, п.4,8.
- 51 Заталока С. Н. Воспитательная роль социальной микросреды и проблемы ее активизации : дис. ... канд. философ. наук. – Москва, 1988. – 182 с.

- 52 Захаров Н. Н., Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
- 53 Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
- 54 Йовайша Л. А. Основы подготовки учащихся к выбору профессии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1971.
- 55 Йовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – Москва : Педагогика, 1983. – 167 с.
- 56 Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
- 57 Климов Е. А. Как выбрать профессию : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. – 2-е изд., доп. и дораб. – Москва : Просвещение, 1996. – 351 с.
- 58 Ковалева Н. В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности: социально-психологический аспект: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1997. – 151 с.
- 59 Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самопознание. – Москва : Политиздат, – 1984. – 335 с.
- 60 Кон И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – Москва : Наука, 1988. – 271 с.
- 61 Кон И. С. Психология старшеклассника. – Москва : Просвещение, 1982. – 186 с.
- 62 Концепция профессионального самоопределения молодежи: проект // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 33-37.
- 63 Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению : метод. пособие / авт.-сост. С. И. Чистякова, А. Я. Журкина, Е. Н. Землянская и др. – Москва : Ин-т общ. сред. образ-ия РАО, 1997. – 244 с.
- 64 Куган Б. А. Системный подход к управлению социально-трудовой адаптацией воспитанников детских домов: научно-методическое пособие. – Шадринск : ПО «Исеть», 1997. – 76 с.
- 65 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 320 с.
- 66 Лесгафт П. Ф. Школьные типы. Собр. соч. : в 3 т. Т 3. – Москва, 1956. – С.43-44.
- 67 Майорова Р. Э. Формирование среды личностно-ориентированного образовательного взаимодействия как необходимое условие его эффективности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1998.
- 68 Макаренко А. С. Выбор профессии // Собр. соч. : в 7 т. – Москва, 1958. – Т.5. – 392 с.

- 69 Макаренко А. С. Методика организации воспитательной работы // Соч. : в 7 т. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957-58. – Т.5.– С. 9-103.
- 70 Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии // Собр. соч. : в 7 т. – Москва, 1958. – Т.5. – 392 с.
- 71 Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза // Вопросы философии. – 1958. – №2. – С. 32-39.
- 72 Моносзон Э. И. Основы педагогических знаний. – Москва : Педагогика, 1986. – 201 с.
- 73 Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – Москва : Знание, 1977. – 63 с.
- 74 Мудрик А. В. Социализация в «смутное время». – М. : Знание, 1991. – 80 с.
- 75 Назимов И. Н. Профорientация и профотбор в социалистическом обществе. – Москва : Экономика, 1972. – 254 с.
- 76 Найн А. Я., Ключев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. – Челябинск, 1998. – 55 с.
- 77 Невский И. А. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1982. – 41 с.
- 78 Новиков К. А. К вопросу об активности личности и свободе выбора социальной роли // Советская педагогика. – 1972. – №3. – С. 62-70.
- 79 Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : материалы шестой научно–практической конференции, организ. гимназией №168 Санкт-Петербурга / под науч. ред. С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : Образование – Культура, 2001. – 152 с.
- 80 Овчарова Р. В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка. – Архангельск : Изд-во Архангельского областного ИПКРО, 1994. – 183 с.
- 81 Овчарова Р. В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей. – Архангельск : Изд-во Архангельского областного ИПКРО, 1994. – 255 с.
- 82 Овчинникова Т. С. Педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков : дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2007. – 153 с.
- 83 Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1972.
- 84 О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад, 1994. – Москва, 1995. – 115 с.
- 85 Основные направления государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 года (Национальный план действия в интересах детей). – Москва, 1995.

- 86 О социальной адаптации детей-сирот, оставшихся без попечения родителей. Решение коллегии МОРФ. – Москва : ТОО «Сила», 1995. – 62 с.
- 87 О типологии образовательных учреждений//Вестник образования. – Москва, 1992. – №7.
- 88 Павлютенков Е. М. Системный подход к профессиональной ориентации учащихся образовательной школы // Советская педагогика. – 1980. – № 6. – С. 76-80.
- 89 Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
- 90 Перушкин А.В. Развитие готовности детей к школе на основе авторской системы деятельности педагога-мастера : дис. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2002. – 195 с.
- 91 Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии. – Москва : Наука, 1983. – 161 с.
- 92 Платонов К. К. Психология труда. – Москва : Профиздат, 1979. – 216 с.
- 93 Платонов К. К. Психология и профориентация // Медицинская газета. – 1973. – 9 июня.
- 94 Положение детей в Российской Федерации: Государственный ежегодный доклад, 1993. – Москва : Российский детский фонд, 1994. – 112 с.
- 95 Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.– 224 с.
- 96 Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / под ред. А. М. Алемаскина. – Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 170 с.
- 97 Прихожан А. М., Толстых Н. И. Подросток в учебнике и в жизни. – Москва : Знание, 1990.
- 98 Профессиональная адаптация молодежи / под ред. В. С. Немченко и др. – Москва, 1968. – С.7.
- 99 Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот. Методическое пособие. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 65 с.
- 100 Профессиональная ориентация молодежи / А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин, А. П. Менщиков и др. – Москва : Высш. школа, 1989. – 272 с.
- 101 Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоуправления : метод. пособие: игровые профориентационные упражнения – Москва : Изд-во практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1997. – 56 с.
- 102 Пряжников Н. С. Оценка эффективности профессионального самоопределения // Школа и производство. – 1997. – №2. – С.92-95.

- 103 Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение личности. – Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 353 с.
- 104 Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.4-73.
- 105 Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика –Пресс, 1998. – 440 с.
- 106 Российская педагогическая энциклопедия. – Москва : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 607 с.
- 107 Рубинштейн С. Я. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явления материального мира. – Москва : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
- 108 Рылеева А. С. Формирование готовности подростков группы риска к жизненному самоопределению : дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2009. – 190 с.
- 109 Савина М. С. Взаимодействие школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся : метод. пособие. – Москва, 1991. – 72 с.
- 110 Савиных В. Л. Професюиональное самоопределение подростков группы риска. – Курган : Изд-во «Зауралье», 1999. – 405 с.
- 111 Савиных В. Л., Куган Б. А., Самылов В. К. Социально-психологические требования к воспитанникам и воспитателям детского дома: Президентская программа «Дети России», подпрограмма «Дети-сироты» : методические материалы в помощь руководителям, воспитателям, специалистам детских домов и школ-интернатов. – Курган : ПО «Исеть», 1997. – 123 с.
- 112 Савиных В. Л., Гасникова Т. Н., Колмогорцева А. И. Методические материалы по организации школы для подростков с девиантным поведением. – Курган, 1993. – 151 с.
- 113 Сазонов А. Д. Профессиональная ориентация учащихся в советской школе. – Челябинск, 1974. – 334 с.
- 114 Сазонов А. Д., Симоненко В. Д., Аванесов В. С. и др. Профессиональная ориентация учащихся. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.
- 115 Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука, 1979.
- 116 Сафин В. Ф. Психология и самоопределение личности: учебное пособие. – Свердловск : Сверд. Инст., 1986. – 142 с.
- 117 Сейтешев А. П. Пути формирования профессиональной направленности личности. – Москва : Высшая школа, 1989. – 346 с.
- 118 Селиванова О. А. Работа с подростками группы риска в учреждении дополнительного образования : монография. – Тюмень : Векторбук, 2005. – 144 с.

- 119 Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994. – № 5.
- 120 Скосырева Н. Д. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях становления рыночных отношений (сравнительный анализ: состояния, тенденции) : дис. ... канд. филос. наук. – Москва, 1999. – 120 с.
- 121 Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая Российская конференция по экологической психологии : тезисы докладов. – Москва, 2000.
- 122 Сорока-Россинский В. Н. Педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1991. – 239 с.
- 123 Социальная и психолого-педагогическая поддержка детства / сост. и коммент. Л. Я. Олифиренко. – Москва : Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. – 56 с.
- 124 Сухомлинский В. А. О воспитании. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – С.136.
- 125 Сухомлинский В. А. Трудовое воспитание // Изб. пед. соч. : в 3 т. – Москва, 1980. – Т.2 – С. 292-327, 344-351.
- 126 Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие школьников. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2003. – 139 с.
- 127 Тимонин А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1995. – 194 с.
- 128 Узнадзе Д. Н. Психология установки. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 414 с.
- 129 Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : собр. соч. – Москва, 1950. – Т.8. – С.22.
- 130 Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы формирования нравственных основ личности в подростковом возрасте. – Душанбе : Ирфон, 1966. – 98 с.
- 131 Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исследов. ин-т общей и пед. психологии. АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
- 132 Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1991. – 560 с.
- 133 Франкл В. Человек в поисках смысла. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
- 134 Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности // Человек. – 1993. – №1.
- 135 Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / под ред. В. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
- 136 Чебышева В. В. Психология трудового обучения / Профпедагогика. – М. : Просвещение, 1983. – 239 с.

- 137 Черепанова Л. Б. Педагогическое содействие профессиональному самоопределению подростков в условиях малого города : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 186 с.
- 138 Чистякова С. Н. Основы профессиональной ориентации школьников : учебное пособие для педагогических училищ по специальности № 2008 «Труд и черчение». – Москва : Просвещение, 2000. – 112 с.
- 139 Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников : из опыта работы школ латвийской ССР. – Москва : Педагогика, 1983. – 96 с.
- 140 Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Москва, 1981. – 96 с.
- 141 Шацкий С. Г. Опыт педагога. – Москва : Прогресс, 1981. – 342 с.
- 142 Шацкий С. Г. Педагогические сочинения. – Москва : Просвещение, 1965. – 328 с.
- 143 Штофф В.А. Моделирование и познание. – Минск : Изд-во БГУ, 1974. – 212 с.
- 144 Щербина О. С. Формирование готовности подростков к социальному самоопределению : дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 204 с.
- 145 Юричка Ю. И. Система работы школы по профилактике отклонений в поведении учащихся. – Куйбышев, 1990.
- 146 Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

Научное издание

Рылеева Анастасия Сергеевна

**Формирование готовности подростков
к жизненному самоопределению
(организация деятельности в образовательном
учреждении общего образования)**

МОНОГРАФИЯ

Редактор Н.М. Быкова

Подписано в печать 25.09.17	Формат 60x84 1/16	Бумага 80 г/м ²
Печать цифровая	Усл.печ.л 5,69	Уч.-изд.л 5,69
Заказ № 151	Тираж 100	

Библиотечно-издательский центр КГУ.
640020, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.