

**Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»**

**М.И. Рожков
Т.Н. Сапожникова**

**Социально-педагогическое сопровождение
жизненного самоопределения старшеклассников
как фактор профилактики
употребления психоактивных веществ
в молодежной среде**

Монография

**Ярославль
2009**

Печатается за счет средств по единому заказ-наряду Министерства
образования и науки РФ № 1.4.05 «Исследование проблемы употребления
психоактивных веществ в детской и молодежной среде»

1764

Рецензенты:

А.М. Малыгин, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой основ
медицинских знаний и охраны здоровья детей ГОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»;

Т.Г. Киселева, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
естественно-математических дисциплин ГОУ Ярославской области
«Институт развития образования»

Р 63 Рожков, М.И., Сапожникова, Т.Н. Социально-педагогическое соп-
ровождение жизненного самоопределения старшекласников как фактор
профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде
[Текст] : монография / М.И.Рожков, Т.Н.Сапожникова. – Ярославль:
Издательство ЯГПУ, 2009. – 180 с.

В монографии обоснована сущность жизненного самоопределения
старшекласников, раскрыты теоретические и методические аспекты его социально-
педагогического сопровождения, основанного на рефлексивно-прогностическом
подходе. Обоснованы методические основы социально-педагогического
сопровождения жизненного самоопределения молодежи, представлены отдельные
результаты опытно-экспериментальной работы.

Книга предназначена для широкого круга читателей, занимающихся
профилактикой употребления психоактивных веществ в детской и молодежной среде,
но прежде всего классным руководителям, педагогам-психологам, социальным
педагогам средних общеобразовательных школ, наставникам ученических групп
учреждений начального и среднего профессионального образования, руководителям
общественных объединений и организаций.

УДК 371.71; 371.54; 37.013.78
ББК 74.200.50

ISBN 978-5-87555-328-8

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2009
© Рожков М.И., Сапожникова Т.Н., 2009

Оглавление

Вступительное слово.....	5
Глава 1. Отказ от употребления психоактивных веществ как проблема экзистенциального выбора старшеклассников	8-25
1. Экзистенциальный выбор – основа жизненного самоопределения человека.....	8
2. Критерии, показатели и уровни готовности старшеклассников к жизненному самоопределению.....	20
Глава 2. Теория и методика социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде.....	26-99
1. Оказание помощи воспитанникам в жизненном самоопределении в педагогической теории и практике.....	26
2. Рефлексивно-прогностический подход к социально-педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников.....	31
3. Модель социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старших школьников.....	79
4. Принципы, правила и условия социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.....	88
Глава 3. Эмпирические аспекты изучения проблемы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде.....	100-146
1. Результаты диагностики готовности старшеклассников к жизненному самоопределению.....	100
2. Вариативность программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.....	114
3. Условия эффективности социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.....	134
Библиографический список.....	147
Приложения.....	161-178
1. Программа диагностики готовности старшеклассников к жизненному самоопределению.....	161

2. Пример диагностики по выявлению влияния потери значимого человека на процесс жизненного самоопределения старшеклассников.....	167
3. Тренинга «Основы рефлексивного поведения».....	170
4. Содержание учебного курса «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников».....	174

Вступительное слово

Обращение к проблеме социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде можно объяснить несколькими обстоятельствами.

Во-первых, демократические преобразования, признание приоритета гуманизма, плюрализма культур и социальных свобод создали условия для становления личности, осознающей свою роль в событиях современной истории, способной к экзистенциальному выбору и ответственности за его последствия. Для этого молодые люди, стоящие на пороге школы, должны разобратся в идеологических ориентирах, определиться с критериями оценки совершаемых поступков, осознать смысл собственного существования.

Миссией субъектов профилактики (образовательных учреждений, учреждений здравоохранения, культуры и спорта, социозащитных учреждений, молодежных общественных организаций и объединений и пр.) употребления психоактивных веществ становится воспитание человека, «умеющего оптимально прожить жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности», заботящегося о собственном здоровье и экологии человечества в целом.

Во-вторых, необходимо подчеркнуть, что поисковая активность, прогнозирование жизненных перспектив являются важной социальной потребностью ранней юности. В этот период активно формируется социальный тип личности, осуществляется выбор индивидуальной жизненной позиции, проявляющейся в отношениях к себе и обществу, раскрывающейся в жизненных целях и стоящими за ней мотивами, способами и средствами их достижения. Очевидно, что чем шире границы поля экзистенциального выбора и богаче его содержание, тем разнообразнее альтернативы поиска и гибче траектория.

Несмотря на это, многие субъекты профилактической работы, провозглашая себя открытыми воспитательными системами, недостаточно включают воспитанников в систему социальных отношений, не в полной мере готовят к самостоятельному решению актуальных экзистенциальных проблем и прогнозированию их последствий.

В-третьих, юношеские ценности могут стать как основой самореализации, так и источником возрастных кризисов.

Практика показывает, что определенная часть учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ испытывает трудности в социализации, что проявляется в снижении смысловой активности; становится причиной деформации личности, выбора деструктивных моделей поведения. Поэтому все большее значение приобретает квалифицированная помощь педагогов юношам и девушкам в социальной адаптации, в выборе социально одобряемых ролей и способов их исполнения, а также в нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей.

В-четвертых, помощь в жизненном самоопределении декларативно провозглашается компонентом профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде, однако, в системе антропологических знаний нет четкого представления о природе, сущности и механизме рассматриваемого феномена. Многочисленные исследования в этом направлении не сведены в единую теорию, на основе которой можно было бы разработать педагогическую концепцию.

В-пятых, помощь субъектов профилактики в жизненном самоопределении предполагает актуализацию потребностей старшеклассников в обретении смысла жизни и прогнозировании жизненных перспектив, а также сопровождение процесса самостоятельного принятия соответствующего решения. Однако в педагогической науке существует терминологическая неопределенность понятия «социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения», не в полной мере выявлены действенные механизмы и условия, обеспечивающие его эффективность.

Недостаточная разработанность методики социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников вызывает у субъектов профилактики затруднения в выборе стиля профессиональной деятельности, содержания и средств воспитательной работы.

В-шестых, оказание помощи старшеклассникам в жизненном самоопределении требует максимальной индивидуализации профилактической работы, однако в педагогической науке существует ряд разноплановых, часто противоречивых концепций, подходов, определяющих сущность, возможности и условия решения этой задачи.

Таким образом, обозначился ряд **противоречий** между:

- 1) определением жизненного самоопределения старшеклассников как социально-педагогической проблемы и недостаточным научным обоснованием его сущности, процессуальных характеристик, возрастных особенностей;
- 2) необходимостью субъектно-субъектных отношений между субъектами профилактики и старшими школьниками в процессе обсуждения экзистенциальных дилемм и отсутствием научной концепции, которая установила бы функции партнеров и принципы их взаимодействия;
- 3) актуальностью внедрения идей экзистенциальной педагогики в профилактику употребления психоактивных веществ в молодежной среде и недостаточной ее технологической оснащенностью;
- 4) пространственно-временными форматами жизненного самоопределения и отсутствием в профилактической работе должного внимания развитию рефлексивных и прогностических способностей молодых людей;
- 5) потребностью в комплексе организационно-педагогических условий, обеспечивающих положительное педагогическое влияние на жизненное самоопределение старшеклассников, и отсутствием системных характеристик профилактического процесса, в которой данный процесс протекал бы наиболее благоприятно.

Данные противоречия обусловили ключевую проблему, решению которой авторы посвятили данную книгу: *каковы теоретико-методические основы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде?*

Основная идея, которая определяла направления решения данной проблемы. Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников – фактор профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде, направленный на оказание помощи в осознании смысла собственной жизни.

Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников может базироваться на рефлексивно-прогностическом подходе, суть которого заключается в расширении жизненного поля личности, формировании рефлексивно-прогностических компетентностей и стимулировании их применения в период жизненных событий.

Авторы монографии попытались обосновать новый подход к решению указанной проблемы. Это позволило им

- раскрыть сущность жизненного самоопределения как особого вида прогностической деятельности («задачи на смысл жизни»), решаемой посредством рефлексии жизненных событий и связанных с ними переживаниями;
- дать авторскую интерпретацию понятия «готовности к жизненному самоопределению» как интегрального образования сущностных сфер личности, достигшего такого уровня, при котором молодой человек становится субъектом собственной жизни; разработан ее критериально-оценочный аппарат;
- с позиции рефлексивно-прогностического подхода охарактеризовать сущность социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения, сформулированы и обоснованы его функции, принципы, условия и правила их реализации;
- разработать вариативную модель рассматриваемого процесса;
- выявить основные условия, при которых профилактика употребления психоактивных веществ в среде старших школьников подготовит их к экзистенциальному выбору.

Глава 1. Отказ от употребления психоактивных веществ как проблема экзистенциального выбора старшеклассников

1. Экзистенциальный выбор – основа жизненного самоопределения человека

Жизненное самоопределение является предметом многочисленных исследований. Представители различных научных школ раскрывали его сущность, природу и процессуальные механизмы. Для нашего исследования крайне важно изучить и сравнить их позиции, определиться с собственным пониманием рассматриваемой дефиниции, определить ее педагогическую составляющую.

И.Кант считал, что, несмотря на многочисленные отклонения в поведении людей в историческом прошлом (да и в настоящем) времени, все же главной тенденцией в истории была тенденция укрепления и развития человечности. При этом полагал, что человек делает человеком себя сам, уважая в себе человека и уважая человека в другом. Главной ценностью человека назвал его собственную жизнь, а, соответственно, основным долгом «обеспечить себе свое счастье».

Экзистенциальная философия как направление в науке, взявшееся *эксплицировать* эту миссию, вернулась к идее С. Кьеркегора о том, что каждый человек существует, выбирая в каждый момент свой собственный, аутентичный путь [38].

Экзистенциалисты раскрыли отличительные характеристики жизненного самоопределения человека через описание процессов обретения смысла жизни, подлинного бытия, свободы и творчества.

Так, в процессе философских рассуждений С.Л. Франк пришел к заключению, что стремление к поиску и обретению смысла жизни является основным двигателем поведения и развития личности, позволяет выработать определенное отношение к смерти, наличие которой превращает человеческое существование в нечто серьезное, ответственное, в обязательство, срок которого может истечь в любой момент [205].

М.Хайдеггер ввел категорию модуса времени: «бытие-в-мире» – модус прошлого, «забегание вперед» – модус будущего, «бытие-при» – модус настоящего. Он был уверен в том, что преодоление границ времени, установление временной связи прошлого, настоящего и будущего составляет сущность разума и личности. Человек, создавая концепцию будущего, сам себя выбирает, «становится кем-то» в стремлении исполнить все свои потенциальные возможности. Благодаря трансценденции преодолеваются границы времени, временная связь, то есть способность переносить прошлое в настоящее, вместе со способностью действовать во временной перспективе составляет сущность разума и личности.

Экзистенциалисты, вслед за М.Хайдеггером, подчеркивали, что будущее в контраст к настоящему и прошлому - основной образец времени для человека.

Прошлое приобретает значение только в свете проекта будущего, события избирательно черпаются из памяти.

Оперируя категорией времени, под жизненным самоопределением человека можно понимать процесс проектирования настоящего через осознание прошлого, прогнозирование будущего на основе переживания настоящего в контексте субъективного восприятия культурно-исторического пространства.

Рассмотрение философских основ жизненного самоопределения нередко затрагивает процесс обретения человеком свободы в поисках самого себя и выборе собственной идентичности.

Э.Фромм видел истоки свободы в процессе отделения индивида от первоначальных природных и социальных связей — индивидуализации человека, обеспечивающей его автономию.

По мнению мыслителя, разрыв «первичных уз» заводит человека в сложную ситуацию, когда, с одной стороны, усиление индивидуализации раздвигает границы свободы; с другой, — усиление индивидуализации усиливает изоляцию и неуверенность, а, следовательно, становится все более сомнительным место человека в мире и смысл его жизни... В связи с этим он писал, «если человек не принадлежит к какой-то общности, если его жизнь не приобретает какого-то смысла и направленности, то он чувствует себя пылинкой, ощущение собственной ничтожности его подавляет. Человек должен иметь возможность отнести себя к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл: в противном случае его переполняют сомнения, которые, в конечном счете, парализуют его способности действовать, а значит, жить» [16].

Психологическая сущность такой дилеммы, в понимании Э. Фромма, заключается в том, что у человека по ходу индивидуализации созревает набор экзистенциальных потребностей (установление связей, преодоление себя, укорененность, самоидентичность, потребность в системе ценностей), удовлетворение которых обеспечивает самореализацию и личностный рост.

Тема свободы и ответственности — ведущая в научном осмыслении жизни В.Франкла. По его мнению, человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами, локализованными в нозтическом (духовном) измерении и не испытывающими детерминирующих воздействий со стороны внешних факторов: «Человек — это больше, чем психика: человек — это дух» [204]. В этом своем качестве человек характеризуется двумя фундаментальными онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе за пределы самого себя, в направленности на что-то, существующее вне его, вторая — в возможности подняться над самим собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны.

Важным компонентом учения В. Франкла является вопрос, для чего человек обладает свободой. В разных работах он предлагал несовпадающие

формулировки, однако общий их смысл – это свобода взять на себя ответственность за свою судьбу, свобода слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе. Это свобода изменяться, свобода от того, чтобы быть именно таким, и свобода стать другим. Он заявил: «Человек решает за себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя».

В. Франкл был также убежден в том, что свобода является одним из экзистенциальных психических механизмов, посредством которых личности удается творить свою судьбу.

Анализ различных философских концепций позволил жизненное самоопределение человека рассмотреть как свободный и ответственный экзистенциальный выбор смысла собственной жизни и ее главных ценностей в конкретных социокультурных условиях, происходящий под влиянием внутренних (субъективных) и внешних (объективных) факторов в пространственно-временной перспективе.

Под объективной стороной экзистенциального выбора мы понимаем независимо сложившуюся от субъекта самоопределения совокупность общественно-исторических, социокультурных условий, в которых происходит процесс жизненного самоопределения человека. Под субъективной составляющей – постепенно формирующуюся субъективную картину мира, которая благодаря рефлексивно-прогностическим операциям наполняется личностными смыслами.

Обобщив философские учения, мы пришли к следующим выводам:

1. Жизненное самоопределение – особый вид активности человека, появившийся в определенный период филогенеза, направленный, с одной стороны, на адаптацию в социокультурной среде и подчинению ее своим потребностям, с другой, – на осознание смысла собственного существования как вектора социальных взаимоотношений.
2. Жизненное самоопределение человека – диалектический процесс. С одной стороны, выбор человеком своей миссии и судьбы всегда персонален и самостоятелен, с другой, – всегда обусловлен социокультурными форматами. К какой бы стороне полярных факторов самостоятельного или зависимого определения жизненной стратегии не придерживались бы философы, все они едины в признании того, что человек как существо социальное может прожить жизнь «по-человечески», только находясь в обществе себе подобных. Как бы не понималась свобода, каким бы образом не устанавливалась ее мера и форма проявления, человек не может не считаться с особенностями социума, его ценностями и законами.
3. Жизненное самоопределение имеет культурно-историческую основу. Во все времена имели место идеи в большей или в меньшей степени, наполняющие человеческую жизнь решением случайных социальных проблем на интуитивном или рациональном уровнях; добровольным или принудительным следованием религиозным и социальным принципам и зависимостью от них; самостоятельным экзистенциальным выбором на

основе индивидуальных установок, мировоззренческих позиций и смысловых ориентаций.

4. Жизненное самоопределение человека имеет пространственно-временные характеристики, позволяющие человеку оперировать понятиями «прошлое», «настоящее», «будущее»; проектировать настоящее через осознание прошлого и прогнозирование будущего в контексте субъективного восприятия культурно-исторического пространства.

А. Маслоу, К. Роджерс, Б.С. Братусь, Ш. Бюлер и последователи продолжили нить философских рассуждений о диалектическом единстве двух внутренних факторов жизненного самоопределения: стремления к социальному признанию и обретению внутренней гармонии.

Другое направление психологии рассматривает процесс жизненного самоопределения как результат жизненных выборов, которые ежедневно делает личность, вступая во взаимодействие с социальной средой.

Одним из наиболее ярких представителей этого научного течения считается А. Адлер, выдвинувший *положение о социальном контексте поведения человека.*

Продуктом социального взаимодействия, по его мнению, становится выработка уникального *стиля жизни*, интегрального проявления индивидуальности человека, в котором синтезируются структуры побудительной регуляции жизненного пути (смысл жизни, жизненные ценности и цели); структуры исполнительской регуляции жизненного пути личности – способы достижения жизненных задач, стратегии реализации смысла жизни [7].

Опираясь на идею А. Адлера о стилях жизни человека, В.Н. Дружинин предложил свою концепцию, в которой охарактеризовал варианты жизни, существующие независимо от индивида, изобретенные человечеством и содержащие определенные ценности и смыслы жизни с инструментальными стратегиями их достижения. По мнению ученого, человек в зависимости от конкретных обстоятельств, может добровольно выбрать или исполнить требуемый обществом вариант жизни, в результате чего индивид превращается в представителя того или иного «жизненного личностного типа» [69]. В качестве самостоятельных вариантов он описал следующие типы жизни: «жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь есть сон», «жизнь по правилам», «жизнь – трата времени» и «жизнь против жизни».

Таким образом, жизненное самоопределение может быть также представлено как процесс и результат социализации человека, что, в принципе, совпадает с позициями отдельных современных специалистов.

Так, например, В.И. Журавлев рассматривает жизненное самоопределение как специфический компонент социализации, характерным признаком которого является переход от социально однозначной роли к социально дифференцированным ролям под влиянием объективных и субъективных

факторов. По его мнению, жизненное самоопределение не имеет временных границ, «поскольку перемены статуса могут проходить неоднократно» [74].

В рамках социализаторского подхода кроме жизненного самоопределения рассматриваются личностное, профессиональное, социальное самоопределение. Имеет место некоторая методологическая неопределенность и неоправданная взаимозаменяемость этих понятий.

Под личностным самоопределением понимают целенаправленное, разностороннее, творческое поведение, цель которого – овладение сферами жизни как системой на основе охватывающей целиком субъекта идеи, являющейся результатом личностной переработки и личностного переживания (В.С. Сафин).

Социальное самоопределение (И.С. Кон, М.Х. Титма) рассматривают как компонентное, внутренне обоснованное, личностно и социально продуктивное решение субъектом комплекса проблем, связанных с его производственной, экономической, семейно-бытовой, юридической, общественно-политической самостоятельностью.

Профессиональное самоопределение характеризуют как общественно обусловленную индивидуальную структуру отношений к профессиям, видам профессиональной деятельности, проявляющуюся в форме относительно устойчивых систем фиксированных установок и потребности их осуществления (Г.М. Мкртчян) [132].

А.К.Марковой рассмотрела жизненное самоопределение как процесс определения себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и самореализация на его основе. Его критериями психолог назвала установление человеком собственных особенностей, выбор критериев, норм оценивания себя на основе системы идеалов и общечеловеческих ценностей; определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств; предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств.

Можно согласиться с тем, что человек, определивший смысл собственной жизни и занявший определенную жизненную позицию, далее уточняет необходимые для его осуществления личностные качества (личностное самоопределение), выбирает социальные роли и способы их исполнения (социальное самоопределение), профессиональную сферу и конкретную специальность (профессиональное самоопределение) и пр.

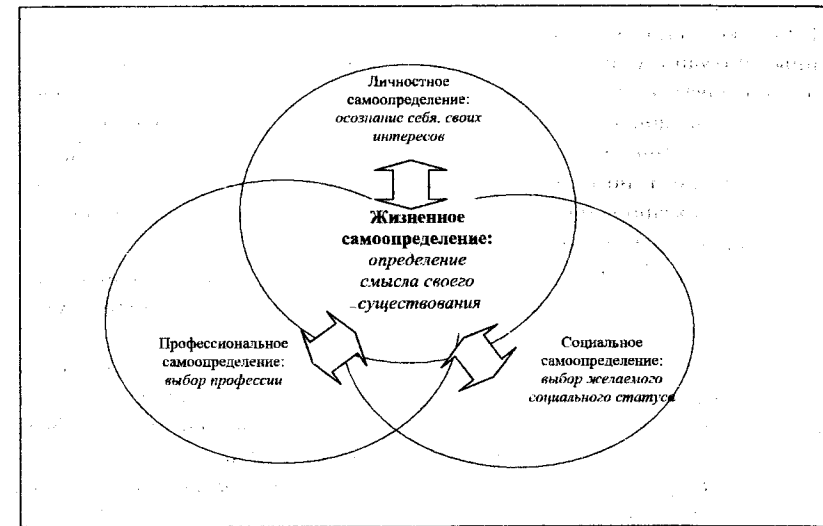
Между собой личностный, социальный и профессиональный векторы самоопределения находятся в отношениях взаимозависимости. Так, личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня социальных отношений, то есть задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области. Профессиональная деятельность, в свою очередь, может повлиять на дальнейшее личностное развитие человека и его социальное поведение. При этом личностный, социальный, профессиональный выбор в будущем могут внести коррективы в

ранее разделяемые смысло-жизненные ориентации, ценности и убеждения (жизненное самоопределение).

Логика рассуждений позволяет жизненное самоопределение назвать родовым понятием по отношению к другим рассматриваемым дефинициям и быть взаимосвязанным с ними (схема 1).

Схема 1.

Соотношение понятий «жизненное самоопределение», «личностное самоопределение», «социальное самоопределение» и «профессиональное самоопределение»



Таким образом, в зарубежной и отечественной психологии на основе общих философских идей выделились два самостоятельных направления с диалектически противоположными позициями относительно влияния на процесс жизненного самоопределения человека внутренних и внешних, природных и социальных факторов.

В своем исследовании мы опирались на психологические теории, которые, с одной стороны, базируются на постулатах экзистенциальной философии, с другой, – умело обосновывают диалектическую связь внутренних и внешних источников жизненного самоопределения человека и их взаимообусловленность.

К таким теориям, прежде всего, относится концепция личности как субъекта жизни С.Л.Рубинштейна, в которой проблема жизненного самоопределения рассматривается как определение человеком способа своей жизни.

Советский психолог выделил два способа существования человека:

- 1) жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек; весь человек находится внутри самой жизни, переживая

каждое отдельно взятое жизненное событие, а не жизнь в целом (*человек – не субъект жизни*);

2) жизнь, выходящая за пределы своего существования, основанная на осознании человеком ее смысла, ценностей, активном строительстве условий (*человек – субъект жизни*).

Первый способ существования, в рассуждениях ученого, отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. В силу данного обстоятельства он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий.

При таком способе жизни наличествует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Не человек управляет и распоряжается своей жизнью, а напротив, жизненные обстоятельства поглощают человека и диктуют ему свои «требования». «Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней» [172].

Второй способ жизни характерен для субъекта жизни, развитие которого приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Он специфицируется тем, что личность способна встать в познавательное и практическое отношение к целостному жизненному пути и конструировать его на сознательной, осмысленной основе. Эти новообразования в системе психической регуляции коренным образом меняют характер детерминации жизненного пути личности.

По мысли ученого, единицей личной жизни является жизненное отношение человека к различным явлениям и сторонам бытия. Жизненная ситуация, вызвавшая в человеке глубокие переживания, и, как следствие, ставшая поворотным этапом жизненного пути, была названа им узловым жизненным событием.

С.Л.Рубинштейн под событием понимал поворотный этап жизненного пути человека, связанный с принятием им на длительный период его жизни важных решений. «Каждое из этих внешних событий имеет свою внутреннюю сторону; объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение к другим людям и к самому себе». В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в которой выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. Он полагал, что внутренние события являются следствием субъективации внешних событий; внешние события являются результатом объективации внутренних событий. Причем, вклад «внутренних условий» в жизненные выборы и созидание жизненного пути личности есть проявление подлинной свободы человека [168].

Смысл жизни «отливается» в форму жизненных целей, задач и смыслов отдельных ситуаций. Нацеливая свою активность на эти смыслы, личность в каждом жизненном событии реализует частицу смысла жизни. Смысл ситуации, производный от смысла жизни, поднимает личность в положение над ситуацией и дистанцирует от непосредственных требований ситуации. «В человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия».

С.Л.Рубинштейн отмечал, что переживание жизненных ситуаций как событий оказывает влияние на мотивационную сферу человека, стимулируя ближнюю и дальнюю мотивацию:

1. «*Ближняя мотивация*» – это совокупность ситуативных побуждений, которые актуализируются в отдельных жизненных ситуациях и производны от непосредственных жизненных отношений.
2. «*Дальняя мотивация*» – это совокупность побуждений, которые производны от смысла жизни и выражают отношение личности к жизни в целом. Отличительной чертой субъекта жизни является способность отстраниться от сиюминутных требований ситуации, устоять перед ее соблазнами, воздержаться от импульсивных решений в пользу интересов реализации перспективных задач.

Ученый писал: «Мотивация человеческого поведения – это опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение». В этой связи он упоминал об огромном значении правильной временной перспективы для воспитания личности в качестве субъекта жизни.

В отечественной психологии основная закономерность развития личности заключается в том, что по ходу жизненного пути способность быть субъектом не только проявляется, но и формируется. Эта способность является и предпосылкой, и результатом жизненных поступков личности, в которых она формируется и выявляется. Неверно думать, что процесс созревания личности в качестве субъекта жизни выражается в пассивном ожидании того, когда сложатся необходимые для самостоятельной детерминации жизненного пути способности и предпосылки. Для жизненного самоопределения, личности необходимо совершать поступки, направленные на овладение своими жизненными отношениями, что предполагает активное вмешательство в естественный ход жизненных событий, перехват инициативы и принятие ответственности.

Этот принцип развития личности по ходу жизненного пути назван *принципом деятельностного опосредования*. Его основоположником также был С.Л.Рубинштейн. Он писал: «Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я сделал? – чем я стал?... Линия,

ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [169].

Психолог рассматривал следующие качества человека как субъекта жизни:

- 1) *ответственность* – способность детерминировать события, действия в ситуации свободного выбора вплоть до радикальных изменений в жизни, осознание упущенного, нереализованного и несовершенного;
- 2) *своевременность* – способность человека определить момент наибольшего соответствия логики событий и своим внутренним возможностям и желаниям для решительных действий;
- 3) *нравственность* – способность нравственно воздействовать на другого человека, причем не словом, а поступком, нравственной жизнью.

В дальнейшем содержание этого принципа было расширено и углублено А.Н.Леонтьевым, согласно которому личностные свойства и способности порождаются в процессе жизнедеятельности индивида. В этом контексте он употребил понятие смысловых связей, которыми направляется и упорядочивается взаимодействие субъекта с жизненным миром.

К.А.Абульханова-Славская впервые в истории науки стала использовать термин «*жизненное самоопределение*» как *выбор жизненного стиля и образа жизни человека, предполагающий умение принимать решения и действовать на его основе.*

По ее мнению каждый человек проходит четыре уровня становления:

- 1) человек отличается «невыведенностью» личности из хода событий жизни и изменения условий;
- 2) личность начинает выделяться, самоопределяться по отношению к событиям, способствуя стабилизации личности;
- 3) самоопределение собственной жизни, но личность остается подверженной внешним обстоятельствам;
- 4) личность выступает в качестве субъекта жизнедеятельности, для которой характерно знание того, что она хочет, о своих возможностях в преодолении социальных обстоятельств [5].

Большое внимание К.А.Абульхановой-Славской уделялось взаимодействию личности и общества, способности социально мыслить, то есть определить свое место в мире сложных человеческих отношений.

Рассматривая свободу как социальную характеристику личности, она вывела некоторую закономерность: чем больше человек включен в социальную жизнь, тем больше он зависит от временных характеристик действительности; «невключенный» освобождает это время для «подлинной» жизни, свободной от влияния социальной среды. Однако стоит заметить, что она негативно оценила второй тип личности, характеризующий активную жизненную позицию, что выглядит как некоторый парадокс, вызванный скорее идеологическими причинами, чем научными основаниями.

С точки зрения психолога, в своем движении человек переходит от стихийного способа жизнедеятельности к такому, который он определяет сам.

Суть этого определения в выборе условий жизни, образования, профессии и прочего, которые максимально соответствовали бы особенностям личности, ее желаниям, способностям, в построении соответствующей стратегии жизни, признаками которой являются выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу-имею», создание условий для творческого поиска и самореализации.

Стратегию жизни К.А. Абульхановой-Славская определила как поиск, обоснование и реализацию личности путем соотнесения жизненных требований с ее активностью, ценностями и способом самоутверждения; как систему ценностей и целей, поиск и осуществление своего уникального смысла.

В таком контексте процесс жизненного самоопределения проявился как демонстрация различных стратегий активности, в которых личностью осуществляется индивидуальный способ реализации своей активности. Способность личности регулировать, организовывать свой путь как целое, подчиненное ее целям, ценностям, есть высший уровень и оптимальное качество субъекта жизни, которое позволяет ему быть относительно независимым, свободным по отношению к внешним требованиям, давлению и «соблазнам».

Другой, немало важной категорией в концепции К.А.Абульхановой-Славской была категория времени жизни, которое рассматривалось ею с точки зрения возможности человека его организовывать. В связи с этим в характеристике зрелой личности появился такой критерий, как своевременность – способность оптимально согласовывать временную структуру деятельности с внешними социальными изменениями, разрешать противоречия между временем личным и социальным. Если своевременность является признаком оптимального приспособления личности к социуму, то существуют и неоптимальные стратегии, приводящие к дезадаптации.

Психолог отнесла к их числу следующие:

- запаздывание – пассивное распределение времени, когда человек приспособляется к внешним обстоятельствам;
- активное игнорирование нормативов времени;
- жизненная торопливость.

Оптимальной К.А.Абульханова-Славская считала стратегию «опережения» реального времени («быть немного впереди»), для которой характерно планирование событий наперед, активное преобразование, резервирование или использование времени. Такая точка зрения является нормативной и вытекает из диалектико-материалистических положений о преобразующей, активной природе человека, стремящегося переделать мир.

Она обратила внимание на то, что каждый человек вырабатывает свою стратегию организации времени, что позволило выделить индивидуальную способность использовать свои способности (метакогнитивные способности), выбирая оптимальный темп жизни, соотнося собственную активность с активностью социального окружения, использовать свои возможности по назначению и тогда, когда это необходимо.

Итак, жизненное самоопределение – это процесс и результат самодетерминации человека в процессе взаимодействия с внешним миром, выбор им жизненного стиля и образа жизни на основе рефлексии субъективных событий, прогнозирование жизненного пути в условиях временно-пространственных перспектив.

Обобщенные результаты теоретического анализа и научного обоснования «жизненного самоопределения» как предмета междисциплинарного исследования мы занесли в сводную таблицу, дифференцировав философские и психологические интерпретации (табл.1)

Таблица 1

Семантика «жизненного самоопределения» как научной дефиниции

Философский аспект	Психологический аспект
<p>1. Процесс и результат обретения человеком смысла собственной жизни через проявление заботы о себе и других людях в различных видах деятельности и отношений.</p> <p>2. Процесс проектирования настоящего через осознание своего прошлого, прогнозирование будущего на основе переживания настоящего в контексте субъективного восприятия культурно-исторического пространства.</p> <p>3. Процесс свободного и ответственного экзистенциального выбора.</p>	<p>1. Достижение пиковых переживаний и самоактуализация в социальной среде в процессе взаимодействия с ней.</p> <p>2. Длительная и напряженная внутренняя работа личности, направленная на понимание смысла жизни; ее результатом является индивидуальная концепция смысла жизни, которой руководствуется личность при построении жизненного пути.</p> <p>3. Выработка уникального стиля жизни как интегрального проявления индивидуальности человека, в котором синтезируются структуры побудительной регуляции жизненного пути (смысл жизни, жизненные ценности и цели); структуры исполнительской регуляции жизненного пути личности – способы достижения жизненных задач, стратегии реализации смысла жизни.</p> <p>4. Компонент социализации человека, определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализации себя на основе этого определения.</p> <p>5. Осознание человеком смысла, ценностей собственной жизни на основе строительства ее условий.</p> <p>6. Выбор жизненного стиля и образа жизни человека, предполагающий умение принимать решения и действовать на его основе.</p> <p>7. Процесс и результат самодетерминации человека в процессе взаимодействия с внешним миром, выбор им жизненного стиля и образа жизни на основе рефлексии субъективных событий и связанных с ними переживаниями, прогнозирование жизненного пути в условиях</p>

	<p>временно-пространственных перспектив.</p> <p>8. Процесс становления субъективной картины жизненного пути на основе рефлексии человеком индивидуальной биографии.</p> <p>9. Процесс становления субъективной картины жизненного пути на основе рефлексии человеком индивидуальной биографии.</p> <p>10. Процесс целенаправленной выработки личностью жизненных смыслов и целей, жизненных стратегий и планов, характеризующий человека как субъекта собственной жизни и счастья, развивающего свои силы и способности.</p> <p>11. Способность личности превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, то есть рефлексированность самой человеческой жизнедеятельности.</p>
--	---

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют многогранность и форматность рассматриваемой дефиниции по причине различий в методологических основаниях, положенных авторами в основу своих теорий.

Однако, несмотря на разногласия ученых в вопросах соотношения внутренних и внешних детерминант жизненного самоопределения человека, они проявляют некоторое единодушие в следующих характеристиках:

- 1) человек становится субъектом собственной жизни, занимая активную позицию в социальных отношениях;
- 2) жизненное самоопределение – процесс, имеющий пространственно-временные показатели (прошлое, настоящее и будущее), предполагающий прогнозирование человеком будущих жизненных событий;
- 3) осознание смысла жизни, ее перспектив происходит на основе рефлексивно-ценностного осмысления событий прошлого, через использование его результатов для удовлетворения актуальных жизненных потребностей;
- 4) основанием для экзистенциального выбора являются ценностные ориентации человека, сформировавшиеся в процессе социализации на предыдущих этапах онтогенеза.

Результаты анализа философских и психологических концепций позволили предложить рефлексивно-прогностический подход к обоснованию сущности жизненного самоопределения человека, согласно которому рассматриваемый феномен понимается как экзистенциальный выбор человеком смысла собственной жизни на основе рефлексивного осмысления ее событий.

При этом жизненное самоопределение человека характеризуется как процесс, состояние и результат:

- 1) как процесс: предполагается прохождение последовательности этапов принятия решения относительно определения своего жизненного

**Модель процесса жизненного самоопределения человека
как прогностической задачи**

- предназначения и ценностно-смысловых основ, на которые оказывают влияние внешние факторы, преломляющиеся через внутренние условия;
- 2) *как состояние*: происходит осознание себя как субъекта собственной жизни, но при этом наблюдается мотивационная противоречивость, эмоциональная насыщенность, обращенность самосознания в мир собственных переживаний в пространственно-временной перспективе;
- 3) *как результат*: человек осознает смысл собственного существования, появляются новообразования в различных сферах его личности и, в целом, в «Я-концепции», приобретает жизненный опыт, навыки решения экзистенциальных проблем.

Для нашего исследования важно обратить внимание на то, что не каждый человек способен жизненно самоопределиваться, сделать свой главный экзистенциальный выбор. Результат социально-педагогической помощи субъектов профилактики употребления психоактивных веществ во многом зависит от того, насколько человек способен ее принять, перенести внешние воспитательные воздействия в область своих внутренних мыслей и переживаний, использовать в целях самовоспитания, от уровня готовности к жизненному самоопределению.

Оказание помощи детям в осознании смысла собственной жизни переносит проблему жизненного самоопределения человека социально-педагогическую область. Назревают вопросы: как помочь человеку обрести смысл жизни и осознать ее основные ценности; как сделать так, чтобы его жизнь стала продуктивной и полноценной?

**2. Критерии, показатели и уровни готовности старшекласников
к жизненному самоопределению**

Для оказания квалифицированной помощи старшекласникам в жизненном самоопределении субъекты профилактической работы должны иметь инструментарий для изучения степени готовности молодых людей к осознанию смысла собственной жизни. С этой целью необходимо уточнить сущность рассматриваемого личностного образования, его критерии и показатели.

Под готовностью человека к жизненному самоопределению можно понимать особый уровень сформированности рефлексивных и прогностических способностей, позволяющих расценивать жизненные ситуации как события и извлекать из них личностный смысл (функциональный подход).

Предлагаемый нами рефлексивно-прогностический подход к обоснованию сущности жизненного самоопределения предусматривает поиск решения внутриличностной проблемы по принципу прогностической задачи (задачи на смысл жизни – по Д.А. Леонтьеву), основным средством которого является рефлексия (табл.2).

Название этапа	Содержание деятельности старшекласника
1. Переживание жизненной ситуации как события	<ul style="list-style-type: none"> – В сознании человека «включается» актуальное настоящее. – Формируется отношение личности к себе как субъекту жизни. – В памяти возникает чувственное воспроизводство пережитых жизненных событий; устанавливается связь актуального настоящего с прошлым. – Начинается ценностно-смысловая обработка чувственных образов. – Происходит осознание противоречия между актуальным настоящим, прошлым и потребным будущим существованием.
2. Осознание ситуации экзистенциального выбора	<ul style="list-style-type: none"> – Вербализация экзистенциальной дилеммы. – Изучение природы ситуации: где, когда, почему возникла. – Переформулировка ситуации жизненного самоопределения в прогностическую задачу. – Определение степени личностной значимости ее решения. – Формулировка прогностической задачи
3. Анализ содержания задачи	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ содержания задачи: данное, искомое, условия, требования. – Формулировка вопроса (определение цели деятельности). – Определение достаточности данных для решения. – Формирование мотива планирования дальнейшей жизни.
4. Разработка плана решения задачи	<ul style="list-style-type: none"> – Рефлексивная оценка имеющихся знаний и жизненного опыта на предмет необходимости и достаточности для решения задачи: какими информационными и операционными ресурсами «Я» располагаю; достаточно ли их для решения ситуации. Привнесение новых данных (по своему усмотрению). Возможно, осознание противоречия между «Я-прошлое» и «Я-настоящее». – Генерирование гипотез, разработка альтернативных способов решения. Прогнозирование вероятных исходов каждой из них. – Уточнение критериев осуществления выбора альтернатив (ценностных ориентаций личности). – Обоснованный выбор варианта решения.
5. Реализация плана решения задачи	<ul style="list-style-type: none"> – Апробирование в практике реального социального взаимодействия выбранного способа поведения или

	<p>общения. Выбор способа поведения в настоящем для достижения поставленной задачи.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Рефлексивный анализ каждого шага плана. При необходимости, внесение в него оперативных изменений, корректив (вплоть до полного отказа от замысла).
6. Прогнозирование последствий задачи и рефлексивно-ценностное осмысление этих последствий	<ul style="list-style-type: none"> – Сличение ожидаемых и реальных переживаний. – Установление соответствия полученных результатов собственным потребностям, а также социокультурным нормам и традициям. – Оценка выбранного способа решения экзистенциальной задачи, причин, приведших к такому результату. Осознание субъективной новизны. – Изменение (подтверждение) образа «Я-будущее».

Объединив личностный и функциональный подходы к пониманию сущности готовности к жизненному самоопределению человека, мы предложили следующее толкование рассматриваемой дефиниции: готовность человека к жизненному самоопределению представляет собой двухформатное образование субъектности как интегрального образования сущностных сфер личности вокруг экзистенциального ядра (личностный подход) и способностей к рефлексии и прогнозированию (функциональный подход).

Осмысление феномена жизненного самоопределения, а также введенное нами понятие позволили определить структурные компоненты и сформулировать критерии и показатели готовности старших школьников к жизненному самоопределению (таблица 3).

Таблица 3

Готовность старшекласников к жизненному самоопределению

Показатели Критерий	Личностный компонент	Функциональный компонент	
	субъектность	способность к рефлексии	способность к прогнозированию
Экзистенциальный	Наличие системы ценностей (целостной Я-концепции)	Понимание значимости самопознания	Осознание важности прогнозирования будущего
Мотивационный	Стремление к свободе	Потребность в получении знаний о себе	Потребность в получении знаний о своем будущем
Эмоциональный	Отношение к себе как субъекту жизни	Открытость переживаний для себя и значимых других	Переживание конечности времени жизни

Интеллектуальный	Способность решать задачи на смысл жизни	Критичность мышления	Креативность мышления
Предметно-практический	Реальные действия, направленные на раскрытие своего потенциала и саморазвитие	Рефлексивность поведения	Реальные действия, связанные со стратегическим планированием собственного времени жизни
Волевой	Свобода воли – свобода взять на себя ответственность за собственную жизнь	Целенаправленность самопознания и познания других	Целенаправленность в разработке и реализации жизненной стратегии
Саморегуляционный	Внутренний локус контроля, устойчивость к влиянию внешней среды	Переосмысление содержания своего самосознания, интегрирующее и порождающее целостный Я-образ	Переосмысление смысла жизни и ее перспектив, исходя из результатов рефлексивной деятельности

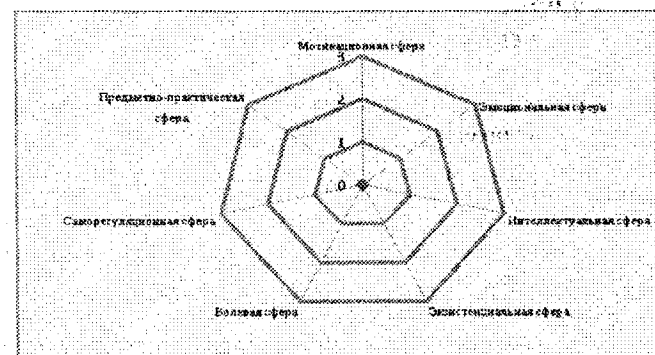
Вопрос об уровнях развития качеств личности рассматривается в трудах многих ученых (В.С. Ильин, В.Р. Мясичев, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина, В.А. Ядов и др.).

Под определением уровня развития исследуемого качества понимают не только выявление и четкое фиксирование различных изменений, но и определение степени качества зафиксированных изменений в тот или иной момент исследования. Следовательно, уровень представляет собой совокупность признаков и степень их выраженности, а развитие понимается как переход качества от низших уровней к высшим.

Существует несколько подходов к выявлению уровней развития исследуемого объекта: в соответствии с теологическими, ценностными признаками выделения уровней высшим считается уровень, более всего соответствующий цели. Тем не менее «важно производить деление уровней на высшие и низшие и по другому признаку, по признаку условий существования этих уровней». Низшим, в этом случае, следует назвать уровень, существующий самостоятельно, независимо от высшего; высший же уровень, в своем существовании по необходимости зависит от другого, называемого низшим. Кроме этого, в психодиагностике выделяют еще два подхода измерения и распознавания индивидуально-психологических особенностей: номотетический (измерение индивидуально-психологических особенностей, требующих соотнесения с нормой) и идеографический (распознавание обозначенных особенностей и их описание).

Мы приняли решение придерживаться идеографического подхода, так как при его использовании возможно понимание личности и индивидуальности, как целостной системы.

Профиль готовности старшекласника к жизненному самоопределению



Условные обозначения: «1» - низкий уровень; «2» - средний уровень; «3» - высокий уровень.

Подводя итоги сказанному, можно заключить, что определение критериев, показателей и уровней готовности человека к жизненному самоопределению позволило определить цели, функции и содержание социально-педагогической помощи молодым людям в обретении смысла собственной жизни и осознании ее основных ценностей.

Немаловажным является и тот факт, что при номотетическом подходе используются стандартизированные методы измерения, ориентированные на сопоставление с нормой, что достаточно сложно сделать в педагогическом исследовании, когда речь идет о способностях, а идеографический позволяет использовать проективные методики.

Одним словом, выбор идеографического подхода обусловлен тем, что в этом случае исследовать явление возможно не по нормам, а по описанию.

При выделении уровней готовности старшекласников к жизненному самоопределению мы руководствовались следующими положениями:

1. Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса жизненного самоопределения, позволяет понять его во всем многообразии свойств, связей и отношений.
2. Выделение уровней готовности старшекласников к жизненному самоопределению связано с развитием всех сфер индивидуальности.
3. Выявление уровней неосуществимо вне исследования деятельности исследуемого объекта и его результатов.
4. Последовательность перехода от уровня к уровню представляет собой процесс перехода количественных показателей в качественные новообразования.
5. Переход на более высокий уровень готовности к жизненному самоопределению означает не исчезновение интегративных свойств предшествующего уровня, а преобразование их в более совершенные.

Для выявления и описания готовности старшекласников к жизненному самоопределению нами было условно выделено три уровня проявления рассмотренных критериев:

- **высокий** – критерий проявляется в полной мере, характеризуя устойчивые свойства индивидуальности;
- **средний** – перечисленные качества сформированы, однако их еще нельзя назвать устойчивыми особенностями личности из-за недостаточно яркого (или дискретного) проявления;
- **низкий** – качества находятся в стартовом состоянии, перечисленные способности носят эпизодический характер (в том числе, проявляются в специально созданных для этого ситуациях).

Для диагностики мы предлагаем использовать самодиагностику и экспертную методiku, во время которой несколько специалистов независимо друг от друга оценивают степень проявления в деятельности указанных показателей. На основании анализа содержания экспертных листов, делается общий вывод как результат наиболее часто встречающихся вариантов (мода).

Определенные таким образом показатели оформляются в профиль готовности старшекласника к жизненному самоопределению, состоящий из карты и словесных комментариев к ней (схема 2).

Глава 2. Теория и методика социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде

1. Оказание помощи воспитанникам в жизненном самоопределении в педагогической теории и практике

Рассматривая жизненное самоопределение как предмет социально-педагогической деятельности, мы указали на то, что оно предполагает становление субъектной позиции юношей и девушек под влиянием разных видов социальной практики

Большое влияние на развитие концептуальных основ социального воспитания детей и юношей в XX веке оказала культурно-историческая теория развития личности Л.С. Выготского, в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. По мнению психолога, основу психического развития человека составляет изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями служат обучение и воспитание.

Л.С. Выготский сформулировал общий генетический закон: всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала – социальном, потом – психологическом. При этом детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребёнка, а вне его – в ситуации социального взаимодействия ребёнка с др. людьми (прежде всего, с взрослыми). В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем всё течение психических процессов. Когда такие структуры сформированы, можно говорить о наличии у человека соответствующих осознанных и произвольных психических функций, самого сознания.

Особое место в педагогических воззрениях А.С. Макаренко занимает подготовка воспитанников к жизненному самоопределению, которая предполагает саморазвития личности в коллективе и через коллектив, который рассматривался самостоятельным и «параллельным» педагогу субъектом воспитания.

Интересны его позиции о временно-пространственных векторах рассматриваемого процесса, когда определение воспитанниками дальних, средних и ближних перспектив проектируют образ будущего и стимулируют процесс их достижения, определяя содержание, средства и пути достижения.

Важность педагогического симулирования жизненного самоопределения старших воспитанников подчеркивалась в работах В.А. Сухомлинского. Он полагал, что педагог, желая оказать помощь воспитаннику в самоопределении, должен научиться смотреть на мир глазами тех, кого воспитывает. Доверие к ученикам, учение без принуждения, воспитание без наказания, сотрудничество

и взаимодействие воспитателя и воспитуемого, творческий труд и нравственная свобода, предоставление учащимся возможность выбора поступка и принятие ответственности за этот выбор – все это представляет собой далеко не полный набор гуманистических принципов, на которых основана его педагогическая система [33].

Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, И.П. Иванов развивали идеи А.С. Макаренко о способности учащихся к саморазвитию, становлению их субъектной позиции через вовлечение в деятельность детских общественных организаций, стимулирование создания органов ученического самоуправления и включения в коллективные творческие дела и социально значимую деятельность.

Например, Л.И. Уманский был убежден, что, активно участвуя в деятельности коллектива сверстников, школьник приобретает жизненно важные способности к самоорганизации, во многом совпадающие с выделенными нами критериями готовности личности к жизненному самоопределению:

- 1) способность управлять собой (если хочу, то смогу): способность в полной мере использовать свое время, энергию, умение преодолевать трудности, выходить из стрессовых ситуаций, заботиться о накоплении сил и энергии (в том числе и физических);
- 2) наличие четких личных целей (знаю, чего хочу): ясность в вопросах о целях своих поступков, наличие целей, совместимых с условиями общения и деятельности, понимание реальности поставленных целей и оценка продвижения к ним;
- 3) умение решать проблемы (найти выход в лабиринте мнений): умение вычленять в проблеме главное и второстепенное, оценивать варианты решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия решения, определять необходимые ресурсы для решения проблемы;
- 4) творческий подход к организации людей (не так, как все): поиск нестандартных подходов к решению управленческих проблем, умение генерировать идеи, стремление к нововведениям;
- 5) умение влиять на окружающих (вести за собой): уверенность в себе, умение устанавливать хорошие личные отношения, способности убеждать и внушать, умение слушать других;
- 6) знание особенностей организаторской деятельности (организовать дело): умение подобрать и расставить людей, составить план и включить людей в его выполнение, стимулировать работу товарищей, тактично осуществлять контроль за их работой;
- 7) наличие организаторских способностей (в их единстве): организаторское чутье (психологическая избирательность, практически-психологический ум, психологический такт); эмоционально-волевая ответственность (общественная энергичность, требовательность, критичность), склонность к организаторской работе;

8) умение работать с группой (сплотить товарищей на дело): понимание важности сплоченности коллектива, способность преодолеть ограничения, препятствующие эффективной работе коллектива, умение добиваться согласия в коллективе, стремление к анализу развития группы и поиск путей ее развития [197].

Представители педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Б.П. Никитин, В.Ф. Шаталов и др.) также поднимали вопрос об изменении отношении к учащемуся в условиях образовательного учреждения, разрабатывая авторские технологии обучения, рассматривающие школьника в качестве субъекта саморазвития.

Так, например, Ш.А. Амонашвили отмечал, что «отношение к ребенку как субъекту предполагает ценностное отношение к каждой детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок имеет собственную жизненную историю, собственное «Я», свой внутренний мир, что ему свойственны страсти и переживания (страсть к развитию, страсть к взрослению, страсть к свободе), что ребенку в любом возрасте свойственны честь и достоинство, что он жаждет справедливости, нуждается в сострадании, общении, диалоге и поддержке, что он способен мыслить и творить, наделен свободой морального выбора, может совершать ошибки, но способен к их осознанию, покаянию и возрождению к лучшему».

Объединившись вокруг «педагогики сотрудничества» как общегуманистической идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений, ряд ученых (А.И. Адамский, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, Т.М. Ковалева, А.Н. Тубельский) стали реализовывать различные модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение, самореализацию и самовоспитание личности.

Авторство первой научной концепции оказания школьникам педагогической помощи в жизненном самоопределении, основанной на идеях экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии – концепции педагогики свободы – принадлежало О.С. Газману

В качестве объекта образования он рассматривал только образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение и саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы.

Самоопределение, по его мнению, является процессом и результатом осознанного выбора личностью позиции, целей и средств самореализации в конкретных жизненных условиях, главным механизмом обретения внутренней свободы. В соответствии с чем, педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

О.С.Газман полагал, что педагогическая поддержка относится к иной культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка (не учителя и ученика, то есть не в ролевых иерархических функциях).

Весьма знаменательно, что ключевым понятием в его концепции выступает «преодоление» препятствий. Это связано с тем, что предметом педагогики свободы, в отличие от предмета педагогики необходимости, являются способы изучения человеком самого себя, а не только естественнонаучной картины мира. Педагогика свободы, изучая человека как субъекта выбора, имеет в виду то, что человек осуществляет этот выбор по отношению к себе. Следовательно, без самопознания свобода невозможна.

Педагогика свободы рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ученика, как на уникальную, духовную «самость». Она понимает ученика не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность. Это снимает для нее проблему «человека как объекта воспитания» (предмет социализации) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности), свободного выбора (самоопределения).

Мы полагаем, что помощь педагогов в осуществлении старшеклассниками экзистенциального выбора не должна ограничиваться только учебным процессом, должна стать частью всех компонентов педагогического процесса.

Наконец, последнее, образовательное учреждение необходимо рассматривать как открытую воспитательную систему и интегрировать социально-педагогический потенциал не только внутри школы, но и на ее базе других субъектов педагогического сопровождения школьников (учреждений дополнительного образования, детских общественных объединений и организации, учреждений культуры и спорта, профессионального образования).

В большей степени перечисленным требованиям отвечает рефлексивно-деятельностный подход – новая обобщенная педагогическая теория, рассматривающая процессы обучения и воспитания человека с позиции экзистенциального подхода [165].

В его контексте методологические основы воспитания, обозначенные в следующих тезисах:

1. Любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с ребенком до факта этого воздействия.
2. Необходимо понимать, что само взаимодействие педагога и ученика является определенным событием и вызывает у ребенка положительные или отрицательные эмоции.
3. Любое действие педагога, если оно не будет событием для воспитанника, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи.

В своих предыдущих исследованиях мы выделили четыре основные стратегии воспитания в соответствии с поставленными доминирующими

целями: социализирующая, акмеологическая, культурологическая и экзистенциальная.

Социализирующая стратегия предусматривает включение воспитанников в социальную деятельность для обеспечения решения комплекса задач:

- индивидуальной проблематизации личности по отношению к выбору вида деятельности;
- индивидуального самоопределения личности по возможным видам деятельности и лично приемлемым вариантам участия в ней;
- включения в социальную деятельность под руководством педагога на основе осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей;
- приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе этой деятельности); достижения собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

Акмеологическая стратегия предполагает направленность процесса воспитания на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, в достижении им собственной вершины.

Развитие личности и индивидуальности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешение различного рода противоречий, которые являются источниками развития:

- между потребностями молодых людей и возможностями их удовлетворения;
- между потенциалами молодого человека и возможностями их реализации;
- между целями, которые ставит перед собой молодой человек, и условиями их достижения.

Культурологическая стратегия ориентирует воспитанников не на знания, а на освоение элементов культуры, на формирование этнической идентичности. В результате инкультурации человек приобретает способность к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе.

Он получает возможность комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем:

- расширяется его способность принимать решения, которые могут иметь значимые последствия для него и для других;
- предоставляется право участвовать в составе своей этнической группы в действиях, результатами которых могут быть значительные культурные изменения.

Основной идеей *экзистенциальной стратегии* является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить свою

жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором.

Концепция экзистенциальной педагогики акцентирует внимание на том, что воспитание и обучение, рассматриваемое в рамках парадигмы экзистенциальной педагогики, должно быть персонализировано. При этом поиск педагогических средств должен все более и более уходить от унификации к вариативности, предоставляя возможность сделать каждому человеку свой выбор способов получения образования и самовоспитания.

С нашей точки зрения, методология экзистенциальной педагогики соответствует сущности объекта настоящего исследования. На ее основе с учетом зарубежного и отечественного опыта может быть разработана теория и методика формирования готовности старшеклассников к жизненному самоопределению.

2. Рефлексивно-прогностический подход к социально-педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников

Разрабатывая концепцию социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде, мы опирались на основные идеи экзистенциальной педагогики:

1. *Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников – особый вид педагогического взаимодействия, направленный на стимулирование осознания воспитанниками смысла собственной жизни и ее ценностных составляющих.*
2. *Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников – двуформатное образование содержательно-целевых и функциональных составляющих:*
 - *содержательно-целевой компонент*, направлен на создание условий для расширения субъективного пространства экзистенциального выбора, опыта социальных отношений и конструктивного решения внутриличностных дилемм;
 - *функциональный компонент*, предусматривает формирование рефлексивно-прогностических компетентностей старшеклассников, организует практику их применения в период узловых жизненных событий.
3. *Границы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников определяются, с одной стороны, требованиями социокультурной среды, с другой, – общими, отдельными и единичными особенностями психосоциального развития юношей и девушек.*

В данной части исследования мы, прежде всего, раскрыли сущность социально-педагогического сопровождения как самостоятельной научной

дефиниции, сравнили ее морфологию с другими, близкими по природе, способами взаимодействия педагогов и воспитанников.

Изучив специальную литературу по этому вопросу, мы выяснили, что понятие «сопровождение» стало одним из самых распространенных в современной литературе, посвященной проблемам социального воспитания.

В «Толковом словаре живого великорусского словаря» В.И. Даля «сопровождение» трактуется как существительное, производное от глагола «сопровождать», то есть «провождать; сопутствовать; идти вместе для проводов, провожатым; следовать».

В «Большом толковом словаре русского языка» «сопровождение» обозначает действия: «следовать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя кого-либо или идя за кем-либо; производить одновременно с кем (чем) – либо, сопутствовать чему-либо; служить приложением, дополнением; постоянно быть, иметь место во время пути с кем-либо, чем-либо; производить, совершать действие вместе, одновременно с другими людьми; прилагать к чему-либо, дополнять чем-либо».

Семантика понятия «сопровождение» позволяет говорить об особых взаимоотношения между наставником и воспитанником, первый из которых создает своим присутствием помощь второму, не ограничивая его самостоятельность и активность в процессе решения какой-либо личной проблемы.

М.Р. Битянова рассмотрела процесс сопровождения личности как «движение вместе с ребенком, рядом, а иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям и потребностям, фиксирует достижения и возникшие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом он не пытается контролировать и навязывать своего пути ориентиры. И лишь, когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться не его собственный путь» [29]. Очевидно, что такой характер взаимодействия вызывает потребность в осмыслении смысла своего существования и прогнозировании будущего жизненного пути.

В гуманистической психологии (в частности, К. Роджерсом) деятельность педагога, способная стимулировать и направить процесс саморазвития школьников, называется «фасилитацией» (от «facilitate» - облегчать, помогать, вдохновлять) [188].

Э.И. Гусинский, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и другие отметили, что особенности фасилитирующего взаимодействия учителя и учащихся в том, что оно помогает сделать правильный выбор, определить свое отношение к данному выбору, помочь субъекту выразить себя, то положительное, что в нем есть.

Второе отличие педагогического сопровождения как вида профессионального взаимодействия, по их мнению, заключается в его направляющей и координирующей деятельности. Педагог-фасилитатор

выступает в качестве «организатора, но не контролера, инспектора, начальника; коммуникатора, а не просто источника и транслятора информации, дипломата как образца корректности, толерантности, достоинства; инициатора действий, генератора идей, координатора совместных усилий...» [63].

Третье – в том, что фасилитирующее общение – это рефлексивное общение, предполагающее изучение особенностей своей личности через выяснение восприятия себя собеседником.

Определяя сущность понятия «сопровождение», Л.М. Шипицина предложила различать процесс сопровождения, метод сопровождения и службу сопровождения [215]:

1. *Сопровождение как метод* – создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.
2. *Сопровождение как процесс* – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.
3. *Сопровождение как служба* – объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

Сопровождение как помощь ребенку в преодолении каких-либо проблем, по ее мнению, выполняет комплекс функций: диагностику существа возникшей проблемы, информацию о существе возникшей проблемы и путях ее решения, консультацию и выработку плана решения проблемы; первичную помощь на этапе реализации плана решения.

М.М. Семаго, Н.Я. Семаго рассмотрели сопровождение как постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде, при этом указали на необходимость не только изменения и приспособлении ребенка к образовательной среде, но и одновременном изменении и приспособлении образовательной среды к возможностям ребенка [117].

Кроме «процесса», «метода», «службы» педагогическое сопровождение имеет и другие значения:

- создание ситуации развития, в которой ребенок и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых ребенок проживает полноценный жизненный опыт, решая задачи возраста, а взрослый, передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие его потенциальные ресурсы (Л.С. Выготский);
- помощь подростку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин);
- пролонгированная педагогическая поддержка (П.А. Эльканова);
- особая сфера деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития. что привело к некоторому смещению методологически различных подходов и,

как следствие, утрате собственно педагогического содержания (А.В.Мудрик);

- направление деятельности педагога в сфере социально-профессионального самоопределения молодежи, когда учащимся создаются условия для продуктивного решения возрастных проблем, чтобы они смогли понять их смыслы, назначение, ценности, содержание социальной деятельности, особенности ее освоения и реализации (Н.С.Пряжников, С.Н. Чистякова);
- особая форма психолого-педагогической практики, предполагающей участие взрослого в индивидуальном развитии ребенка за счет отслеживания (диагностики) процесса созревания, роста, формирования необходимых способностей, позволяющих ребенку решать задачи возраста с опорой на собственные ресурсы (Л.И. Божович, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Ф. Обухова, В.И.Слободчиков, Д.Б. Эльконин).

Отсутствие семантической определенности привело к некоторому смешению методологически различных подходов к пониманию сущности педагогического сопровождения и, как следствие, утрате четкого научного обоснования.

Чаще всего, термин «педагогическое сопровождение» используется как синоним «педагогической поддержки».

В слове В.И. Даля слово «поддержка» поясняется как существительное, образованное от глагола «поддержать», «поддерживать» – служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем), подставкой всему, что поддерживает тяжесть, укрепой – всем, что придает крепость, прочность, силу. Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется – находится в динамике. Исходя из такого лексического значения, поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться, то есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самости, самостоятельности человека. В то время как, сопровождать можно и зарождающееся качество или начинающийся процесс и выступать в качестве катализатора.

Идеи поддержки личностного развития представлены в исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Р. Бернс и А.А. Бодалев интересовались вопросами психологической поддержки развития личности ребенка через создание доброжелательного психологического климата [24].

Н.Б. Крылова рассмотрела педагогическую поддержку как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении проблем [108].

А.Г. Асмолов понимал поддержку как содействие ребенку в его развитии; А.В. Мудрик – как помощь в социальном воспитании (в процессе социализации), которая должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач и при столкновении с опасностями

возраста [19].

Наиболее полно педагогическая поддержка была представлена в работах О.С. Газмана, которую он объяснял как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достиг». Ученый отмечал, что педагогическая поддержка в гуманистическом подходе к образованию включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания, физической и психической защиты, деятельностью самоосуществления);
- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического существования и развития ребенка;
- организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и другие) как продукта активности детей и взрослых.

Последователи идей О.С. Газмана, Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и другие, определили место педагогической поддержки вне процессов социализации и индивидуализации, а между ними.

Так, к примеру, Т.В. Анохина педагогической поддержкой называла «систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также как помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем), самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности». Анализируя семантический смысл «поддержки», она подчеркнула, что это развитие самости, самостоятельности человека, то есть «поддерживание самодвижения», что, в принципе, совпадает и с постулатами педагогического сопровождения.

Исследуя проблему индивидуализации педагогической поддержки старшеклассников в решении жизненных проблем, Т.В.Макеева педагогическую поддержку рассмотрела как систему педагогической деятельности, направленную на раскрытие личностного потенциала человека, творческого самовоплощения, развитие способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору), конструированию внутреннего автономного мира [123].

Е.А. Александрова, В.К. Зарецкий, Л.А. Ненашева, А.Б. Холмогорова изучали роль психолого-педагогической поддержки в процессе самоопределения, что близко к проблеме нашего исследования.

Так, Е.А. Александрова в контексте педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, педагогической поддержкой назвала совместное с учеником, коллегой, родителями создание условий для понимания обучающимися индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности,

процесса разработки и прогнозирования результатов индивидуальной стратегии поведения и учения, ее реализации, преодолении старшеклассником лично значимых проблем [12]. По мнению ученого, педагогическая помощь оказывается тогда, когда обучающийся может в целом разработать и реализовать свою траекторию, справиться личной и учебной проблемными ситуациями сам, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы решения аналогичных ситуаций. Взрослому отводятся роли «врача-консультанта» или «советника по процессу».

Педагогическая поддержка, в ее исследовании, отличается от «помощи» не столько уменьшением степени вмешательства педагога в процессе разработки и реализации траектории, сколько смещением акцентов на умения старшеклассника самостоятельно решать свои учебные и личные проблемы. В этом случае фиксируется переход от позиции взаимно- и со- к позиции само-. Она оказывается как по запросу ученика, так и в том случае, если учитель видит, что тот может разработать траекторию или справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах или в правильности выбора.

Таким образом, по Е.А. Александровой, педагогическая помощь и педагогическая поддержка – варианты педагогического сопровождения.

Мы полагаем, что педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка как разновидности педагогической помощи, близкие по природе, но не тождественные самостоятельные научные парадигмы, что неоднократно отмечалось в наших публикациях.

Общность указанных моделей заключается в следующих позициях:

- рассмотрение образования как диалектического единства процессов социальной адаптации и социальной автономизации;
- признание свободного развития каждого человека и создание всевозможных условий для осуществления этого;
- направленность педагогических усилий на оказание воспитаннику помощи в познании самого себя, осознании своей уникальности и неповторимости, построении аутентичного жизненного пути и, в соответствии с ним, индивидуальной образовательной траектории;
- стремление педагогов не вести ребенка за собой, не управлять им и его развитием, а создавать условия для самоидентификации и самореализации, оказывать помощь в решении собственных проблем;
- признание необходимости формировать рефлексивных способностей учащихся.

Принципиальных отличий несколько.

Первое. Педагогическое сопровождение предусматривает оказание помощи всем без исключения, в том числе и нормально развивающимся детям, допуская при этом включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума или сложившихся ранее убеждений и ценностных установок. Именно осознаваемые в этот

момент переживания придают объективной ситуации субъективное значение, создают условия для перестройки внутреннего мира.

Второе. Педагогическая поддержка направлена, в основном, на решение актуальных задач возраста, в то время как педагогическое сопровождение предусматривает оказание помощи в момент жизненного события воспитанника, открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту зону ближайшего развития, которая для него актуальна, но пока еще не доступна, то есть носит опережающий, прогностический характер.

Третье. Педагогическое сопровождение не преследует цели избавить воспитанника от жизненных трудностей. Напротив, оно предполагает построение такой интеракции, при которой обостряются и вербализируются внутриличностные конфликты, происходит осознание их причин и путей решения.

Четвертое. Педагогическое сопровождение, создавая условия для жизненного самоопределения, направлено не столько на установление гармонии между социальным и индивидуальным, сколько на включение воспитанников в такие ситуации социального развития, которые способствовали бы формированию субъективного образа мира – представлению человека о себе, своей судьбе и окружающем мире во времени жизни, то есть расценивались школьниками как жизненные события.

Пятое. Педагогическое сопровождение не предусматривает использования прямых методов воздействия на ученика. Оно направлено на создание условий для саморазвития сущностных сфер его личности, стимулирование процессов самоопределения, что возможно только при наличии партнерских отношений между воспитателем и воспитанниками. Партнерство не приемлет доминирования одного участника над другим, оно предусматривает равнозначность и демократичность участников с разным участием в проектировании, организации и осуществлению деятельности, ведущей к личностному росту [211].

Шестое. Педагогическое сопровождение может рассматриваться как участие референтного взрослого в решении актуальных жизненных проблем с опорой на собственные ресурсы, со-переживание с воспитанником значимых событий его жизни.

Наши рассуждения логично привели к пониманию «педагогического сопровождения», близкому к позиции Е.И. Казаковой, которая его рассматривала как «помощь субъекту в принятии решения в ситуации жизненного выбора; сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [80]. В ее работах методологической основой для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал личностно-ориентированный подход, в частности важнейшее его положение о приоритете опоры на внутренний потенциал развития субъекта.

Методология экзистенциальной педагогики позволяет под социально-педагогическим сопровождением понимать комплекс последовательных

педагогических действий, обеспечивающих включенность школьника в значимые для него события и стимулирующие его саморазвитие на основе происходящего.

Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников может базироваться на рефлексивно-прогностическом подходе, суть которого заключается в актуализации значимости экзистенциального выбора, в обучении юношей и девушек основам рефлексивного и прогностического поведения, в побуждении их к рефлексивно-ценностному анализу жизненных событий, в становлении субъектной жизненной позиции.

Исходя из сказанного, мы вывели основное для настоящего исследования понятие: *«Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников – это фактор профилактики употребления ПАВ в молодежной среде, создающий условия для становления индивидуальности и формирования рефлексивно-прогностических компетентностей выпускников школ, обеспечивающий их включенность в лично значимые события и стимулирующий экзистенциальный выбор».*

Субъектами педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников (в широком смысле) являются все социальные институты, оказывающие воспитательное воздействие на юношей и девушек, в узком смысле – педагоги школы, деятельность которых выступает в качестве педагогического средства управления их социализацией, способные координировать влияние других субъектов социализации и стимулировать процесс становления индивидуальности.

Однако идеальным является такая ситуация, когда молодой человек имеет возможность выбрать для себя сопровождающего из числа наиболее авторитетных и значимых для себя людей. «Значимые педагоги» попадают в круг авторитетных людей, чье мнение и поведение являются определенным примером, образцом подражания для старшеклассников, способствуют пониманию ситуации экзистенциального выбора, стимулируя включение в процесс деятельности или непроизвольно препятствуя этому.

Мы полагаем, что социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников диалектически связано с учебным и воспитательным процессами в старших классах общеобразовательной школ.

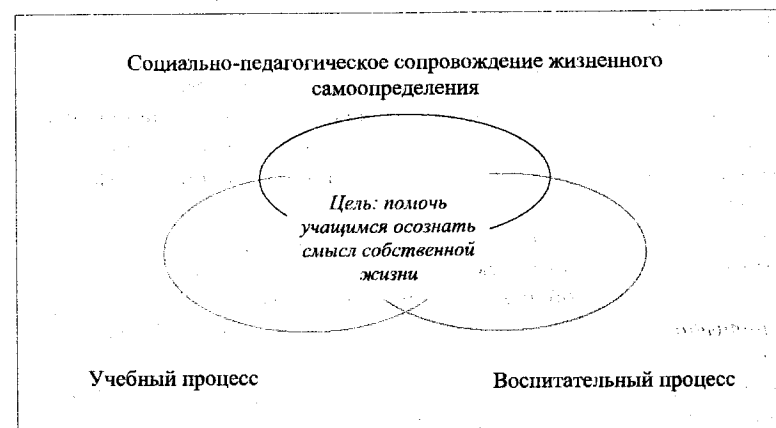
Так, содержание образования (в первую очередь такие учебные предметы, как история, обществознание, литература, иностранные языки) расширяют границы мироздания, демонстрируют образцы выбора людьми тех и иных жизненных стилей и стратегий, их последствия и социальную оценку. Кроме того, использование отдельных образовательных технологий (педагогических мастерских, дебатов, проектной деятельности и т. п.) создает условия для формирования рефлексивных и прогностических способностей обучающихся. Одновременно с этим, полученные на учебных занятиях знания, приобретаю личностный смысл, становятся стимулом для поиска своего места в

системе социальных отношений, актуализируют внутренние противоречия, связанные с экзистенциальным выбором.

Воспитательный процесс в старших классах общеобразовательной школы предполагает активное включение старшеклассников в процесс подготовки и проведения различных мероприятий, создает условия для удовлетворения ведущих мотивов возраста в самореализации и самоутверждении в социальных отношениях, предусматривает организацию социальных и профессиональных проб. В то же время, если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения (схема 3).

Схема 3

Диалектика социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения, учебного и воспитательного процессов



С позиции системного подхода в структуре социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников выделяются целевой, содержательный, операционно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты.

Целевой компонент социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Формулируя цели социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, мы классифицировали их на стратегические, тактические, оперативные.

В контексте рефлексивно-прогностического подхода к социально-педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников в качестве *стратегической цели* мы называем организацию педагогического процесса в старших классах средней общеобразовательной

школы, который способствовал бы осознанию учащимися смысла собственной жизни.

Тактическая цель заключается во включении старших школьников в процесс решения прогностических задач экзистенциального содержания.

Оперативная цель: создание условий для формирования готовности старшеклассников к жизненному самоопределению, а именно:

- 1) обеспечение включенности молодых людей в процесс социальных отношений;
- 2) формирование у них рефлексивно-прогностических компетентностей, актуализация их использования в момент узловых жизненных событий.

Исходя из сказанного, функции социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников можно разделить на целевые и инструментальные.

Целевые функции отражают содержание социально-педагогических задач. К ним относятся:

- *социально-ориентирующая*, направленная на приобщение старшеклассников к общечеловеческим ценностям, моральным и этическим нормам поведения, формирование их субъективной позиции;
- *обучающая*, предполагающая ознакомление старших школьников с технологиями прогностической деятельности, основам рефлексивного поведения.
- *развивающая*, создающая условия для саморазвития личности (ее мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, предметно-практической, волевой, саморегуляционной и экзистенциальной сфер);
- *воспитывающая*, способствующая воспитанию общечеловеческих качеств личности (доброты, честности, верности, чуткости и пр.).

Инструментальные функции обуславливают выбор операционно-деятельностного компонента педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников. Они включают в себя:

- *диагностическую*, предусматривающую определение уровня готовности старших школьников к жизненному самоопределению;
- *стимулирующую*, побуждающую осознание ими потребности в экзистенциальном выборе и внутренней готовности к нему, создающую условия для самовоспитания;
- *организационно-деятельностную*, состоящую в стимулировании включения школьников в социально отношения, способствующие формированию системы личностных ценностей и смыслов, расширению пространственно-временных границ экзистенциального выбора;
- *фасилитирующую*, облегчающую процесс переживания молодым человеком внутриличностного конфликта, связанного с поиском выхода из экзистенциальной дилеммы;
- *рефлексивно-оценочную*, направленную на рефлексивную оценку деятельности и намерений старшеклассника на основе объективных

критериев, основанных на общечеловеческих ценностях, правовых нормах и исторически сложившихся культурных традициях.

Содержательный компонент социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

В содержании рассматриваемой социально-педагогической деятельности нами выделяются три направления:

1. Формирование у воспитанников комплекса компетентностей, обеспечивающих включенность в процесс социального взаимодействия.
2. Обучение их основам рефлексивного поведения и прогностической деятельности.
3. Расширение жизненного пространства воспитанников за счет включения в различные виды деятельности и социальных отношений.

Субъекты профилактики употребления психоактивных веществ должны, прежде всего, создать условия для формирования у молодых людей компетентностей, необходимых для организации жизнедеятельности в социуме.

Мы выделяем следующие их виды:

1. Компетенции, необходимые для понимания предмета жизненной ситуации: социальная компетентность, профессиональная компетентность.
2. Компетенции, способствующие организации социального взаимодействия: социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, организаторская компетентность.
3. Компетенции, позволяющие принять решение в жизненной ситуации: компетенции в области рефлексивной и прогностической деятельности.
4. Компетенции, направленные на самообладание в жизненной ситуации (копинг-компетенции): психологическая защита, совладение, преодоление, приспособление.

Социальная компетентность – это совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор – обеспечивающую их адекватное вхождение в профессиональную деятельность. Социальная компетентность заключается и в том, что человек, реализуя множество социальных ролей, выступает как участник политических процессов, он должен владеть элементарными политическими знаниями; являясь субъектом права и объектом правового воздействия, должен иметь правовые знания; являясь членом семьи, он должен знать, как живет семья.

Задача формирования социальной компетентности предполагает приобретение знаний о социальной действительности, о способах решения социальных проблем, об эталонах взаимодействия с людьми.

В качестве основных направлений решения этой задачи можно выделить следующие:

- формирование у молодых людей базовых правовых, политических, психологических и других знаний, необходимых для реализации себя как члена общества и гражданина страны;
- знакомство с возможными вариантами социального выбора;
- формирование прогностической готовности к оценке возможных последствий своего социального поведения.

Поскольку ранняя юность – возраст и профессионального самоопределения личности, то в процессе пропедевтики жизненных событий формируется также профессиональная компетентность, которая, главным образом, обеспечивает формирование интереса к профессии, базирующегося на знании основ профессии, позитивном отношении к людям, представляющим данную профессию, мотивации профессионального роста и стремлении овладеть самореализоваться в какой-либо сфере производства.

Формирование *социально-психологической компетентности* предполагает овладение совокупностью знаний, умений, навыков и поведенческого опыта, которые позволяют устанавливать, поддерживать и развивать эффективные контакты с другими людьми в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия, а также формирование у студентов мотивации саморазвития и самосовершенствования, гражданской позиции, социально-значимых качеств и готовности их активного проявления в различных сферах жизнедеятельности.

Формирование *организаторской компетентности* предполагает формирование готовности к решению организаторских задач, на основе знаний правил организаторской работы, умений обеспечить включенность молодого человека в принятие и реализацию жизненно важных решений, сформированной способности к рефлексии организаторской деятельности.

Формирование *коммуникативной компетентности* предполагает овладение старшеклассниками совокупностью знаний, эмоций и поведенческого опыта, которые позволяют устанавливать, поддерживать и развивать эффективные контакты с другими людьми в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия.

Формирование *рефлексивных способностей* старшеклассников предусматривает, в первую очередь, оказание помощи воспитанникам в самопознании, выяснении отношений к себе окружающих, а также в выработке представлений об изменениях, которые могут произойти.

Кроме того, внимание педагогов должно быть сосредоточено на стимулировании становления рефлексивной позиции юношей и девушек как устойчивой системе их отношений к какой-либо значимой проблеме, вопросу, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках. Формирование рефлексивной позиции является тем компонентом педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников, который опирается на осмысление человеком своего бытия и проектирование своего будущего.

Сказанное позволяет в качестве условий эффективности прогнозирования результатов жизненных событий старшеклассников рассматривать следующие положения:

- 1) осознание потребности юношей и девушек в познании своего будущего, вызванной стремлением снять противоречие между желательным будущим и не достаточно желательным настоящим;
- 2) наличие знаний о самом себе и объективно существующих социальных отношениях;
- 3) наличие критериев, на основе которых производится рефлексия прошлого и настоящего опыта социальных проб;
- 4) сформированность мыслительных способностей, необходимых для антиципации.

Ввиду эмоциональной неустойчивости, мотивационной противоречивости, повышенной самокритичности и критичности по отношению к окружающим, важно на пропедевтическом этапе социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения помочь старшеклассникам приобрести компетенции, позволяющие сохранить внутреннее самообладание и предупредить развитие внутриличностного конфликта.

Овладение старшеклассниками приемами психологической защиты позволит уменьшить или устранить обстоятельства, угрожающие целостности и устойчивости личности («Я-концепции»), нарушающие душевное равновесие, и, тем самым, позволяющие уйти от стрессовых ситуаций и искажения контакта с реальной действительностью.

Совладание как копинг-компетенция позволит молодому человеку использовать ресурсы своей воли в ситуации, которая предполагает концентрированность и контроль над своими мыслями, желаниями, чувствами, намерениями и прочее. Цель совладания – такое приспособление к действительности, которое позволит старшекласснику удовлетворить свои жизненные потребности.

В отличие от психологических защит, совладание, по большей части, является сознательным поведением, включающим в себя произвольный выбор и служащим средством устранения или компенсации помех в достижении цели и/или самореализации.

Приспособление – это стратегия совладания, направленная на изменение человеком собственных характеристик и/ или своевременного отношения к ситуации. В сравнении с совладанием, она пассивна.

Преодоление – это стратегия преобразования трудных жизненных ситуаций посредством материальных или символических действий. Цель преодоления – привести мир в соответствие со своими жизненными потребностями, добиться желаемого успеха. Преодоление предполагает высокий уровень саморегуляции, уверенность в себе, интенсивные раздумья, вовлечение других людей в орбиту своих действий.

Преодоление – это процесс конструктивного приспособления, в результате которого лицо оказывается в состоянии справиться с

предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей. Эта стратегия необходима, если личность столкнулась с новыми требованиями, с которыми нельзя справиться при помощи ранее усвоенных и привычных форм поведения.

Механизм преодоления трудностей рассматривают в терминах «ассимиляция» и «аккомодация» (по Ж. Пиаже). При этом под ассимиляцией понимают восприятие и интеграцию опыта об окружающем мире в соответствии с уже сформированными структурами индивида. Она базируется на наличных (имеющихся) знаниях, типах реакций и программах поведения. К аккомодации относят изменение, расширение и дифференцировку опыта в соответствии с особенностями окружающего мира и с происходящими событиями. Главное назначение описываемой стратегии – восстановить равновесие между этими явлениями.

Данная стратегия рассчитана на старших школьников, поскольку опирается на критичность, объективность, интеллектуальность, практицизм, терпимость, эмпатию, рефлексию. Подчеркивается, что в старшем школьном возрасте, учащиеся уже способны к абстрагированию от конкретного, они могут строить и проверять гипотезы, размышлять об особенностях собственного поведения и поведения окружающих, способны мысленно предвосхищать возможные действия со стороны всех участников ситуации, последствия своих и чужих шагов.

Особые формы стратегии преодоления трудностей, со ссылкой на Т. Томэ, названы Х. Ремшмидтом, – это *изучение индивидуального пути человека на основании биографий*, наблюдений и исследований, благодаря чему удается выявить типичную для данного человека тематику трудностей и определить их решения. Иными словами, старшеклассникам предлагаются истории из жизни разных людей, оставившие интересный след в их судьбе или судьбе других. Характер выбора конкретной позиции, жизненной истории, говорит, по мнению автора, о проблемах данного юноши или девушки. Темы рассматриваются как определенные рамки, координирующие, соединяющие и взаимосвязывающие различные формы поведения. К таким он относит следующие: регуляторная тематика; предвосхищающая регуляция; стимуляция (активация) существования; социальная интеграция; социальное отторжение; созидательность и самореализация; нормативная тематика.

Мы полагаем, что старшеклассник, который сумел приобрести перечисленные выше компетенции, будет подготовлен к адекватному поведению в жизненных ситуациях разной степени сложности и принятию взвешенного решения относительно выбора своего способа поведения в ней.

Обучение основам рефлексивного поведения и прогностической деятельности – второе направление социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.

Нами разработаны программы двух факультативных занятий (курсов по выбору): «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников» (приложение 4) и «Основы прогностической деятельности».

Курс по выбору «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников» рекомендован Департаментом образования Ярославской области для использования в старших классах школ в рамках вариативного компонента (приказ № 237/01-03 от 28.05.2007).

Он направлен, с одной стороны, на расширение круга актуальных для выпускников школы проблем жизненного самоопределения, с другой – на расширение средств их решения, увеличение возможностей социального и экзистенциального выбора с учетом реальных возможностей и перспектив Ярославской области (развития производственно-экономической, финансовой, социальной сфер, природного комплекса, а также городского и сельского хозяйства, потребительского рынка товаров и услуг, внешнеэкономических, межрегиональных связей и туризма, совершенствование системы управления).

Цель: обеспечить педагогическое сопровождение старшеклассников в выборе содержания и способа организации своей жизни в условиях Ярославской области.

Задачи:

- формировать гражданскую позицию выпускников школ через приобщение к историческому наследию, знакомству с современными и перспективными направлениями развития социальной, экономической, культурной жизни города, нормативными документами, отражающими права и обязанности жителей Ярославской области;
- оказывать помощь воспитанникам в осознании собственных жизненных намерений и планов;
- ознакомить выпускников школ с возможностями успешной самореализации в условиях Ярославской области;
- обучить учащихся технологиям социального проектирования как инструменту согласования своих целей и жизненных намерений с потребностями и задачами развития области.

В основу реализации программы нами положены принципы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, основанного на рефлексивно-прогностическом подходе.

Содержание программы представлено в виде нескольких модулей:

1. Ярославль Тысячелетняя – история и современность.
2. Рефлексивный портрет выпускника.
3. Социальное проектирование жизни молодых ярославцев.
4. Профессиональный выбор и планирование карьеры в условиях Ярославского региона.

По нашему замыслу, занятия с учащимися могут проводиться школьными педагогами, психологами, представителями общественности и городских властей, родителями, как в стенах образовательного заведения, так и за его

пределами (в музеях и других культурных центрах, на производстве, в государственных учреждениях и т.п.).

Предполагается вовлечение учащихся в деловые, ролевые игры и дискуссии в процессе использования проблемного, поисково-исследовательского и проектного обучения, активизирующих творческую активность, развивающих критическое рефлексивное мышление, формирующих познавательную самостоятельность школьников.

Первый модуль «Ярославль Тысячелетний – история и современность», кроме изучения особенностей культурно-исторического и социально-экономического развития региона, предусматривает организацию и проведение старшеклассниками социальных акций в рамках проводимых мероприятий по подготовке области к празднованию 1000-летнего юбилея.

Рекомендуется для использования технология коллективного творческого дела (И.П. Иванова), состоящая из шести этапов:

- совместное решение о проведении дела,
- коллективное планирование,
- коллективная подготовка,
- проведение дела,
- коллективный анализ,
- коллективное решение о последствиях.

Второй модуль «Рефлексивный портрет выпускника» предусматривает самодиагностику личностных качеств, выполнение заданий, направленных на их развитие, а также осуществление самоанализа и самооценки достижений. Важно, чтобы под руководством педагога-психолога у старшеклассника сложился объективный образ «Я-реальное» и обоснованная модель «Я-идеальное», что необходимо для сознательного построения жизненной стратегии.

Третий модуль «Социальное проектирование жизни молодых ярославцев» предполагает ознакомление школьников с технологиями социального проектирования, включает проведение деловой игры «Ярославль – мой социальный партнер», состоящей из трех этапов:

- выявление одной из актуальных и реальных для решения социальных проблем области (города, административного района, конкретной улицы, школы) и разработка проекта ее решения;
- изучение общественного мнения по поводу замысла, совершенствование проекта;
- поиск социальных партнеров по реализации проекта, заключение договоров.

Как доказано исследованиями А.А. Азбель, в старшем школьном возрасте, на этапе «примерки профессиональных ролей», на этапе первичного познания профессиональных знаний начинают закладываться предпосылки формирования целостной профессиональной идентичности через формирование профессиональных намерений, самосознания, построения образов профессий. Поэтому четвертый модуль «Профессиональный выбор и планирование карьеры в условиях Ярославского региона» включает проведение

экскурсии на производство, пассивную производственную практику (наблюдение), а также профессиональные пробы (там, где возможно).

По мере изучения третьего и четвертого модулей учащиеся могут продолжать составление рефлексивного портрета, вносить новые штрихи в ранее созданные зарисовки.

Оценка результатов реализации программы элективного курса может даваться в виде общественной экспертизы индивидуальных социальных проектов учащихся, которую могут осуществлять представители местных властей, управления образованием, депутатского корпуса, представители деловых кругов, а также педагоги и родители.

Тему проектов учащиеся выбирают из числа предложенных или формулируют самостоятельно:

1. Я хочу жить и работать в Ярославле (Рыбинске, Угличе, Ростове, Переславле, Большом селе, Некрасовском, Некоузе и т. д.).
2. Остров будущего на жизненной карте настоящего.
3. Карта моих реальных возможностей.
4. Я в истории моего города (муниципального района, села).
5. Я – продолжатель семейной династии.
6. Ярославль в зеркале прогнозов моей жизни.
7. Ярославль – мой надежный социальный партнер.
8. Моя жизнь в истории родного города.
9. Я – продолжатель ярославской династии.
10. Мой путь достижений и побед.
11. Лестница успеха.
12. Миф о моей профессиональной карьере.
13. Бизнес – план развития области, муниципального района, города или села (или отдельной инфраструктуры).

Критерии оценки социальных проектов:

1. Знание старшеклассником истории и современных тенденций социально-экономического и культурного Ярославской области.
2. Осознанность учащимся своих индивидуальных особенностей и возможностей.
3. Гражданская позиция выпускника.
4. Согласованность личных целей, мотивов, интересов школьника с потребностями и перспективами развития Ярославской области.
5. Реальность и аргументированность идей проекта.
6. Культура самопрезентации.

Учебный предмет рассчитан на 36 часов, из которых – 18 часов аудиторных и 18 часов – внеаудиторных. Распределение времени выбирается педагогом, исходя из особенностей учащихся, возможностей учебного заведения и территории (приложение 2).

С целью формирования прогностических способностей старшеклассников нами была разработана и апробирована программа факультативного курса «Основы прогностической деятельности».

Курс нацелен на ознакомление учащихся старших классов общеобразовательной школы с основами прогнозирования как особого вида деятельности современного человека.

Задачи:

- 1) ознакомить школьников с научными основами прогностической деятельности;
- 2) обеспечить понимание ими основных категорий прогностики;
- 3) обучить учащихся основным технологиям прогностической деятельности;
- 4) стимулировать их использование в реальной жизненной практике.

Содержание курса включает следующие разделы:

1. *Научные основы прогностической деятельности:* понятие антиципации; прогнозирование как основа познания будущего; классификация форм опережающего отражения; соотношение понятий прогноз, предсказание, план, программа, проект, утопия, гипотеза.
2. *Психологические механизмы антиципации:* психологические функции прогнозирования: познавательная, коммуникативная, адаптивная и регулятивная; антиципация на разных уровнях психического отражения; временные характеристики сознания; прогностическая деятельность как познавательная деятельность, как средство удовлетворения потребности в контроле над событиями и людьми.
3. *Технологии прогностической деятельности:* алгоритмы анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, выявления причинно-следственных связей и закономерностей, обобщения, выдвижения гипотез, целеполагания, планирования.
4. *Технология решения прогностических задач:* вербализация прогностической задачи, анализ ее содержания, поиск путей решения – выдвижение альтернатив; разработка плана решения, выбор средств и способов решения, реализация плана решения; проверка истинности решения и оценка его рациональности.
5. *Прогнозирование в учебно-познавательной деятельности.* Осмысление цели образования. Определение способов и приемов выполнения заданий. Составление плана работы. Организация выполнения задания. Обеспечение самоконтроля. Выполнение самоотчета.
6. *Основы прогнозирования жизнедеятельности.* Прогнозирование как инструмент жизненного самоопределения. Жизненный план, жизненная программа, стратегии жизни.

Учебный предмет рассчитан на 18 часов. Итоговый контроль осуществляется в виде зачета по результатам выполненных практических работ.

Расширение жизненного пространства воспитанников за счет включения в различные виды деятельности и социальных отношений – третье направление социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников. В его структуре, в свою очередь, нами выделяются два компонента: подготовка воспитанников к различным жизненным ситуациям

(событиям) и включение в деятельность, имеющую социальную и личностную значимость.

Жизненные ситуации, типичные для раннего юношеского возраста, можно классифицировать по разным основаниям.

Первое основание для классификации – участники события и место события.

По данной классификации к первой группе можно отнести события вне сферы непосредственных контактов молодых людей с окружающей социальной средой. К этой группе относятся события, происходящие в мире, стране, регионе, городе, участником которых ребенок или его близкие не являются. Эти события могут вызывать или не вызывать переживания человека. Такие переживания зависят от многих субъективных и объективных факторов. Можно приблизить данные события, стимулируя активность молодежи в их оценке, представлении.

Вторая группа – события, произошедшие с людьми, непосредственно контактирующими с молодым человеком. Такие события могут быть разными по силе воздействия и по характеру отношений молодого человека к этим событиям.

Вторым основанием для классификации может быть степень активности участия в этом событии молодого человека. В контексте этой классификации можно выделить следующие группы событий:

- произошедшие с молодым человеком события, на которые он не может оказать влияния;
- события, в которых молодой человек является активным участником;
- событие, сконструированное самим молодым человеком;
- событие, о котором молодой человек имеет только информацию.

В другой классификации событий за основу может быть взято отношение молодого человека к происходящему событию. В рамках этой классификации выделяются следующие группы событий:

- событие для молодого человека не значимо;
- событие вызывает ситуативные эмоции;
- событие вызывает достаточно длительные переживания;
- событие, которое вызывает стресс.

Возможна классификация событий по их длительности. Условно можно выделить такие группы:

- событие, краткое по времени (час, день);
- событие, среднее по длительности (до десяти дней);
- длительное событие (более десяти дней, до месяца);
- событие, которое стало текущей жизнью.

Возможна классификация жизненных ситуаций старшеклассников по характеру образующих их проблем:

1. Проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности.
2. Проблемы, вызванные травмирующими жизненными обстоятельствами, которые нельзя разрешить в объективной действительности, а возможно

лишь их переосмыслить, изменить к ним отношение, снизить уровень интенсивности переживаний.

3. **Проблемы**, которые представляют собой осмысление философских аспектов бытия. От общих философских исканий эти проблемы отличаются тем, что на определенных этапах жизненного пути (процесс самоопределения в юности, посттравматические переживания и др.) осознаются как лично-значимые. Их переживание сопровождается тревогой и приводит к существенным изменениям личности.

Шаг к дифференциации событий делает Н.А. Логинова, которая рассматривает в рамках жизненного пути личности, составляющие жизненного события: события среды, события поведения человека в окружающей среде и события внутренней жизни. Особое внимание она уделяет событиям поведения человека в окружающей среде, которые можно определить как актуальную жизненную ситуацию, которая отражается и во внутреннем мире.

И.Р.Конжин разработал типологию сложных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте на основе сферы возникновения жизненных трудностей.

- 1) *Я и моя семья* (отсутствие взаимопонимания в семье, конфликты с родственниками; ситуация ссор и конфликтов между родителями; забота и опека родителей, необходимость оправдывать их ожидания и т. д.)
- 2) *Я и творческая деятельность* (необходимость придумывать и сочинять что-либо новое, возникновение незнакомых и неожиданных ситуаций в хорошо знакомом деле, ошибка в публичном выступлении на виду у многих людей и т. д.)
- 3) *Я и знакомые взрослые* (опасения быть уличенным в неблагоприятном поступке; плохом поведении; неудовлетворенность оценкой и отношением взрослых; невозможность убедить, доказать что-либо взрослому человеку и т. д.)
- 4) *Я и группа сверстников* (ситуация острого конфликта в значимой группе сверстников; препятствия при проявлении лидерских качеств в группе сверстников; принятие решения за группу сверстников, оправдание взятых на себя обязательств).
- 5) *Я и незнакомые мне обстоятельства, люди* (знакомство с новыми людьми, приход в новое место, установление первого контакта с незнакомыми людьми, ситуация грубого обращения и поведения на улице и в общественном месте и т. д.)
- 6) *Я и отношение к себе* (ситуация выбора при принятии очень важного решения; проблема преодоления собственных вредных привычек, отрицательных явлений; оценка собственных достоинств и недостатков и т. д.)
- 7) *Я и близкие друзья* (конфликт с близким человеком, объективная оценка поступков друзей, необходимость расставания с друзьями, смена круга общения и т. д.)
- 8) *Я и интеллектуальная (учебная) деятельность* (длительная учебная и

интеллектуальная подготовка к выполнению какого-либо задания, невозможность понять и решить какую-либо интересную задачу, новый материал; участие в конкурсных проверках знаний и эрудиции и т. д.).

События, переживаемые старшеклассниками, могут быть естественными, а могут быть и специально организованы самими педагогами с целью решения какой-либо воспитательной задачи.

Обобщение педагогического опыта позволяет их классифицировать на ситуации поиска, ситуации-катализаторы, ситуации неожиданности и новизны, ситуации ответственности и значимости, ситуации ограничения возможностей, ситуации-преграды, ситуации-альтернативы, ситуации-провокации.

Ситуация поиска предполагает организацию поиска чего-либо в ситуации значимой для старшеклассников деятельности. Ситуация поиска может характеризоваться дополнительными усложняющими показателями, такими, как неполные данные, ограничение по времени. Поиск в данном случае рассматривается широко: от предметного поиска, до поиска выхода из созданной педагогами ситуации.

Ситуация – катализатор. Данная ситуация представляет собой такое педагогическое действие, которое способствует активности ребенка в познании себя и самореализации. Как правило, такому действию предшествует ряд ситуаций, которые требовали от старшеклассника приложения некоторых усилий. Такая ситуация не только активизирует старшеклассника, но и содержит представление о ценности преодоления жизненных трудностей, затрагивает ценностные и мотивационные сферы личности. Примером такой ситуации может стать и беседа, проведенная с конкретным ребенком, и агитбригада, затрагивающая группу сверстников.

Ситуации неожиданности и новизны. В этом случае для педагога является важным, чтобы новые ситуации становились значимыми для старшеклассников, стимулировали интерес к освоению новой деятельности, формировали новые знания и умения. Кроме того, возможность введения новых условий деятельности в привычные обстоятельства, нестандартные обстоятельства, использования уже сформированных умений и навыков позволяют формировать сложные жизненные ситуации в знакомой для старшеклассников деятельности.

Ситуации ответственности и значимости. В этих ситуациях используется прием создания особого отношения к какой-либо ситуации или деятельности. Ощущение ответственности за выполняемую работу, значимость деятельности для коллектива, оценка со стороны референтной группы и взрослых многократно повышает значимость ситуации и преодоления затруднений, возникающих при их решении.

Ситуация ограничения возможностей. Деятельность в условиях, когда реализация потребностей затруднена, всегда вызывает сложности в использовании ресурсов личности. В частности, ограничение способов достижения цели создает условия для поиска новых средств, создает направленность на преодоление преград, способствует формированию

конкретных способов деятельности. Данный вид ситуаций достаточно широко используется в творческой деятельности старшеклассника и в работе с ребятами – лидерами.

Ситуация преграды. Данный вид ситуаций является наиболее распространенным. Суть его состоит в том, что в том или ином виде деятельности перед старшеклассниками встает преграда, затруднение. Такой преградой могут стать интеллектуальные затруднения, необходимость принятия решений, сложные отношения с товарищами или взрослыми, необходимость преодоления личного комплекса. Такие ситуации могут возникать спонтанно, или старшеклассник может заранее подготавливаться педагогом к необходимости преодоления такой преграды.

Ситуация альтернатив. Наблюдения показывают, что принятие решения и выбор для старшеклассников зачастую становятся сложными ситуациями. Такая ситуация используется, в основном, при индивидуальной работе, поскольку даже коллективно принимаемые решения сопровождаются личным выбором каждого.

Ситуация – провокация. Суть приема заключается в стимулировании активности старшеклассника в ситуации, заведомо имеющей противоречивый характер. Именно в таких ситуациях, как правило, проверяются морально-волевые, нравственные качества личности. Использование такой ситуации требует от педагога не только организации самой ситуации, но и последствий, когда происходит демонстрация последствий поведения в ситуации, рефлексия данной ситуации.

Стимулирование и координация волонтерской деятельности старшеклассников рассматривается нами в качестве самостоятельного направления социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.

Добровольно включаясь в социальное взаимодействие, молодой человек направляет свою активность на решение актуальной общественной проблемы, выбирая средства и способы достижения поставленной цели, принимая ответственность за конечный результат. При этом личностное значение приобретает, как процесс, так и результат жизнедеятельности, в которой посредством рефлексии он обнаруживает новые, ранее не знакомые, не осознаваемые свойства своей личности, а также особенности других людей, подвергает их ценностно-смысловому анализу и оценке.

Формирование у старших школьников мотивации на добровольческую деятельность можно рассматривать в качестве целевой функции их социального воспитания, конкретизирующейся в следующих задачах:

- приобщение школьников к смысловой системе полиформатной социокультурной среды, обеспечивающее интериоризацию общечеловеческих ценностей, пригодных для всех представителей человеческого рода независимо от этнической, конфессиональной, социальной, половой принадлежности;

- включение их на альтруистических началах в социально значимую деятельность, в процесс служения другим людям и улучшение условий их жизни;
 - актуализация переживаний момента социального взаимодействия как жизненного события, наполненного ощущениями счастья;
 - стимулирование самоактуализации как стремления человека к максимальной полнотой выявлять и реализовывать свои врожденные задатки и приобретенные способности, потенциалы, способствовать максимизации жизненных достижений и повышать эмоциональную насыщенность жизни;
 - создание условий для поиска человеком «дела своей жизни», возвышающего человека над самим собой, помогающего дистанцироваться от собственной персоны и узко личных проблем;
 - включение в творчество как особую активность, направленную на построение индивидуального жизненного пути.
Социальная работа требует от участников волонтерских проектов особых личностных качеств, таких как:
 - эмпатия, умение видеть мир глазами других людей, понимать его так же, как они, воспринимать их позиции и в то же время иметь способность сказать другим о своем понимании и дать возможность подтвердить или опровергнуть эти представления другими;
 - доброжелательность, способность демонстрировать свое отношение приязни, симпатии, готовность поддержать другого человека;
 - деликатность, вежливость, мягкость в обращении с людьми;
 - аутентичность, способность быть естественными в отношении с людьми, быть самим собой в контактах с окружающими;
 - открытость, готовность открыть другим людям свой внутренний мир, быть искренними, уметь говорить о своих чувствах и мыслях, транслировать их собеседнику;
 - конкретность, отказ от общих рассуждений, умение конкретно отвечать на вопросы;
 - непосредственность, умение говорить и действовать в обстановке «здесь и теперь»;
 - коммунибельность, интерес к другим людям, расположенность к общению с ними, легкость в общении.
- Включаясь в волонтерский проект, молодой человек должен суметь взять на себя определенные этические обязательства:
- 1) действовать таким образом, чтобы исключить несправедливость против любого человека или группы на основе национальной принадлежности, социального происхождения, политических или религиозных убеждений, сексуальных ориентаций, возраста, брачного статуса, психических и физических недостатков, а также исключить предпочтения, привилегии отдельным категориям населения;
 - 2) расширять личностные возможности граждан;

- 3) создавать условия для поддержки уважения различных культур, составляющих общество, если они не вступают в противоречие с общечеловеческими ценностями, Конституцией и другими законами Российской Федерации;
- 4) поддерживать участие сверстников в формировании социальной политики и активной деятельности всех социальных институтов;
- 5) разрабатывать новые и совершенствовать уже имеющиеся технологии социальной работы с населением.

Желание участвовать в социально значимой деятельности может быть рассмотрено как одна из ценностных ориентаций личности, которая проявляется в момент эмоционально переживаемых жизненных событий и побуждает человека к сопереживанию, сочувствию, содействию.

История волонтерства показала, что потребность служить людям, оказывать безвозмездную помощь нуждающимся проявляется и формируется в момент сильных эмоциональных переживаний человека, вызванных жизненными событиями.

Процесс появления такого желания предусматривает последовательность нескольких этапов:

1. Возникновение побуждения оказать помощь другим как результат собственных эмоциональных переживаний (как положительных, так и отрицательных).
2. Определение значимости потребности на основе имеющихся нравственных принципов и убеждений. Принятие решения относительно необходимости ее удовлетворять.
3. Реализация мотива, включение в социально значимую деятельность.
4. Рефлексивно-ценностное осмысление совершенного поступка или действия.
5. Актуализация потенциального побуждения – осознаваемое или неосознаваемое проявление личностного качества в будущем при условии внутренней или внешней необходимости.

Включая старшеклассников в волонтерскую деятельность, референтные взрослые создают условия для формирования у старшеклассников комплекса личностных характеристик, самореализации личностного потенциала, проявления способностей и возможностей, осуществление человеческого предназначения в социально значимой деятельности. Важная роль в поддержании данной мотивации принадлежит осознанию молодым человеком собственного внутреннего потенциала, определению личной миссии, выбору жизненного пути.

Волонтерская деятельность способствует их общественному признанию, осознанию чувства социальной значимости. Для человека важно получить в своей деятельности положительное подкрепление со стороны окружающих, утвердиться в собственных глазах, ощутить свою причастность к общепольному делу.

Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений позволяет молодому человеку выразить свое внутреннее «Я», утвердиться в жизненных ценностях, испытать себя в деле, найти свою дорогу в жизни, лучше понять собственные интересы и потребности – все это может дать добровольческая работа. Потребность в осознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира и желание выполнять в обществе роль согласно своей индивидуальности – основа мотивации самовыражения и самоопределения.

Общественная работа способна предоставить возможность совместного взаимодействия, что подразумевает: совместное планирование и анализ деятельности, взаимодействие во время работы, обмен опытом, совместный отдых, поддержку со стороны товарищей. Она дает возможность проявить себя в различных моделях социального взаимодействия, приобрести навыки, необходимые в дальнейшей жизни, для ответственного лидерства и исполнительской деятельности. Потребность в приобретении опыта ответственного взаимодействия является осознанной социальной потребностью.

Немаловажным мотивом участия в волонтерской работе является возможность культурной организации собственного свободного времени, приобрести единомышленников, найти значимый для себя круг общения и получить поддержку в дружеском взаимодействии.

Добровольческая работа позволяет старшекласснику лучше сориентироваться в различных видах профессиональной деятельности, получить реальное представление о будущей профессии или выбрать направление профессиональной подготовки. Она помогает приобрести полезные навыки, необходимые в дальнейшем для профессиональной деятельности, приобрести полезные навыки, напрямую не относящиеся к профессиональному выбору человека, но важные для жизни. К ним можно отнести приобретение навыков работы с компьютером, с различными видами техники, строительные навыки, опыт межличностного взаимодействия и прочее.

Волонтерство призвано способствовать развитию следующих социальных навыков:

- развитию коммуникативных способностей и лидерских навыков;
- обретению опыта ответственного взаимодействия;
- соблюдения исполнительской дисциплины, защиты и отстаивания гражданских прав и интересов;
- делегирования полномочий.

Организация свободного времени не должна быть ведущим мотивом участия в добровольческой деятельности, но при наличии других мотивов может стать эффективным стимулом к участию в общественной, добровольческой деятельности.

Активность педагога связывается с созданием условий, которые повысят вероятность продвижения каждого старшего школьника в осознании и развитии

своих сущностных сил, в реализации творческого потенциала, освоении социальных ролей, закреплении опыта ценностной самопрезентации (в рамках индивидуальной траектории развития). К мотивирующим факторам, которые могут быть использованы для стимулирования волонтеров, относятся:

- признание – всесторонняя поддержка и публичная похвала юношей, осуществляющих добровольную общественную работу, позволит сделать участие в отряде престижным, а также будет способствовать повышению самооценки детей;
- повышение ответственности и делегирование полномочий при планировании, организации и проведении мероприятий – подросток жаждет самостоятельности и признания своей взрослости, волонтерская деятельность создает благоприятные условия для этого;
- развитие личности – каждая следующая работа должна быть чуть сложнее предыдущей, именно принцип усложнения и обогащения деятельности будет способствовать развитию личности юношей.

Операционно-деятельностный компонент социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения

Решение задач социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников осуществляется с помощью специальных средств. Одним из них являются методы педагогического сопровождения, которые, с одной стороны, могут рассматриваться как методы социального воспитания, с другой – как самостоятельная научно-педагогическая дефиниция.

Методом социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения мы назвали такой способ партнерских отношений старшеклассников и значимых для них взрослых, при котором создаются условия для становления индивидуальности воспитанников, а также развития у них прогностических и рефлексивных способностей.

Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения также бинарны и направлены на развитие одной из перечисленных сфер личности. Однако специфика жизненного самоопределения как объекта педагогической деятельности требует внесения некоторых корректив в их структуру и условия применения.

Во-первых, педагогическое сопровождение жизненного самоопределения в отличие от других способов педагогической помощи старшеклассникам допускает их включение в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления противоречивого воздействия социума или изменения ранне сложившихся убеждений и стереотипов поведения. Педагог не ограждает их от возможных трудностей, не решает проблемы сам и даже не дает традиционные наставлений и советов.

Осознаваемые в этот момент учащимися переживания придают объективной ситуации субъективное значение и создают условия для перестройки их внутреннего мира.

В процессе рефлексии собственного жизненного опыта учащиеся начинают осознавать потребность в дополнительных знаниях о себе, других людях, социальной среде обитания и способах взаимодействия с ней, во внешней оценке своих ценностей, намерений и совершенных действий, а также включенности в новые ситуации для обнаружения скрытых или приобретения новых личностных ресурсов. Поэтому старший школьник способен первым инициировать взаимодействие с референтным педагогом, определяя его цель, содержание.

В других случаях, особенно в ситуации выбора старшеклассником асоциальных способов решения актуальных жизненных проблем, педагог предлагает превентивную помощь, переводя вектор взаимодействия с педагогического сопровождения на воспитание – управление социальным развитием школьников.

В любом случае задача наставника -- двигаться с воспитанником в его переживаниях, осознании сущности субъективной и объективной реальности, создавать условия для рефлексии и саморефлексии более высокого уровня целостности. Поэтому в бинарной паре на первое место мы ставим метод жизненного самоопределения, а на второе – метод его педагогического сопровождения, в каждом из которых участники занимают партнерскую позицию по отношению друг к другу.

Второе отличие методов педагогического сопровождения жизненного самоопределения школьников в трехактности:

- *первый акт* – это инициируемое школьником взаимодействие с педагогом,
- *второй акт* – его рефлексия, способствующая осознанию личностной значимости происходящего и принятию решения относительно эффективности и достаточности ранее сложившихся знаний, намерений, ценностных ориентаций и способностей;
- *третий* – прогнозирование последствий принятого решения (таблица 4).

Рассмотрим основные методы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.

Метод становления интеллектуальной сферы направлен на утверждение взглядов, понятий, установок личности, самоубеждении школьников в эффективности выбранных способов социального взаимодействия и занятой жизненной позиции. Это происходит в процессе самообразования через анализ художественной, исторической и публицистической литературы, а также через активную социальную практику и нравственную экспертизу ее содержания и результатов.

Педагог, сопровождая этот процесс, стимулирует внутри- и межличностные диалоги и дискуссии, побуждая к поиску наиболее убедительных аргументов (или контраргументов) для доказательства

сделанных выводов, создавая условия для развития критического и креативного мышления.

Результатами рассмотренного взаимодействия школьника и педагога являются способности к антиципационной деятельности.

Таблица 4

Методы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников

Критерий готовности к жизненному самоопределению	Метод самовоспитания	Метод педагогического сопровождения	Специфика реализации
Когнитивный	Самоубеждение	Убеждение	Стимулирование мыслительной деятельности учащихся. Убеждение в необходимости жизненного самоопределения. Обучение технологиям прогностической деятельности и рефлексии. Включение юношей в морально-нравственную экспертизу исторических событий, художественных произведений, реальных жизненных эпизодов, в прогнозирование их последствий. Одобрение антиципации и рефлексии.
Эмоциональный	Самовнушение	Внушение	Стимулирование достижения эмоционального равновесия в трудных жизненных ситуациях. Внушение оптимизма. Обучение приемам самовнушения и релаксации. Стимулирование эмоциональных переживаний жизненных событий. Поддержка эмоционального равновесия в неудачах.
Мотивационный	Мотивация	Стимулирование	Побуждение старшекласников к осознанию жизненных целей, к самостоятельному решению прогностических задач экзистенциального содержания. Создание ситуации успеха в социальной деятельности. Стимулирование саморазвития и мотивационной сферы, обучение соответствующим приемам. Одобрение потребности в жизненном самоопределении.

Волевой	Упражнение	Требование	Стимулирование принятия решений, обучение его технологии. Включение воспитанников в социальные ситуации, требующие волевого усилия. Предъявление требований вести осознанную жизнь и отвечать за свои поступки. Одобрение произвольных способов поведения.
Саморегуляционный	Самокоррекция	Коррекция	Стимулирование процесса целеобразования. Создание условий для принятия в качестве идеала социально одобряемого исторического героя или литературного персонажа, жизнь которого может рассматриваться в качестве примера, достойного подражания. Поддержка стремления соотносить свои поступки с состоянием других людей, «пробуждать» свою совесть. Обучение технологии принятия решения. Одобрение целеустремленности.
Предметно-практический	Социальные пробы	Воспитывающие ситуации	Стимулирование самостоятельности. Обучение способам принятия субъектной позиции в социальных отношениях. Включение в социальную практику с предоставлением возможности самостоятельно выстроить стратегию поведения и спрогнозировать ее последствия. Одобрение самостоятельности.
Экзистенциальный	Рефлексия	Метод дилемм	Стимулирование потребности в рефлексии. Обучение приемам рефлексивного поведения. Включение старшекласников в рефлексивно-ценностное осмысление отдельных событий и вариантов жизни в целом на основе сложившихся ценностных ориентаций и убеждений, прогнозирование связанных с ними переживаниями. Одобрение рефлексивного поведения.

Метод становления мотивационной сферы основан на осознанном желании учащихся участвовать в процессе организации своей жизнедеятельности. Он обеспечивает утверждение ценностных ориентаций и направленности личности, побуждающих к самостоятельному включению во взаимодействие с социумом, выбору своей роли и способа ее исполнения.

Педагог, используя поощрение как метод стимулирования, проявляющийся в виде одобрения, похвалы, поддержки и пр., помогает молодому человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию потребностей, жизненных целей, выбору соответствующих способов и средств их достижения, то есть тому, что составляет суть мотивации. Результатами такого взаимодействия является потребность в познании будущего, осознании его смысла.

Метод становления эмоциональной сферы помогает учащимся управлять своим настроением и осознавать отношения к себе, жизни, другим людям и способам взаимодействия с ними в разных жизненных ситуациях.

Старшеклассники склонны давать эмоциональную оценку своему поведению, настроению, внутреннему состоянию с позиции значимого для себя человека. Поэтому методом педагогического сопровождения становления эмоциональной сферы, является внушение и связанные с ним приемы аттракции, которые способствуют переживанию юношами и девушками свершенных поступков. В результате такого взаимодействия школьник постепенно начнет осознавать ценность собственной жизни, ее значение.

Метод становления волевой сферы помогает выпускникам школ управлять эмоциями, чувствами, желаниями, действиями, устанавливать их соответствие правовым нормам и национальным традициям. Упражняясь в выдержке, самоконтроле, организованности, дисциплинированности, культуре общения, они приобретают особые качества личности, определяющие стиль и образ жизни.

Педагог, выступая в качестве представителя общественности и уполномоченный ею, может предъявлять воспитаннику необходимые требования, соответствующие общечеловеческим нормам, государственному законодательству, этническим особенностям и т.п., обеспечивать социальный контроль и экспертизу. В результате старшеклассники постепенно приобретают способность к принятию решения.

Метод становления сферы саморегуляции способствует овладению учащимися навыками психических и физических саморегуляций, эмпатийного взаимодействия, управления жизненными ситуациями через самокоррекцию сложившихся внутренних установок и поведенческих стереотипов.

К методам педагогического сопровождения становления сферы саморегуляции мы относим метод коррекции поведения, создающий условия для внесения учащимися изменений в свой социальный характер и поведение. В качестве его варианта рассматриваем пример, демонстрирующий образец решения аналогичной экзистенциальной проблемы значимым для старшеклассника человеком (историческим, литературным персонажем или реальным человеком из числа социального окружения).

Метод становления предметно-практической сферы направлен на реализацию себя в выбранной и/или социально заданной ситуации, осуществлению социальной пробы. Педагог может специально создавать условия для возникновения ситуаций нравственного выбора, проблемного способа организации деятельности и социальной роли, используя метод воспитывающих ситуаций. Опыт социального взаимодействия позволит старшеклассникам расширить представления о возможных вариантах экзистенциального выбора, увеличит его границы.

Все перечисленные методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения способствуют становлению экзистенциальной сферы личности, когда старшеклассники путем рефлексии социального опыта и

опыта внутренних переживаний определяют методы самоопределения и способы взаимодействия с педагогами как значимыми людьми. Однако, как самостоятельный, *метод становления экзистенциальной сферы* направлен на рефлексию собственных рефлексивных способностей, оценку их значимости и эффективности (*метарефлексию*).

Педагог, сопровождающий этот процесс, может использовать метод дилемм, побуждая к рефлексивно-ценностному осмыслению себя как субъекта жизнедеятельности и осуществлению экзистенциального выбора. Результатом такого взаимодействия являются ценностные ориентации юноши или девушки, которые становятся критериями оценки событий прошлого, поступков, совершаемых в настоящем, а также образами потребного будущего.

Таким образом, выбор методов педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников всегда зависит от актуальных внутриличностных переживаний старшеклассников и соответствующих им задач саморазвития и самовоспитания, от используемых для этого методов.

Формы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старших школьников – это внешняя организация рассматриваемого процесса, обеспечивающая реализацию необходимых целей, содержания и методов.

Мы их разделили на опосредованные и непосредственные.

Опосредованными назвали такие формы, в процессе которых задача подготовки старшеклассников к экзистенциальному выбору не решается в качестве стратегической, однако создаются благоприятные условия для становления субъектности и развития рефлексивных и прогностических способностей как критериев готовности к нему.

Опосредованные формы педагогического сопровождения жизненного самоопределения юношей и девушек совпадают с традиционными для старшей школы формами организации педагогического процесса (урок, экскурсия, дискуссия, игра, КТД и т. д.).

Непосредственные формы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников – это формы, целенаправленно сориентированные на решение возложенных на них функций в соответствии со сформулированными принципами.

К таковым мы отнесли:

- 1) *консультирование*, направленное на стимулирование самостоятельного поиска воспитанником способов решения прогностических задач экзистенциального содержания, на формирование навыков психологической защиты, копинг-поведения, саморегуляционных способностей;
- 2) *социально-психологические тренинги*, нацеленные на актуализацию внутриличностных переживаний, формирование конструктивных навыков социального взаимодействия, развитие прогностических и рефлексивных способностей, включение в ситуации, направленные на осознание и расширение жизненного опыта и личностного саморазвития,

моделирования и апробирования в имитируемых условиях различных вариантов жизни;

- 3) *специальные учебные занятия* из числа курсов по выбору или факультативов, направленные на обучение старших школьников основам прогнозирования и проектирования жизнедеятельности;
- 4) *стимулирование волонтерской деятельности*, предусматривающее их добровольное включение в социально значимую деятельность, отличающуюся субъективной новизной и личностной значимостью, расширяющую границы выбора жизненного предназначения.

Рассмотрим содержание взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего при использовании второй группы перечисленных средств.

Психолого-педагогическая диагностика готовности старшеклассников к жизненному самоопределению

Цель данного средства сопровождения: организация такой интеракции сопровождаемого и сопровождающего, при которой становятся очевидными проблемы, препятствующие достижению желаемой цели.

Задачи метода:

- 1) выявление результативности процесса социальной адаптации;
- 2) изучение успешности социально-педагогического процесса;
- 3) стимулирование процесса рефлексии и осознания молодыми людьми причин существующих внутриличностных конфликтов;
- 4) помощь в обоснованном выборе наиболее подходящего педагогического воздействия и создание благоприятных психологических условий для решения имеющихся проблем.

Реализация метода предполагает прохождение ряда этапов:

- 1) изучение практического запроса сопровождаемого;
- 2) формулировка психологической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор метода исследования;
- 5) использование метода исследования;
- 6) формулировка психологического диагноза;
- 7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с воспитанником;
- 8) осуществление этой программы, контроль ее выполнения.

Требования к организации диагностики

1. Изучение должно быть направлено на выявление особенностей процесса психосоциального развития воспитанника.
2. Оценка результатов диагностики психосоциального развития выпускника средней общеобразовательной школы, производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а, главным образом, путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок с целью выявления характера и величины его

продвижения в развитии. Оцениваются усилия самого молодого человека в процессе принятия жизненно важного решения.

3. Исследование процесса психосоциального развития воспитанника должно осуществляться на протяжении всего периода его сопровождения.
4. Диагностика должна выявлять не только наличный, актуальный уровень развития той или иной индивидуальной особенности, а проводиться с учетом возможных перспектив развития сопровождаемого, которых он может достичь при сотрудничестве с взрослыми.
5. Уровень развития должен быть описан как содержательная характеристика соответствующей его деятельности, а процесс развития – рассматриваться как смена качественно своеобразных этапов развития этой деятельности.
6. Изучение личности воспитанника и его жизненной ситуации должно быть направлено на решение определенной педагогической задачи. В связи с этим каждая методика изучения психосоциальных особенностей молодого человека должна подбираться с учетом реализуемой с ее помощью учебной или воспитательной задачи.
7. Так как обучение и воспитание должны носить комплексный характер, то и к психологическому изучению личности школьников и их коллектива предъявляется требование комплексности, то есть оно должно охватывать все основные стороны психического развития ученика.
8. Изучение индивидуальных особенностей должно осуществляться с учетом возрастных особенностей, в частности экспериментальные задания должны даваться в доступной форме учащимся каждой возрастной группы.
9. Исследование психического развития, как правило, должно проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. Лишь в исключительных случаях можно использовать лабораторные методы психодиагностики. Все основные используемые в школе методики должны быть одновременно и учебно-воспитательными средствами или методами.

В приложении 1 представлена программа диагностики сущностных сфер личности старшеклассников.

Консультирование

Цель: включение сопровождаемого в диалог, в процессе которого он самостоятельно осознает и вербализирует внутриличностные противоречия, их причины, природу, проанализирует имеющиеся ресурсы, намечает пути и средства решения прогностических задач экзистенциального содержания.

Задачи, решаемые в процессе консультирования как формы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, в свою очередь определяют основные этапы ее организации (таблица 5).

Таблица 5

Задачи, решаемые на разных этапах консультирования

Основные этапы (блоки)	Решаемые задачи	
	Консультируемый	Консультант
Подготовка	– фиксация затруднения, попытки решения (самостоятельно или с помощью других), – решение обратиться к психологу	– настрой на работу (определение смысловой позиции, создание внутренней идентичности, позитивного настроения, отвлечение от других вопросов); – выбор времени, подготовка места.
Установление контакта и организация доверительного диалога	– возникновение доверия, – уяснение возможностей консультанта и характера предстоящей работы	– достижение согласованной позиции, – распределение ролей (Я... Ты... Мы...), – поддержание доверительного диалога.
Исследование ситуации	– описание, анализ качественного своеобразия внешних и внутренних факторов жизненной ситуации, – структурирование, – обозначение предмета работы, выделение позитивных основ для разрешения возникшего затруднения	– содействие клиенту в описании и анализе ситуации (стимулирование свободных высказываний, исповеди, ответов на вопросы и др.); – выделение и анализ предмета работы; – анализ факторов, обуславливающих возникшее затруднение на основе анализа высказываний, эмоционального тона, общей позиции, невербальных знаков, результатов диагностики; – выделение позитивной «основы» для разрешения консультируемым возникшего затруднения.
Постановка цели	– формулирование желаемого результата (Я хочу...), его уточнение и обоснование (Я действительно этого хочу, так как...)	– содействие собеседнику в формулировании желаемого результата через постановку вопросов, исследование возможных последствий; – оценка реалистичности, конкретности, привлекательности поставленной цели.
Поиск решения	– выработка (усвоение) новых позиций, отношений, способов, – оценка их с точки зрения реалистичности и приемлемости	– помощь в организации поиска решения, – активизация консультируемого, влияние на его позицию.
Подведение итогов	– сравнение полученного результата с планируемым, выявление разницы в разрешении возникшего	– выводы о продвижении, выделение того, что удалось достичь консультируемому, – помощь в создании позитивного настроения на реализацию

	затруднения, планирование дальнейших шагов и действий; – позитивное программирование реализации намеченных шагов (Я верю, что смогу добиться желаемого результата...)	дальнейших шагов, – выход из контакта.
--	--	---

Консультирование как форма педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, предполагает использование разнообразных методов и приемов. Обобщив рекомендации, имеющиеся в специальной литературе, представим их краткий словарь:

1. *Анализ ситуаций.* В ходе консультирования можно проводить совместный анализ, как реальных жизненных ситуаций воспитанника, так и ситуаций из жизни других людей, включая литературные примеры. Данный способ вместе с информированием помогает повысить психологическую грамотность, а также развить навыки использования психологической информации при анализе ситуаций.

2. *Внутренние переговоры.* Данный способ может использоваться для устранения внутренних конфликтов молодого человека. Он предполагает выделение конфликтующих сторон (субличностей), их наименование и осуществление диалога между ними. Консультант не может бороться вместо консультируемого, но он может помочь осознать конфликтующие стороны и организовать внутренние переговоры, ведущие к компромиссу.

3. *Домашнее задание.* Действия, о которых договариваются сопровождающий и сопровождаемый, могут помочь закрепить наметившиеся в ходе консультации изменения, отследить результаты, опробовать новые способы.

4. *Информирование.* Расширение (изменение, корректировка) представлений молодого человека об особенностях социокультурной среды, ее законах и традициях, повышение его психологической грамотности в области обсуждаемых вопросов за счет примеров из обыденной жизни, обращения к литературным источникам, научным данным, опыту других людей.

5. *Конкретное пожелание.* Пожелание может содержать рекомендацию попробовать какой-либо конкретный способ действия при решении актуальной задачи.

6. *Метафора (метод аналогий).* Суть метода заключается в использовании аналогий – образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок для иллюстрации актуальной для юноши или девушки ситуации (темы, вопроса). Она имеет косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения человека, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны.

7. *Оказание помощи в поисках идентичности.* Указанное направление воздействия весьма актуально для воспитанников, которые мучительно ищут ответ на вопрос: «Кто я на самом деле?». Конкретные пути, позволяющие найти

ответ на данный вопрос, могут основываться на самопознании, самоанализе, осмыслении собственных поступков, медитативном погружении и т. д.

8. *Парадоксальная инструкция.* Для того чтобы вызвать чувство протеста и активизировать молодого человека, позволить ему лучше понять происходящее, можно предложить ему: «Продолжайте делать то, что Вы делаете. Повторите свои действия (мысли, поступки), по крайней мере, три раза...».

9. *Переоценка.* Переоценка негативных чувств, мыслей позволяет выработать новый взгляд (отношение) на ситуацию – «сменить рамку». Переоценка включает выделение негативных переживаний (мыслей, образов), их фиксацию, поиск положительного (трансформацию в положительное), концентрацию на положительном и объединение положительного с негативным с целью изменения (переоценки) негатива.

10. *Повышение энергии и силы.* Данный способ применять, когда воспитанник чувствует себя обессиленным, «выжатым», демонстрирует отсутствие сил (энергии). Конкретные двигательные упражнения, перевоплощение, мысленное «подключение» к различным источникам энергии позволяют повысить жизненную активность консультируемых.

11. *Позитивный настрой.* Позволяет старшекласснику укрепить веру в свои возможности по разрешению возникшего затруднения, сконцентрироваться на достижении поставленной цели.

12. *Помощь в отреагировании неконструктивных эмоций.* Применение данного способа особенно актуально при острых эмоциональных состояниях. Отреагирование может выражаться в форме смеха, слез, выговаривания, активного действия (походить, постучать, потопать ногами, нарисовать..., почертить, написать...), оно позволяет снять (разрядить) напряжение, вызванное негативной эмоцией.

13. *Проведение логического обоснования.* Данный способ позволяет отсортировать возможные способы решения актуальной жизненной задачи для старшеклассника за счет логического анализа, позволяющего прогнозировать (обосновать) последствия разных путей решения.

14. *Самораскрытие.* Сопровождающий косвенно побуждает сопровождаемого «стать самим собой», делясь собственным личным опытом, выражая терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам консультируемого.

15. *Трансформация личной истории.* Целенаправленное погружение в собственную историю для мысленного завершения субъективного анализа незакрытых событий прошлой жизни, изменения навязанных программ и сценариев. Это способствует также снятию напряжения, создаваемого эффектом незаконченного действия. Если нельзя изменить реальные события жизни, то можно изменить отношение к ним. В тех случаях, когда старшеклассник страдает от мыслей, что он не сказал или не сделал чего-то, можно предложить ему сделать это, актуализировав соответствующую ситуацию в ходе психологической работы (мысленно или реально) в игровой модели.

16. *Убеждение.* Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния, его применение предполагает хорошее развитие образного и абстрактного мышления, устойчивости внимания. Консультант, используя понятные аргументы для подростка, позволяет ему убедиться (утвердиться) в понимании определенных событий, способов, мыслей.

17. *Установление логических взаимосвязей.* Сопровождающий вместе с сопровождаемым устанавливает последовательность событий, выделяет роль внутренних (субъективных) факторов в происхождении событий жизни и их взаимосвязи. Данный способ позволяет расширить и уточнить понимание.

18. *Целеустройство.* Стимулирует поиск новых жизненных целей и смыслов, когда старший школьник чувствует некоторую опустошенность, малоценность собственного существования, хочет изменить свою жизнь, но не знает, в каком направлении двигаться. Для целеустройства можно использовать как рациональные техники, так и способы творческого воображения.

19. *Эмоциональное заражение.* При установлении доверительных отношений сопровождающий становится фигурой для эмоциональной идентификации. За счет этого он может поменять (откорректировать) эмоциональное состояние воспитанника, заражая его собственным эмоциональным состоянием.

Социально-психологические тренинги

Социально-психологические тренинги направлены на создание для старших школьников условий, способствующих формированию навыков рефлексивного поведения, под которым понимается сознательный выбор человеком способа жизнедеятельности и прогнозирование его результатов на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого социального опыта.

Задачи:

- 1) стимулировать процессы самопознания, жизненного самоопределения и самореализации;
- 2) формировать отношения к себе как субъекту жизни в объективно существующем социуме;
- 3) обучать мыслительным приемам (анализу, синтезу, сравнению, обобщению, оценке, моделированию), а также технологии поиска и принятия решения в дилеммной ситуации;
- 4) оказывать помощь в присвоении социально одобряемых ценностных ориентаций и жизненных принципов;
- 5) развивать прогностические, перцептивные, коммуникативные и креативные способности.

Особенность тренинговых занятий состоит в возможности старшеклассников добровольно включаться в обсуждение дилеммных жизненных ситуаций, формировать в себе необходимые для компетентности. Вербализация принятого решения или выбранного способа поведения

подвергается рефлексии и саморефлексии, что способствует утверждению или коррекции имеющихся ценностных ориентаций и позиций.

Важно, чтобы в процессе тренинга каждый воспитанник находился в активной позиции, не испытывал дискомфорта или внутреннего комплекса.

Для этого тренер должен обеспечить соблюдение комплекса условий и правил:

- 1) позитивный эмоциональный настрой всех участников группы;
- 2) предоставление всем участникам тренинга одинаковых полномочий и способов самовыражения;
- 3) провозглашение добровольности участия молодых людей в обсуждении тех или иных вопросов;
- 4) запрет на критическую оценку позиции выступающих;
- 5) стимулирование саморефлексии и рефлексии;
- 6) обеспечение социально-психологической помощи участникам в ситуации внутренних зажимов и барьеров.

Для формирования навыков рефлексивного поведения нами был разработана и апробирована программа тренинга «Основы рефлексивного поведения» (приложение 3).

Специальные учебные занятия (факультативы, курсы по выбору)

Учебные планы современной средней общеобразовательной школы (прежде всего, профильной) включают большое количество элективных курсов и факультативных занятий, которые учащиеся выбирают самостоятельно, исходя из персональных потребностей и интересов.

Элективные курсы и факультативы проводятся параллельно с общеобразовательными и профильными предметами с целью углубления общих и специальных знаний, а также формирования компетентностей, необходимых для жизненного, личностного, социального и профессионального самоопределения.

Стимулирование волонтерской деятельности старшеклассников

Большие возможности для включения школьников в волонтерскую деятельность имеет *деятельность органов самоуправления и различных детских и молодежных объединений.*

В этом плане необходимо говорить о важнейшей педагогической задаче, которая должна решаться во всех детских сообществах: задаче создания поля социального выбора. Такое сообщество должно предоставлять возможность самому ребенку или вместе с его товарищами принимать важнейшие решения, определяющие содержание их деятельности, правила отношений, оценивающие те или иные события в их жизни. Само участие в принятии и реализации решений уже, по сути, является важнейшим событием для воспитанника и существенным образом влияет на его социальное самоопределение. В связи с этим важно формирование мотивов, которые определяют степень сопричастности ребенка к проблемам детского сообщества.

Определяя детское самоуправление как демократическую форму организации детского коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности детей в принятии и реализации решений для достижения групповых целей, можно предположить, что одной из воспитательных функций такого самоуправления является создание условий для социального самоопределения каждого ребенка.

Понятие «процесс развития детского самоуправления» употребляется нами в следующем смысле: это последовательная смена состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающая перевод детского коллектива из системы управляемой в систему самоуправляемую.

Цель деятельности выступает в роли системообразующего фактора процесса развития самоуправления. Определение целей деятельности может осуществляться в различных формах. Они могут устанавливаться педагогами, общественными организациями, самими органами самоуправления. Эта цель может быть поставлена в форме определения конечного результата (например, изготовление какой-либо продукции, оборудование, ремонт, подготовка и проведение какой-либо конференции, мероприятия).

Другой формой постановки цели может быть описание предстоящей деятельности (проведение предметной недели, вахт и т. д.). Третьей, наиболее общей, формой является поиск путей совершенствования деятельности в целом. В процессе развития самоуправления осуществляется переход от постановки целей педагогом к постановке целей самими органами самоуправления.

Нельзя согласиться с теми, кто утверждает, что движущей силой детского самоуправления является педагогическое руководство, которое решает такие задачи, как разработка наиболее целесообразных форм и структуры самоуправления, включение воспитанников в организаторскую деятельность. Выделяя педагогическое руководство в качестве ведущей силы, исследователи рассматривали самоуправление в рамках авторитарной формы организации детского коллектива. При этом фактически отрицалась роль учащихся, а влияние педагогов выступало в роли внешнего фактора развития самоуправления.

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности, которая одновременно является одной из сторон основного противоречия, обуславливающего развитие детского самоуправления. Важно, чтобы цели деятельности не были привлечены со стороны, не внесены извне в ученический коллектив. Они должны вытекать из актуальных потребностей этого коллектива. Цель работы органов самоуправления определяется общей целью, стоящей перед Ученическим коллективом. Если для процесса управления желательно, но не обязательно принятие этих целей, то для развития самоуправления это условие является *непременным.*

Между целями и содержанием деятельности коллектива и отношением к ним каждого воспитанника возникает основное противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив таким образом, чтобы он

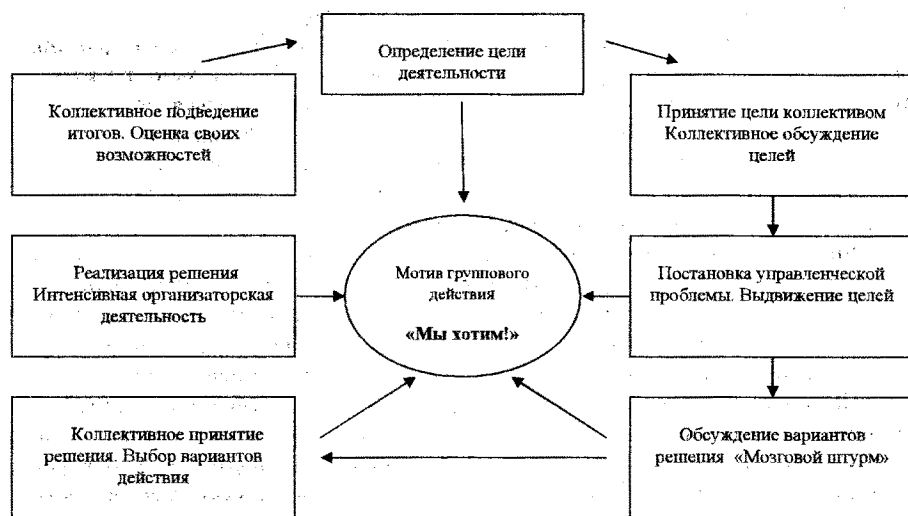
интегрировал мотивы отдельных членов коллектива. Цель, поставленная педагогом, органами самоуправления, превращается в мотив группового действия, когда учащиеся видят, что удовлетворение их потребностей зависит от достижения этой цели.

Одним из средств приобщения школьников к волонтерской

На схеме 4 представлена модель развития самоуправления в ученическом коллективе. Суть такого развития в цикличности этого процесса.

Схема 4

Модель развития самоуправления в ученическом коллективе



Педагог, поставив цель перед ученическим коллективом, как правило, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Добившись этого, он часто сам становится организатором ее реализации, выдвинув в качестве единственно возможного свой вариант ее достижения.

Самоуправление развивается только тогда, когда учащиеся оказываются в ситуации выбора, в которой определяются пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия.

Подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести учащихся к новой цели совместной деятельности, при этом на последующих этапах с каждым циклом все самостоятельнее определяют цель, реализуемую впоследствии детским коллективом.

Самоуправление может развиваться практически во всех видах деятельности учащихся. Оно развивается быстрее там, где более ярко выражена сфера их интересов. В то же время, как показывает изучение этого явления, развитие самоуправления в одном виде деятельности оказывает существенное влияние на этот процесс в других видах деятельности.

Содержание деятельности органов самоуправления существенным образом зависит от тех задач, которые определяет ученический коллектив. Проявления самоуправления могут быть самыми разнообразными, но всех их должно объединять одно: деятельностный подход к структуре органов управления. Сначала надо увлечь учащихся каким-либо общественно значимым делом, а затем создать соответствующий орган самоуправления для его организации.

Наиболее интересной и эффективной формой появления активности являются собрания-диспуты, на которых обсуждаются наиболее проблемные вопросы жизни коллектива, вносятся конкретные предложения. В этом случае достаточно выбрать только председателя собрания - ведущего данного обсуждения.

Важным элементом коллективной организаторской деятельности является коллективное творческое планирование деятельности ученических коллективов.

Повысить уровень сопричастности к обсуждаемым на собраниях вопросам можно путем усиления их проблемности, что позволяет обеспечить включенность каждого в выработку управленческого решения. Принятое на собрании решение должно быть кратким, конкретным и понятным каждому участнику собрания. Для этого используется прием «мозгового штурма», когда участники собрания разбиваются на группы, поручая одному из членов этой группы высказывать коллективное мнение о путях решения проблемы. После высказывания этих мнений создаются условия для оценки выдвинутых точек зрения, дискуссий, что приводит к максимальной включенности участников собрания в выработку решения.

Основная закономерность развития самоуправления – гармонизация общих целей, содержания деятельности и ценных ориентаций учащихся, позволяющая сделать результаты участия в управлении достоянием каждого. Эта закономерность позволяет обосновывать основные требования к развитию ученического самоуправления.

Требования социально значимой доминанты предполагает мобилизацию коллектива вокруг единой цели, сплачивающей участников совместной деятельности. При этом другие цели становятся сопутствующими и ставятся в зависимость от реализации основной цели, стоящей перед коллективом на данном этапе его развития. Каждый коллектив имеет специфическую цель в различный период времени.

Единство и оптимальное сочетание коллективных и личных интересов учащихся предполагает обеспечение непротиворечивости целей всех актуальным целям каждого. Особенно на первом этапе становления ученического самоуправления важно, чтобы выдвигаемые перед учащимися цели совместной деятельности не были бы ими сразу отвергнуты как неприемлемые, не соответствующие их интересам.

Обеспечить включенность учащихся в решение управленческих задач возможно лишь при их позитивном отношении к деятельности. Учащиеся,

выступающие в роли лидеров-организаторов, должны учитывать в своей работе оценку, которую им дают товарищи.

Динамичность и вариативность структуры органов самоуправления предусматривает, что структура органов самоуправления должна быть опосредована целями деятельности учащихся; содержание этих целей постоянно меняется в зависимости от стратегических и тактических задач, стоящих перед ученическим коллективом. Это требование означает необходимость систематического поиска такой организационной структуры, которая сочетает в себе постоянные органы самоуправления, определенные положениями и уставами, и временные органы самоуправления, создаваемые коллективом для решения текущих задач. При этом должно предусматриваться также изменение функций постоянных органов в зависимости от изменений стратегических задач.

Реализация данного требования предполагает состоятельность и добровольность в формировании органов самоуправления, педагогическое стимулирование лидерства учащихся.

Интеграция и дифференциация педагогического управления и ученического самоуправления предполагает, что отношения педагогов и учащихся в процессе развития самоуправления строятся на основе сотрудничества. Такое сотрудничество обеспечивается наличием принятых как педагогами, так и учащимися определенных правил (норм) отношений, делегированием учащимся реальных управленческих отношений, созданием обстановки взаимной ответственности и взаимного доверия. Это не исключает взаимной требовательности, предъявляемой членами педагогического и ученического коллектива друг к другу.

На организационно-методическом уровне педагоги и учащиеся участвуют в работе органов самоуправления, вырабатывают общую программу действий, информируют друг друга о своей деятельности.

На социально-психологическом уровне педагоги и учащиеся устанавливают взаимопонимание, учатся вести диалог, предупреждать и преодолевать конфликты. Очень важно создать такую атмосферу, в которой и педагоги и учащиеся, сопереживая и помогая друг другу, будут ощущать себя членами одного общего коллектива.

Одним из существенных факторов развития ученического самоуправления является подготовка учащихся к организаторской деятельности. В этой подготовке можно выделить три главных структурных компонента.

Первый – информационный. Учащимся в различной форме сообщается разнообразная информация, необходимая для их участия в решении организаторских задач.

Второй компонент – операционный. Он включает в себя формирование у учащихся организаторских навыков и умений на основе практического применения управленческих знаний в моделированных управленческих

ситуациях. Это осуществляется во время различных занятий, знакомящих учащихся с методами решения организаторских проблем.

Третьим компонентом (практическим) является управленческая практика, в процессе которой закрепляются приобретенные знания, навыки и умения, осуществляется коррекция управленческих действий.

Еще одним условием развития ученического самоуправления является педагогическое стимулирование лидерства. Важно формировать у детей готовность к проявлению лидерских качеств, однако проявление психолого-педагогической готовности быть лидером – необходимое, но недостаточное условие обеспечения педагогического стимулирования лидерства. Внутренняя готовность лидера может быть блокирована отсутствием ситуации, позволяющей реализовать эту готовность.

Создание педагогами ситуации (внешней и внутренней), стимулирующей проявление лидерского потенциала воспитанников, – своеобразное «поле лидерства» (А.Л. Уманский), понимаемое как особое интегративное свойство, создаваемое педагогом для стимулирования лидерского потенциала воспитанника.

Важнейшими компонентами поля лидерства являются:

- стиль отношений, складывающийся в группе, морально-психологический климат, в котором проходит жизнедеятельность воспитанников;
- конструирование ситуаций, способствующих максимальному проявлению лидерского потенциала у максимально большего числа воспитанников.

Перечисленные принципы и организационно-педагогические условия позволяют сделать процесс развития самоуправления в коллективах школ непрерывным и существенно влияющим на процесс социального становления учащихся.

Одним из самых сложных вопросов является вопрос о приемах поощрения школьников-волонтеров.

Педагог должен сделать так, чтобы школьники-волонтеры почувствовали, что их ценят. Самая важная награда – говорить «спасибо». Создание теплой дружеской атмосферы, обращение к волонтеру по имени, посвящение волонтеру своего личного времени также расцениваются как награда.

Часто стимулом к волонтерской деятельности может быть потребность в общении с другими людьми, усиливающееся чувство одиночества. Для таких людей важно найти место в группе.

Группа дает своим членам чувство единства, сообщества, безопасности, предлагает помощь.

Волонтерство удовлетворяет потребность в окружении, которое разделяет твою систему ценностей и преследует те же цели.

К мотивирующим факторам, которые могут быть использованы для стимулирования волонтеров, относятся:

- признание – всесторонняя поддержка и публичная похвала подростков, осуществляющих добровольную общественную работу, позволит сделать

участие в отряде престижным, а также будет способствовать повышению самооценки детей;

- повышение ответственности и делегирование полномочий при планировании, организации и проведении мероприятий – подросток жаждет самостоятельности и признания своей взрослости, волонтерская деятельность создает благоприятные условия для этого;
- развитие личности – каждая следующая работа должна быть чуть сложнее предыдущей, именно принцип усложнения и обогащения деятельности будет способствовать развитию личности подростков.

Выбирая формы выражения благодарности, психологи советуют помнить несколько правил:

- как можно чаще выражать благодарность за конкретные результаты, не откладывая поощрение до какого-то знаменательного случая;
- применять различные формы выражения благодарности, но помнить, что за равные достижения полагаются одинаковые или подобные поощрения;
- помнить о том, что благодарность должна соответствовать заслугам;
- быть честными и искренними в выражении слов благодарности; в волонтерской деятельности уместно выражать удовлетворенность самой личностью волонтера, а не только результатами его работы;
- обращать особое внимание на те достижения, которые особенно дороги самим волонтерам.

Для старшеклассников одним из барьеров включения в волонтерскую деятельность может стать осознание своей неподготовленности к реально социальной практике. Следовательно, педагогическое стимулирование волонтерской деятельности школьников должно предусматривать обучающий компонент.

Система подготовки и обучения волонтеров может проходить в различных вариантах, выбор которых зависит от того направления и видов деятельности, которые собираются осуществлять волонтеры. Это могут быть лекции, семинары, тренинги, фокус-группы, баллинтовские группы и ряд других форм. Особое место в этом списке занимает организация лагеря волонтеров, целью которого выступает подготовка, обучение школьников основам социально-проектной деятельности через самопознание, самовоспитание, повышение уровня социальной компетенции.

Арсенал современной гуманистической педагогики обладает большим спектром педагогических техник и технологий, направленных на становление эмоционально отзывчивости школьников, их рефлексивных способностей.

Групповые игры и упражнения – большая группа психотехник, применяющихся в работе с группой для:

- разогрева, энергетизация группы – создания доброжелательной и рабочей атмосферы в группе;
- актуализации проблемы, над которой предстоит работа в группе;
- отработки новых навыков поведения;

- релаксации, снятия напряжения у участников в промежутках между рабочими этапами;
- ритуалы завершения рабочего дня, тренинга.

По форме игры и упражнения могут быть разнообразными:

- **Вербальные:** высказывания по кругу – свободные или на заданную тему, например, продолжить фразу «Самое важное событие прошедшего года для меня - ...», метафоры – например, сочинение сказки по кругу и др.
- **Игры,** использующие художественные средства: рисование, коллаж.
- **Двигательные:** танец, живая скульптура, подвижные игры, физические упражнения, например, ходьба.
- **Игры-энергетики** – наиболее простые по форме и ограниченные по времени игровые разминки. Используются на этапе знакомства, для создания в начале дня или этапа рабочего и доброжелательного настроения, поддерживают атмосферу эмоциональной безопасности, свободного самовыражения, группового сплочения.
- **Игры-проблематизации** – их основная цель: настроить участников эмоционально и интеллектуально на работу по данной теме.

Игры на отработку и опробование новых моделей поведения или отношения к ситуации применяются после того, как проблема выявлена, исследована и совместно ведущим, участником и группой определен путь ее решения. Наиболее оптимальная форма такой игры – ролевая игра.

Для ее проведения необходимо:

- точно смоделировать тип ситуаций на данную тему, значимых для личности и потенциально осуществимых;
- переходить к играм на отработку навыков только тогда, когда у отдельного участника и всей группы достаточно ресурсов для этого – понимания того, что и зачем сейчас будет происходить, и желания попробовать (об этом можно спросить группу напрямую: в случае отрицательного ответа необходимо вернуться на предыдущий этап исследования проблемы для получения необходимых ресурсов);
- во время проведения игры необходимо подбадривать участников;
- на этапе обсуждения после обмена впечатлениями по поводу игры обязательно обсудить вопрос «что из полученного во время игры опыта я перенесу в свою жизнь и как».

Моделирование проблемных ситуаций. Использование моделирования обеспечивает наглядность при изучении и анализе человеческих отношений в различных жизненных ситуациях, дает возможность «походить в чужих ботинках» (англ.), фиксация существенных особенностей и отношений изучаемых явлений.

Метод групповой дискуссии предоставляет каждому участнику возможность активно участвовать в обсуждении проблемы. Для того чтобы этот метод был эффективным, группы должны быть небольшими, их внимание должно быть сконцентрировано на одном вопросе, и на обсуждение нужно выделять немного времени (20 мин максимум). В рамках каждой небольшой

группы следует выбрать регистратора (секретаря, чтобы записывать результаты) и докладчика (чтобы представлять эти результаты более широкому кругу слушателей).

Мозговой штурм (брейншторминг) – методика стимуляции творческой активности и продуктивности, исходящая из предположения, что при обычных приемах обсуждения и решения проблем возникновению новаторских идей препятствуют контрольные механизмы сознания, которые сковывают поток этих идей под давлением привычных, стереотипных форм принятия решений.

В практике хорошо зарекомендовала себя *технология педагогических мастерских*.

Исходные научные идеи:

1. Необходимость интериоризации знания через личный опыт учащегося, заключающийся в самостоятельном «открытии» этого знания путем его генезиса и структуры.
2. Для методов, используемых в Мастерских, характерны:
 - отношение преподавателя к ученику как к партнеру;
 - не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а их самостоятельное «строительство» учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям и самостоятельное решение творческих задач;
 - плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту решения другого.
3. Мастерская включает ряд заданий, которые задают определенные движения в предметном плане. Внутри каждого задания школьники свободны в выборе способов выполнения.
4. Основу работы в Мастерских составляют алгоритмы для типичных надпредметных задач.
5. Миссия педагога заключается в разблокировании способностей ребенка, в создании условий для раскрытия и реализации его творческого потенциала.
6. Позиция мастера состоит в консультировании учащихся, помощи им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

Этапы мастерской:

1. «Индукция» («наведение») – создание эмоционального настроя, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д. – всё, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.
2. «Самоинструкция» – индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.
3. «Социоконструкция» – построение этих элементов группой.
4. «Социализация» – всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, «подано» всем, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.

«Афиширование» – вывешивание «произведений» – работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними – все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух (автор, Мастер, другой ученик).

«Разрыв» – внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.

«Рефлексия» – отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской, это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

Специально организованное педагогом-мастером развивающее пространство (жизненные ситуации, в которых есть все необходимые условия для развития) позволяет учащимся в коллективном поиске приходиться к остроению («открытию») способа решения социальных проблем. При изучении содержательных вопросов особое внимание обращается на их понимание школьником; на личностный смысл их изучения (включенность занятий в личностный опыт каждого с окрашиванием знаний чувствами и отношениями); на значение полученного знания для дальнейшего самообразование.

Самоопределение в позиции: «Я-деятельность» является завершением акта выбора старшеклассником вида волонтерской деятельности, в которую она вмерена включаться. Сам акт выбора состоит из сопоставления информации о деятельности с информацией о себе.

Информация о деятельности включает в себя следующее:

- характеристику предмета и объекта деятельности;
- определение общей цели деятельности и «квезера» задач;
- характеристику основных действий и операций, составляющих деятельность;
- варианты участия в деятельности;
- возможности личностного роста и удовлетворения личных потребностей;
- определение психологических и других свойств и качеств личности, необходимых для успешного освоения данного вида социальной деятельности.

Аналитико-результативный компонент социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Субъекты социально-педагогического сопровождения при реализации диагностических задач должны создавать условия для самопознания, оценки старшеклассниками произошедших жизненных событий, а также средств, избранных для выхода из проблемы. При этом очень важно стимулировать

прогностическое видение молодыми людьми своего будущего на основе объективной оценки своих возможностей

Цель диагностики влияния событий на процесс жизненного самоопределения старшеклассников как средства сопровождения: организация такой интеракции сопровождаемого и сопровождающего, при которой становятся очевидными проблемы, препятствующие достижению желаемой цели.

Диагностика влияния на процесс жизненного самоопределения старших школьников жизненных событий предполагает использование арттерапевтических, проектных, рефлексивных психотехник и самофутурирования.

Арттерапевтические психотехники – в частности рисуночные тесты – позволяют человеку правдивее выразить свое внутреннее состояние, даже скрытые от самого себя, невербализированные переживания и намерения. В состоянии глубокой депрессии молодому человеку, возможно, трудно обсуждать свои чувства с посторонним человеком, сложно подобрать соответствующие слова в надежде быть понятым. Погружаясь вместе с испытуемым в мир его рисунка, педагог создает условия для более свободного для ситуации способа самовыражения; уточняющими вопросами присоединяется к его системе представлений и чувств.

Рефлексивные психотехники призваны организовать рефлексивно-ценностное осмысление сложившейся жизненной ситуации, своего отношения к ней и к себе как ее участнику. В процессе такого взаимодействия появляется возможность открыть перед молодым человеком мир собственных чувств и переживаний и мир переживаний других людей, испытавших подобную трагедию, и, тем самым, разрушить возникшую иллюзию одиночества и беззащитности. Так мы можем способствовать расширению жизненных границ «Нового-Я».

Проектные психотехники – стимулируют анализ ситуации, разработку вариативных стратегий выхода, прогнозирование результатов каждой траектории развития жизненных сценариев и выбор наиболее оптимального из них. У исследователя появляется возможность увидеть ход мыслей собеседника, смысложизненных ориентации, выступающие в качестве отбора того или иного варианта жизненной позиции после потери значимого человека. Побудить школьника к прогнозированию своего будущего на основе лучших воспоминаний о событиях прошлого, которые были пережиты вместе с ушедшим из жизни, чтобы сохранить и воплотить в дальнейшей жизни общие идеи самостоятельно.

Проектные методики предусматривают работу в пространственно-временном поле личности. Сначала обсуждаются проблемы настоящего, создаются условия для выхода наружу накопившихся чувств и переживаний, что имеет сильное терапевтическое воздействие, стимулирующее переход от эмоционального к рациональному поведению. Далее предлагается обращение к прошлому, в котором был значимый человек, ушедший из жизни.

Кристаллизируются положительные эмоции, восстанавливается картина мира и ее ценности. Вербализируется значимость потери и ценность для настоящего опыта прошлого. После того, как испытуемый соприкоснулся с прошлым и отрефлексировал переполнявшие чувства, ему открывается доступ к будущему.

Молодой человек должен создать новую картину мира с позиции «Нового Я» и новой жизненной ситуации, но при этом учесть все лучшее, что было оставлено в его памяти общением с умершим.

Самофутурирование – это перенесение предвосхищаемых картин будущего в психологическое настоящее и придание им яркости при помощи визуального воображения. Продукт такой деятельности становится внутренним ориентиром для изыскания новых возможностей для личностного роста. По сути, задается база для реконструкции образа «Я», которая затем осуществляется на последующих стадиях самофутурирования и временной организации.

3. Модель социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Модель социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников отражает основные характеристики рассматриваемого процесса:

- 1) *динамичность*, отражает направленность на решение задачи на «смысл жизни»;
- 2) *вариативность*, обусловлена, с одной стороны, различным уровнем готовности старшеклассников к жизненному самоопределению, с другой, – различиями жизненного событийного ряда;
- 3) *зависимость содержания взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего* от характера выбираемого жизненного пути и от тех ситуаций, которые возникают при вхождении в социальную среду.

Предлагаемая нами модель социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников состоит из трех составляющих: инвариантной, вариативной и персональной.

Инвариантная часть отражает основные этапы рассматриваемого процесса: пропедевтический, актуальный и рефлексивный.

Инвариантная составляющая модели социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников определяет общую содержание и структуру рассматриваемого процесса (таблица 6).

Таблица 6

Инвариантная составляющая модели педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Этапы	Задачи этапа	Результат
Пропедевтический	Создание условий для становления субъектности старшеклассников, развития	Готовность к жизненному самоопределению.

	их рефлексивных и прогностических способностей.	
<i>Актуальный</i>	Оказание помощи непосредственно в момент экзистенциального выбора (педагогическое сопровождение жизненного события).	Осознание смысла жизни и ее перспектив.
<i>Рефлексивный</i>	Рефлексивное осмысление принятого решения, внесение корректив в ранее принятые жизненные планы.	Прогностическая коррекция или реализации своих смыслозначимых ориентаций и / или жизненных планов, сделанных на их основе.

Пропедевтический этап педагогического сопровождения жизненных ситуаций старшекласников предполагает формирование у воспитанников компетенций, необходимых для включения их в процесс социального взаимодействия и рефлексивно-ценностного осмысления его результатов.

Актуальный этап предполагает сопровождение молодых людей в период решения очередной прогностической задачи экзистенциального содержания (в период жизненного события).

Что происходит в сознании молодого человека, решающего экзистенциальную задачу? Если его деятельность по ранее известным образцам, не приводит к желаемому результату, происходит спонтанное включение рефлексивного рассуждения (по Б.И. Хасану) [207]:

1. *Остановка неэффективного действия* (пауза, прерывание внешней активности) как первая операция выхода в рефлексивную позицию, которая, однако, еще не осознается автоматически началом рефлексивного процесса.
2. *Инициация рефлексивного процесса*: отказ от прежней организации деятельности, то есть в отчуждении деятельности от ее носителя. Для ее осуществления необходимо выделение во внутреннем плане деятельности «Другого-Я», который может выполнять надситуативную работу ортогонально по отношению к «Я-носителю непродуктивной деятельности». Разведение «Я-рефлексивного» и «Я-деятеля» влечет за собой операцию оборачивания. «Я-рефлексивное» становится актуальным и действует в пространстве настоящего, оборачиваясь к «Я-деятелю», который находится, как правило, в пространстве прошлого.
3. *Построение рамок рефлексивного*, то есть фиксация временных, пространственных и ценностно-смысловых рамок экзистенциального выбора.

Внутренняя поисковая активность связана с мысленным перебором конкретных способов и условий ее успешного решения. Значимость этого для формирования мотива была очевидна уже Аристотелю, который писал: «Движет то, чего хочется, и благодаря этому приводит в движение рассудок, так как желаемое представляет исходную точку для практического ума».

Приводимый в движение рассудок осуществляет выбор цели и путей ее достижения с учетом многих факторов: конкретных внешних условий (местонахождения человека, имеющихся под рукой средств и т. д.), имеющихся знаний, умений и качеств, нравственных норм и ценностей (наличия определенных убеждений, идеалов, установок, отношения к чему-либо), предпочтений (склонностей, интересов) и уровня притязаний.

Таким образом, если старшему школьнику в определенной жизненной ситуации удастся удерживать две (или более) действительности и правил поведения в них, несовместимые в рамках «Я», он начинает испытывать потребность в экзистенциальном выборе.

Лишенный возможности автоматически следовать традиционным эго-установкам, он вынужден тематизировать, переосмысливать, перестраивать свою реальность и содержание своего «Я-настоящее», прогнозировать «Я-будущее». По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал, что мотив как осознанное побуждение для определенного действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия.

Ж. Нюттен тоже рассматривает мотивацию как процесс интеллектуальной обработки потребностей и воплощение их в планы, цели, способы действий с учетом средовых и личных возможностей, самооценок [250].

Включение старшекласников в процесс поиска выхода из ситуации экзистенциального кризиса приводит к формированию, так называемой, мотивационной перспективы, когда молодой человек сначала во внутреннем плане начинает процесс целеобразования, подвергает рефлексивно-ценностной экспертизе имеющиеся мотивы с точки зрения их личной значимости, соответствия сложившимся ценностным ориентациям и установкам, а также возможных последствий и их желаемости.

Борьба мотивов заканчивается формулированием цели, формированием намерения ее достичь, что побуждает школьника к внешней деятельности, занятию той или иной позиции в социальных отношениях.

Ж. Нюттен отмечал: «Трансформируясь в цели и проекты, потребность приобретает личностный характер. Итоговая цель – это моя цель, а поведение, преследующее ее, – это мое действие» [251]. При этом локализация целевых объектов в будущем не является лишь процессом антиципации или ожидания. Будущее является «психологическим пространством», в котором потребности человека подвергаются когнитивной переработке в отдаленные цели и поведенческие проекты. В этом смысле умозрительный конструкт «будущее» есть место строительства поведения и развития человека».

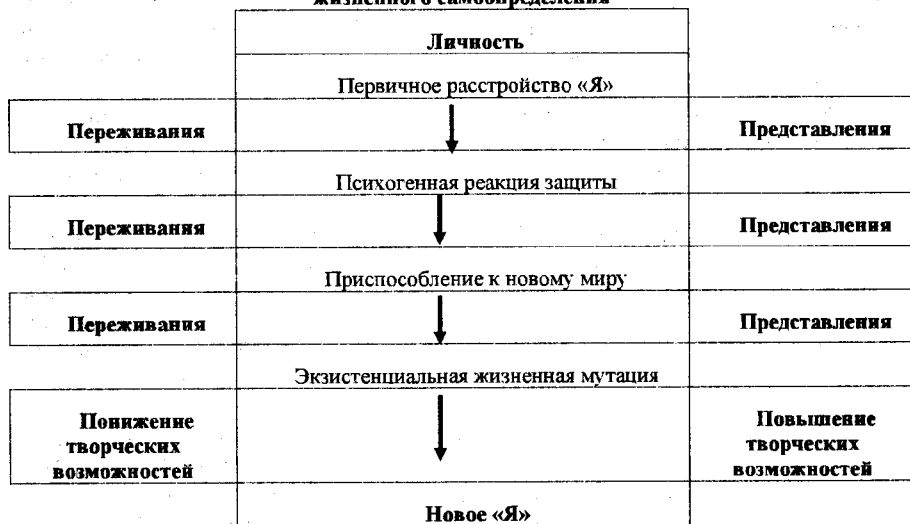
Реконструкция содержания рефлекслируемой ситуации (ретроспективная рефлексия) и конструирование нового содержания (проспективная рефлексия) предполагают в качестве опорного действия выбор позиции для «Я-

рефлексивного» (смысложизненных ориентаций), так как именно определение позиции обуславливает выбор содержания и средств решения задачи.

Процесс преодоления внутриличностной проблемы начинается с «первичной оценки» ситуации. Затем предусматривает оценку личностью собственных возможностей включая потенциальную поддержку со стороны окружающих. Далее предусматривается третичная оценка проблемы на основе неудачи или новой уточняющей ситуации информации. Именно на этом этапе осмысливаются, конструируются и проверяются на качество новые альтернативы поведения, идет дальнейшее разворачивание привычных программ с элементами новых приобретений применительно к новым (изменяющимся) условиям и размывание программ поведения, которые соответствовали новым требованиям, но оказались недееспособны в реальных условиях (схема 5).

Схема 5

**Динамика изменений самосознания молодого человека в период кризиса
жизненного самоопределения**



Исходя из сказанного, задача наставника включить воспитанника в ситуацию поиска смысловых критериев для рефлексивно-ценностного анализа своего прошлого и принятия такого решения в настоящем, которое принесет желаемое удовлетворение в будущем. Как сквозную можно обозначить операцию соотнесения желаемого результата с ситуациями деятельности, направленной на ее достижение. Только реализация данной операции позволяет обозначить процесс как рефлексивный.

Соотнесение включается как специфическая ситуация, пронизывающая весь рефлексивный процесс с момента наступления отчуждения. Результатом такой перестройки является новая «Я-концепция», вновь способная к автоматическому функционированию (до следующей экзистенциальной

ситуации). Однако сама структура экзистенциального выбора также может быть интериоризована. Такая интериоризация составляет основу личности. Именно на уровне личности способность произвольного действия превращается в свободу. Однако старшеклассник далеко не всегда может обнаружить необходимые для экзистенциального выбора ресурсы внутри своего сознания в силу неустойчивости ценностных ориентаций. Когда он не обладает необходимым для принятия решения жизненным принципом, под влиянием первичного мотива он вынужден заняться поиском в социальной среде реального объекта, который помог бы решить задачу – включается во внешнюю поисковую активность – социальные отношения. Кроме того, социальная среда становится индикатором принятого решения с точки зрения соответствия объективно существующих норм и ценностей.

Сделав выбор, молодой человек стремится реализовать задуманное, ожидая и приближая очередное жизненное событие.

Задача сопровождаемого – подготовить к нему молодого человека, авансировать определенные переживания, создать условия для самореализации в различных видах деятельности и общения.

Прогнозируемое жизненное событие или подтвердит удовлетворенность выдвинутой гипотезы и спрогнозирует следующее жизненное событие или внесет коррективы в ранее намеченные жизненные планы и/или смысловые ориентации, которые лежали в их основе.

Результатом решения прогностических задач экзистенциального содержания в сознании старшеклассников оформляется индивидуальный проект жизни, имеющий в своей структуре несколько компонентов:

- 1) иерархию актуальных и перспективных мотивов, ценностей и возможностей личности;
- 2) описание социальной ситуации развития: внутренних и внешних ресурсов и их взаимодействие;
- 3) альтернативные варианты целей жизни и ее траекторий;
- 4) систему принятых убеждений, ценностных ориентаций для рефлексивно-ценностной экспертизы рассматриваемых альтернатив;
- 5) приемлемый для данного периода вариант жизни.

В течение жизни самоопределяющийся молодой человек решает большое количество прогностических задач экзистенциального содержания (схема 6).

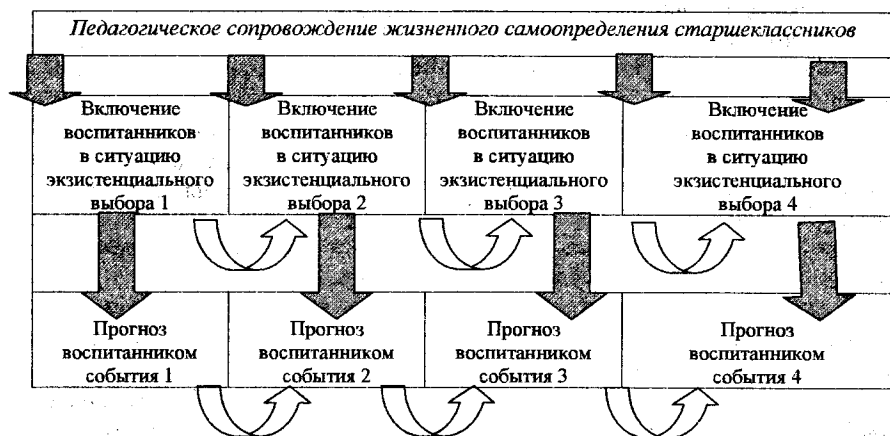
Очевидны закономерности:

- чем больше количество решенных прогностических задач экзистенциального содержания, тем быстрее они перейдут в качественные новообразования;
- чем разнообразнее спектр социального взаимодействия, тем шире пространство субъективной картины мира, в рамки которого молодой человек вписывает свою жизнь;
- чем выше уровень развития прогностических и рефлексивных способностей и объемнее информационная основа решения, тем больше будет вариантов

альтернатив, глубже их рефлексивный анализ, как следствие, осознанной и обоснованной будут принимаемые решения

Схема 6

Цикличность жизненного самоопределения старшеклассников



Набор планов для совершения узловых жизненных событий:
постановка конкретных задач для их достижения

У каждого человека, исходя из особенностей его психосоциального развития, жизненного опыта и других обстоятельств, подобное может произойти в различных ситуациях. Для кого-то – это встреча со значимым человеком, для кого-то – событие, произошедшее в мире, государстве, родном городе, для кого-то – это изменения в семье, смерть близкого человека, устройство на работу, переезд на новое место жительства, для кого-то соответствующие переживания может вызвать музыка, кинофильм, художественное произведение или другое произведение искусства и т. п.

Рефлексивный этап является самым важным этапом с позиции рефлексивно-прогностического подхода. Субъекты педагогического сопровождения при реализации задач этого этапа создают условия для самопознания, оценки события, а также средств, выбранных для выхода из проблемы. При этом очень важно стимулировать прогностическое видение молодыми людьми своего будущего на основе объективной оценки своих возможностей

Процесс социально-педагогического сопровождения жизненных событий цикличен и включает в себя следующие этапы.

1. **Этап проблематизации:** педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребенком предмет педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, обида ребенка. Выявляется его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.
2. **Поисково-вариативный этап:** осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а

также средства сопровождения.

3. **Практически-действенный этап:** совершаются совместно с детьми реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.
4. **Аналитический этап:** стимулируется рефлексивная оценка происходящего и прогнозируются дальнейшие действия.

Вариативная составляющая модели – отражает специфику взаимодействия наставников со старшеклассниками с различными уровнями готовности к нему (в большей степени на протяжении актуального этапа) (таблица 7).

Таблица 7

Содержание педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников в зависимости от уровня готовности к нему

№	Позиция педагога	Сопровождение воспитанника с низким уровнем готовности к ЖС (педагог «впереди»)	Сопровождение воспитанника со средним уровнем готовности к ЖС (педагог «рядом»)	Сопровождение воспитанника с высоким уровнем готовности к ЖС (педагог «сзади»)
1.	Этап прогностической задачи	Включение в жизненную ситуацию, переживаемую как событие	Воздействие на эмоциональную сферу воспитанника, стимулирование его внутриличностных переживаний. Побуждение к ретроспективной рефлексии, актуализации настоящего. Оказание помощи в ценностно-смысловой обработке чувственных образов и осознания противоречия между прошлым, актуальным настоящим и потребным будущим.	Со-переживание с воспитанником ситуации как жизненного события, его обсуждение. Стимулирование рефлексивно-оценочного осмысления события. Указание на выявившееся противоречие между прошлым, актуальным настоящим и желаемым будущим.
2.	Этап прогностической задачи	Осознание ситуации	Со-переживание с воспитанником жизненного события. Эмпатийное слушание монолога воспитанника о возникших внутриличностных переживаниях и связанных с ними намерениями. Поддержка оптимистических устремлений.	Обсуждение природы ситуации, одобрение потребности

	жизненного самоопределения (экзистенциальной дилеммы)	жизненного самоопределения. Убеждение в необходимости экзистенциального выбора. Внушение способности старшеклассника к его успешному осуществлению.	помощь в ее переформулировке в прогностическую задачу. Обсуждение степени личной значимости ее решения.	старшеклассника включиться в процесс жизненного самоопределения.
3.	Анализ содержания задачи	Обучение приемам умственной деятельности. Совместный анализ содержания прогностической задачи экзистенциального содержания от вопроса к имеющимся данным или от данных к поставленному вопросу.	Совместный анализ содержания прогностической задачи экзистенциального содержания, построенные по правилам сократической беседы: педагог своими вопросами позволяет воспитаннику самостоятельно прийти к какому-либо выводу.	Одобрение самостоятельности в анализе содержания прогностической задачи. Поддержка выявленных закономерностей и сделанных выводов.
4.	Процесс разработки плана решения задачи	Организация комплексной диагностики сущностных сфер личности старшеклассника, обсуждение ее результатов. Выявление противоречий между потребностями и социальными нормами, между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Объяснение возможных вариантов экзистенциального выбора и их последствий. Информирование об	Организация самодиагностики имеющихся знаний и жизненного опыта на предмет необходимости и достаточности для решения задачи. Акцентирование внимания на противоречия между «Я-прошлое» и «Я-настоящее». Побуждение к генерированию гипотез, разработке альтернативных решений, прогнозированию вероятных исходов каждой из них. Помощь в формулировке критериев	Обсуждение самостоятельно разработанного плана решения прогностической задачи экзистенциального содержания

		общечеловеческих ценностях, нравственных нормах и законах государства, в рамках которых необходимо принять решение.	осуществления выбора альтернатив (ценностных ориентаций личности). Обсуждение предполагаемого выбора.	
5.	Реализация плана в настоящей действительности	Включение воспитанников в ориентационно-ролевые ситуации, проживание которых помогает выработать индивидуальные стратегии поведения в проблеме.	Создание условий для апробирования в практике реального социального взаимодействия выбранного способа поведения или общения. Рефлексивный анализ каждого шага плана. При необходимости, внесение в него оперативных изменений, корректив (вплоть до полного отказа от замысла).	Обсуждение результатов самостоятельных действий по апробированию в практике реального социального взаимодействия выбранных способов поведения. Поддержка саморефлексии и саморазвития.
6.	Рефлексивно-ценностное осмысление жизненного опыта (возможно выявление новых противоречий)	Рефлексивный анализ переживаний, вызванных выбранным в имитируемой ситуации способом поведения. Обсуждение вариантов поведения в аналогичных ситуациях реальной жизни.	Обсуждение ожидаемых и реальных переживаний. Установление соответствия полученных результатов социокультурным нормам и традициям. Стимулирование самооценки выбранного способа решения экзистенциальной задачи, причин, приведших к такому результату. Стимулирование осознания субъективной новизны. Изменение (подтверждение) образа «Я-будущее»	Рефлексивное слушание информации о жизненных событиях. Поддержка стремления к поэтапной самореализации человека в обществе на основе принятых ценностных ориентаций и основанного на них жизненного предназначения.

Содержание таблицы 7 отражает общее и единичное в деятельности педагогов. Общее заключается в соблюдении основных этапов прогнозирования; особенное в позиции педагога («впереди», «рядом» или «сзади»), регулирующие степень субъективности учащихся в выполняемых действиях, содержание взаимодействия партнеров, средства, используемые для его организации.

В каждом конкретном случае будет выстраиваться частная логика взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого (*персональный компонент модели*), учитывающая, прежде всего, особенности психосоциального развития воспитанника, событийный ряд его жизни, а также условия социальной среды, в которой проходила социализация, а также ресурсы самого педагога и контролируемого им социально-педагогического пространства.

Референтный взрослый может предложить пути и средства развития субъектности молодого человека, результатом чего может стать жизненный план: прогнозирование во времени и пространстве значимых для школьника событий (в контексте ближний, средних и дальний перспектив), способствующих утверждению или переосмыслению ранее сложившихся жизненных целей, ценностных ориентаций, представлений и стереотипов социального поведения, влияющих на дальнейшие экзистенциальные выборы.

4. Принципы, правила и условия педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Концепция педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, основанная на рефлексивно-прогностическом подходе, находит свое выражение в соответствующих принципах, а также правилах и условиях их реализации.

Слово «принцип» означает исходное положение, идею, основное требование. Принципы целостного педагогического процесса – это система исходных требований и правил, выполнение которых обеспечивает достижение основных целей.

В психолого-педагогической литературе охарактеризованы требования, предъявляемые к ним.

1. *Обязательность*. Принципы – это не советы, не рекомендации; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность процесса развития индивидуальности в поликультурной образовательной среде, но подрывают его основы.
2. *Комплексность*. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах развития индивидуальности в поликультурной образовательной среде.

3. *Равнозначность*. Принципы как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить.

Н.М. Борытко сформулировал следующие обобщенные характеристики принципа [35]:

- руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности;
- следствие закономерностей и противоречий воспитательного процесса, постоянного соотношения определенного круга явлений;
- внутреннее (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенных явлений;
- система требований, взаимодополняющих и взаиморазвивающих друг друга; в разных системах один и тот же принцип может получить разное значение.

Исходя из сказанного, педагогические принципы – это «доминанта бытия педагога, заповедь, определяющая смысл и содержание его деятельности, обеспечивающая его выбор из вариантов профессионального поведения ключевых бытийных позиций педагогического взаимодействия».

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников базируется как на общих для педагогики принципах воспитания, так и на специфических требованиях, продиктованных особенностями рефлексивно-прогностического подхода.

Принципы экзистенциальной педагогики рассматриваются нами в качестве основополагающих:

1. *Принцип стимулирования саморазвития человека* в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение потенциалов и направлений работы над собой. Важнейшими условиями реализации данного принципа являются обучение воспитанников способам самосознания, рефлексии, планирования жизненных событий.
2. *Принцип нравственного саморегулирования* предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками. Она предполагает знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию собственных поступков.
3. *Принцип актуализации ситуации* предполагает, что каждое событие должно содержать ситуационную доминанту (Т.В. Машарова), которая предоставляет собой актуализированное внутреннее состояние человека,

определяющее то, в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи учащемуся в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи. Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы воспитанников.

Принцип социального закалывания предполагает включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Условиями реализации этого принципа является включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы); диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений; стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определение своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях; оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Принципы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, основанного на рефлексивно-прогностическом подходе, дополняют и инструментализуют общепедагогические принципы и принципы воспитания экзистенциальной педагогики.

Принцип центрирования

Этот принцип предполагает рассматривать отношение к каждому молодому человеку как к уникальной в своем социальном становлении личности, способной самостоятельно сделать экзистенциальный, социальный и профессиональный выбор, в котором взаимодействие со «значимым взрослым» является средством осмысления жизненной ситуации.

Условиями реализации принципа центрирования являются:

- добровольность включения молодого человека в ту или иную социальную или профессиональную деятельность;
- доверие молодому человеку выбора средств достижения поставленной цели, основанное на вере в его возможности и на его собственной вере в достижение поставленных задач;
- предупреждение негативных последствий в период жизненного самоопределения;
- осознание молодым человеком социальной защищенности, формирование готовности к социальной самозащите своих интересов;

- учет интересов юношей и девушек, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов в процессе их личностного становления.

В практической педагогической деятельности принцип центрирования отражается в следующих правилах:

- субъектам педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников необходимо опираться на активную позицию воспитанников, их самостоятельность и инициативу;
- в общении субъектов педагогического сопровождения с молодым человеком должно доминировать уважительное отношение к нему;
- они должны защищать интересы молодых людей и помогать в решении их внутриличностных проблем;
- поэтапно решая задачи, субъекты социально-педагогического сопровождения должны постоянно искать варианты их решения, которые в наибольшей степени принесут пользу молодому человеку в процессе его социализации.

Принцип персонификации педагогического влияния на молодых людей

Давно известно, что подходит одному человеку, может не подойти другому. В этом и заключается смысл принципа персонификации, который предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социально-профессиональной ситуации определенного человека.

Этот принцип также требует постановки персонифицированных целей педагогического сопровождения событий по отношению к каждому человеку, а если педагогическая деятельность осуществляется по отношению к группе, то необходим учет последствий этой деятельности для каждого члена группы.

Условиями реализации принципа персонификации являются:

- выработка персональной стратегии и тактики педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников, адекватной потребностям каждого объекта;
- осуществление мониторинга изменений социализированности (социальной адаптированности, социальной активности, социальной автономности) каждого молодого человека;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на решение личностно значимых проблем молодых людей;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого молодого человека;
- учет индивидуальных качеств молодых людей, их сущностных сфер при выборе средств педагогического влияния;
- предоставление молодым людям возможности самостоятельного выбора способов решения проблем, связанных с их жизненным самоопределением.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой молодых людей, должна ориентироваться на личностное развитие каждого из них;
- педагогическая работа с одним молодым человеком не должна негативно отражаться на деятельности других людей;
- осуществляя выбор средства педагогической деятельности, необходимо пользоваться информацией об индивидуальных качествах каждого молодого человека как участника социальных отношений;
- взаимодействие субъекта и объекта педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников должно постоянно анализироваться обеими сторонами этого взаимодействия.

Принцип конвенциональности педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников

Принцип конвенциональности педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников предполагает, что решение его задач определяется соглашением о ее осуществлении, основой которого являются потребности молодых людей. Этот принцип требует рассматривать педагогическое сопровождение жизненных событий как определенную профессиональную услугу, востребованную молодыми людьми. При этом следует отчетливо понимать, что необходимость в этой деятельности может осознаваться молодыми людьми с помощью субъекта сопровождения. Это совсем не значит, что помощь должна быть навязана. Напротив, эффективность педагогического влияния в процессе сопровождения повышается, если оно воспринимается молодым человеком как необходимое ему.

Принцип конвенциональности реализуется при следующих условиях:

- наличие мотивации сотрудничества у субъекта и объекта педагогической деятельности;
- четкое определение сферы допустимого вмешательства в жизнь молодого человека на основе соглашения с ним;
- наличие эмоционального контакта между субъектом и объектом социально-педагогической деятельности;
- совместный поиск наиболее приемлемых форм сотрудничества.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- все действия субъекта сопровождения не должны противоречить договоренностям с молодыми людьми;
- любые действия должны предполагать сотрудничество молодых людей и их наставников;
- чем активнее взаимодействие педагога с юношами и девушками, тем эффективнее его педагогическая деятельность;
- молодой человек всегда имеет право отказаться от помощи.

Принцип оптимистической стратегии

В жизни всегда есть место выбору. И надо верить в успех этого выбора. В этом и суть принципа оптимистической стратегии педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников. Этот принцип предполагает, что субъекты педагогической деятельности являются носителями позитивного жизненного опыта.

Реализация принципа оптимистической стратегии возможна при следующих условиях:

- необходима реальная вера в потенциал личностного роста молодого человека;
- педагог должен видеть в выборе, сделанном молодыми людьми, прежде всего позитивную составляющую;
- педагог должен убедить молодых людей, что затруднения и проблемы, возникшие у них в период жизненной ситуации, будут обязательно разрешены при соответствующих усилиях.

В реализации этого принципа помогут следующие правила:

- верьте молодому человеку и вселяйте в него оптимистичные жизненные стратегии;
- верьте в себя и в свои возможности помочь молодому человеку;
- прилагайте усилия, чтобы добиться желаемых результатов;
- акцентируйте внимание на радости жизни, это поможет преодолеть трудности.

Принцип социального закаливания

Принцип социального закаливания предполагает включение молодых людей в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Существуют различные мнения об отношении к воспитанникам. Несомненно, наставники должны заботиться о благополучии подопечных, стремиться к тому, чтоб они были удовлетворены своим статусом, своей деятельностью, могли реализовать себя в системе социальных отношений в наибольшей степени. При этом решение данных задач осуществляется по-разному, в широком диапазоне: от опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношений воспитанника с окружающей средой.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, при этом некоторые референтные отношения воспринимаются им как должное, как типичное, как обязательное. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений как нормы. Однако в обществе, в системе

социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека. (Например, старшеклассники могут попасть под влияние преступного мира, не зная, как сопротивляться тому влиянию, которое этот мир оказывает на них).

В работах Махатмы Ганди мы встречаем термин «социальные прививки», которые понимались им как постепенное познание человеком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета к негативным явлениям. Они предполагают познание физического страдания, духовной опустошенности, преодоление болезни, страха, непротivление злу насильем.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются:

- включение молодых людей в решение различных проблем социальных и производственных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные и профессиональные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе производственных отношений;
- стимулирование самопознания сопровождаемых в различных производственных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в этих ситуациях;
- оказание помощи молодым людям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях;

В социально-педагогическом сопровождении жизненных событий старшеклассников этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы молодых людей надо решать с ними, а не за них;
- молодой человек не всегда должен легко добиваться успеха в социальных отношениях: трудный путь к успеху - залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;
- нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Принцип эмпатийного взаимодействия

Этот принцип предполагает создание такого пространства со-бытия сопровождающего и сопровождаемого, в условиях которого формируется система социально одобряемых ценностных ориентаций партнеров, расширяется субъективный образ мира, осваиваются продуктивные способы взаимодействия с социумом.

Условия реализации принципа:

1. Наличие доверия и положительного отношения между наставником и подопечным, референтность взрослого: в этом случае выпускник школы перенимает лучшее в поведении, образе мыслей значимого взрослого, не боится самостоятельного решения прогностических задач экзистенциального содержания.

2. Взаимовлияние эмоциональных реакций и состояний сопровождаемого и аффективных проявлений сопровождающего, его эмоциональной гибкости как способности «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся педагогическом процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, то есть проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

3. Обеспечение субъектом педагогического сопровождения жизненных ситуаций старшеклассников сопровождение актуальных для молодого человека смысловых переживаний.

В практической социально-педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

1. Сопровождающий и сопровождаемый должны стать партнерами («спутник» и «сопутствующий»), положительно настроенными, способными понимать внутренний мир друг друга.
2. Положительно-направленное отношение к взрослому должно формироваться с помощью одного из ряда механизмов: эмоционально-ценностной идентификацией, эмоционального заражения, эмоционального присоединения через интериоризацию.
3. Субъект сопровождения должен демонстрировать пример толерантности, понимать и поощрять индивидуальные отличия убеждений и жизненных принципов школьников, если они не противоречат нормам нравственности и морали.
4. В ситуациях несогласия молодого человека с социально принятыми морально-нравственными принципами наставник должен соблюдать педагогический такт и профессиональную этику, побуждать к самостоятельной реконструкции воспитанником сложившихся смысловых представлений.

Принцип формирования антиципации

Принцип формирования антиципации (опережающего отражения своего будущего) направлен на формирование у выпускников школ готовности и способности действовать и принимать жизненно важные решения с определенным пространственно-временным упреждением ожидаемых жизненных событий в заданном социальном пространстве.

Условия реализации принципа:

1. Обогащение опыта познавательной деятельности молодых людей через расширение круга знаний, опыта чувств, развитие словарного запаса, понимание связей и отношений между явлениями рынка труда и производственных отношений.
2. Развитие когнитивных способностей, оказывающих качественное влияние на познавательные психические процессы, в которое включено прогнозирование (анализ, синтез, выявление причинно-следственных связей и закономерностей, выдвижение гипотез, целеполагание, планирование, обобщение пр.).

3. Развитие рефлексии, необходимой для осознания вероятностного характера прогнозов, осознание личностной значимости и цели прогнозирования, его этапов.
4. Стимулирование реконструкции знаний о самом себе как работнике и рынке труда, производственных отношениях в процессе решения прогностических задач, связанных с жизненным самоопределением.
5. Расширение опыта отбора из числа имеющихся альтернатив наиболее оптимального варианта решения прогностических задач на основе имеющихся ценностных ориентаций и убеждений.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

1. Субъекты социально-педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников должны способствовать успешному усвоению воспитанниками компетенций, необходимых для ориентации на рынке труда и профессиональной адаптации.
2. На этапе ознакомления молодых людей с новой информацией о социокультурной среде, ее традициях и законах, о морально-этических нормах, исторически сложившихся в социуме, они должны устанавливать его связи с имеющимися знаниями; прогнозировать возможные варианты использования; демонстрировать альтернативные точки зрения по поводу рассматриваемого, их критический анализ; обоснование наиболее оптимальной позиции.
3. Субъекты социально-педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников должны знакомить молодых людей с основными технологиями умственного труда. Развитие антиципации возможно при использовании соответствующих педагогических технологий, при которых им необходимо решать прогностические задачи (проектные технологии, технологии развития критического мышления, проблемные технологии, технологии включения в исследовательскую деятельность).

Принцип формирования мотивационной перспективы

Принцип формирования мотивационной перспективы, как логическое продолжение предыдущего, предполагает перевод мотивационных возможностей старшеклассников из их потенциальной формы в форму актуального существования. Он требует, чтобы в процессе сопровождения жизненных событий старшеклассников субъекты сопровождения стимулировали бы осознание и рефлексивно-ценностное осмысление ими прошлого опыта, использование его результатов для удовлетворения актуальных потребностей и сознательного отражения будущего.

Условия реализации принципа:

1. Стимулирование процесса самопознания и самосознания молодыми людьми актуальных потребностей и намерений, рефлексии их как личностно значимых и социально одобряемых.

2. Активизация внутренней поисковой активности, связанной с мысленным перебором возможных способов и средств их удовлетворения, исходя из условий социокультурной среды, конкретной ситуации и собственных возможностей, склонностей, интересов, притязаний,
3. Включение сопровождаемых в деятельность, направленную на поиск новых, возможно более предпочтительных способов удовлетворения потребностей, а также определение субъективной вероятности в достижении успеха на основе совокупности факторов.
4. Побуждение их к самостоятельному и обоснованному принятию решения. Стимулирование прогнозирования его последствий: как положительных, с точки зрения социальных норм, так и отрицательных.

Данный принцип педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников реализуется в следующих правилах:

1. Социально-педагогические функции и используемые средства должны соответствовать выявленным особенностям мотивационного поля воспитанника.
2. Наставник должен поддерживать как внешнюю, так и внутреннюю поисковую активность подопечного.

Принцип стимулирования саморазвития индивидуальности

Принцип стимулирования саморазвития индивидуальности в качестве основного требования предполагает создание условий для самосовершенствования выпускниками школ сущностных сфер своей личности, которые в совокупности определяют готовность к жизненному самоопределению.

Условиями его реализации являются:

1. Стимулирование процесса самопознания.
2. Стимулирование субъектной позиции молодых людей в процессе профессионального самоопределения и становления.
3. Поощрение процесса самовоспитания, обсуждение его результатов.
4. Актуализация сопровождающими прогнозирования образа «Я-будущее» у сопровождаемых.
5. Стимулирование процесса выдвижения гипотез относительно способов достижения «потребного будущего» и их рефлексивно-ценностной экспертизы.
6. Формирование адекватной самооценки.

В практике педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников этот принцип реализуется в следующих правилах:

1. Сопровождающие должны создать условия для разработки молодыми людьми программы саморазвития, которая бы предусматривала совершение компетентностей, необходимых для успешного трудоустройства и профессиональной адаптации.
2. Наставники должны предоставить свободу выбора молодым людям в реализации намечено, побуждая при этом к регулярной рефлексии

промежуточных результатов, внесению необходимых корректив в исходный замысел и прогнозированию их результатов.

Принцип развивающей социальной интеракции

Принцип развивающей социальной интеракции направлен на стимулирование активного взаимодействия молодых людей с социумом с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживаниями. Результатом такого взаимодействия является социальная компетентность как совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой выбор в системе общественных отношений.

Условия реализации принципа:

1. Формирование грамотности молодых людей в области социального развития страны, ее законодательства. Ознакомление их с вариантами жизненного самоопределения.
2. Включение воспитанников в социальные отношения, отличающиеся личностной значимостью и субъективной новизной.
3. Обогащение эмоционального мира молодых людей нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств.
4. Формирование прогностической готовности к социальной оценке возможного выбора своего места в обществе.

Правилами реализации рассматриваемого принципа педагогического сопровождения являются следующие положения:

1. Взаимоотношения сопровождаемых и сопровождающих должны способствовать осознанию потребности в понимании смысла возникающих проблем на основе анализа противоречий в отношениях между людьми и поиска решения этих проблем.
2. Подводя итоги взаимодействия, субъектам педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников важно обратить внимание воспитанников на личностный смысл и субъективную новизну полученного результата, на основании чего, по возможности, внести коррективы в образы «Я-прошлое», «Я-настоящее», «Я-будущее», внести коррективы в субъективную картину мира и жизненные перспективы, связанные с ней.

Принцип дилеммности педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников

Принцип дилеммности педагогического сопровождения старшеклассников в ситуации экзистенциального выбора с вариативными способами решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции.

Условия реализации принципа:

1. Актуальность моральных дилемм для сопровождаемых, понятность их содержания.
2. Предоставление молодому человеку возможности самостоятельно пережить ситуацию, оценить ее значимость и жизненную важность, самостоятельно найти способ решения и взять за него ответственность.

3. Стимулирование переноса способов решения искусственно смоделированных моральных дилемм в практику реального социального взаимодействия и производственных отношений.

Этот принцип отражается в ряде правил организации социально-педагогической деятельности:

1. Предлагаемые наставниками проблемные ситуации должны обладать двумя свойствами: ее внутреннее (психологическое) содержание должно быть адекватно внутренним экзистенциальным процессам старшеклассников, внешнее (практическое) – соответствовать нормам и требованиям объективно существующей социокультурной среды.
2. Приветствуется использование заданий, направленных на самостоятельное моделирование жизненных иллюстраций к своим рассуждениям, для стимулирования самообразования, развития аналитических способностей, самостоятельности и инициативности.

Принцип «социального зеркала»

Принцип «социального зеркала» обеспечивает объективную оценку субъектом педагогического сопровождения жизненных событий старшеклассников их намерений и действий на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и культурных традиций.

Мы полагаем, что условиями реализации принципа являются:

1. Предоставление сопровождаемому возможности социальной пробы в ситуации экзистенциального выбора.
2. Оценка наставником намерений или поступков сопровождаемых с позиции принятых в обществе законов, ценностей и моральных норм.
3. Организация наблюдения воспитанников за поведением других людей, его нравственной экспертизы.
4. Использование ярких примеров того или иного способа поведения в ситуации экзистенциального выбора из истории, литературы, реальной жизни.
5. Обращение к нормативно-правовым документам, регламентирующим жизнь человека в современном обществе.
6. Включение молодых людей в анализ выбранного поступка или намерения с позиции значимых людей.

Правила реализации принципа:

1. Обсуждение с выпускниками школ тех или иных вопросов, связанных с решением прогностических задач экзистенциального содержания, должно способствовать взгляду на себя и свои проблемы со стороны, глазами других людей.
2. Необходимо демонстрировать доверие к сопровождаемым и уважение их мнения.

Рассмотренные принципы, правила и условия социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде уточняют рассмотренные выше содержание и средства.

Глава 3. Эмпирические аспекты изучения проблемы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников как фактора профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде

Таблица 8

1. Результаты диагностики готовности старшеклассников к жизненному самоопределению

Целью данной части исследования является анализ и описание таких особенностей готовности к жизненному самоопределению, которые являются характерными для всех старшеклассников. Потребность в проведении подобного рода анализа определяется тем, что, согласно теоретическим представлениям, заявленным выше, специфика готовности старшеклассников к жизненному самоопределению проявляется в наиболее важных для юношеского возраста половозрастных, а также социально-психологических особенностях, связанных с социальным статусом подростка в группе. Для строгого определения самого феномена влияния указанных индивидуально-психологических особенностей старшеклассников на готовность к жизненному самоопределению необходимо четко охарактеризовать общие тенденции готовности к жизненному самоопределению в среде старшеклассников.

Диагностика готовности старшеклассников к жизненному самоопределению проводилась в МОУ СОШ № 12, 42, 43 г. Ярославля, МОУ СОШ № 5, 7 г. Углича, гимназии №1, СОШ № 3 г. Ростова-Великого, МОУ СОШ № 26, 44 г. Рыбинска, МОУ СОШ № 6 г. Тутаева, Фоминской СОШ (Тутаевского МР), Семибратовской СОШ (Ростовского МО), Нагорьевской СОШ (Переславского МР), Некрасовской СОШ (Некрасовский МР) Ярославской области; гимназии г. Радена и г. Касселя (ФРГ); ГУ СРЦ для несовершеннолетних Ярославской области «Медвежонок» (г. Ярославль), Центре спортивно-патриотического воспитания молодежи (г. Ярославль), ФБУ ИЗ-76/1 УФСИН России по Ярославской области (следственный изолятор № 1 г. Ярославль), в областном лагере по подготовке школьников к волонтерской деятельности в сфере профилактики употребления психоактивных веществ.

Примечание: Исследование проводилось по программе, представленной в приложении 1¹.

Характеризуя общий уровень готовности юношей и девушек к жизненному самоопределению, отметим, что среди всех сфер самоопределения интеллектуальная, предметно-практическая и экзистенциальная выражены наиболее ярко (таблица 8). При этом, в сфере интеллектуальной готовности такие компоненты как «познавательные процессы» и «умение учиться» являются доминирующими, в сфере предметно-практической.

¹ В организации исследования, обработке и оформлении эмпирических данных принимал участие Ю.Н.Слепко, кандидат психологических наук, руководитель психологической службы ГОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

Уровень ЖС в группе старшеклассников

Сферы ЖС		Показатели		
		Мх	СКО	Сv
интеллектуальная	мышление	5,90	1,244	21,09
	качества ума	6,37	1,284	20,15
	познавательные процессы	6,65	1,222	18,38
	мыслительные навыки	6,49	1,346	20,73
	познавательные умения	6,46	1,333	20,64
	умения учиться	6,94	1,197	17,25
	мотивационная	6,24	1,246	19,98
эмоциональная	6,32	1,432	22,65	
волевая	6,24	1,192	19,11	
саморегуляция	6,46	1,136	17,57	
предметно-практическая	6,83	1,064	15,57	
экзистенциальная	6,79	1,123	16,55	

Примечание: здесь и далее
 Мх – сред. арифметическое;
 СКО – среднеквадратическое отклонение;
 Сv – коэффициент вариации

Представленные на рисунке 1 особенности готовности к жизненному самоопределению свидетельствуют о достаточно высокой вариативности степени выраженности ее отдельных характеристик, притом что мотивационная, эмоциональная и волевая сферы, обладая в целом высоким уровнем выраженности, среди всех остальных сфер развиты менее всего.

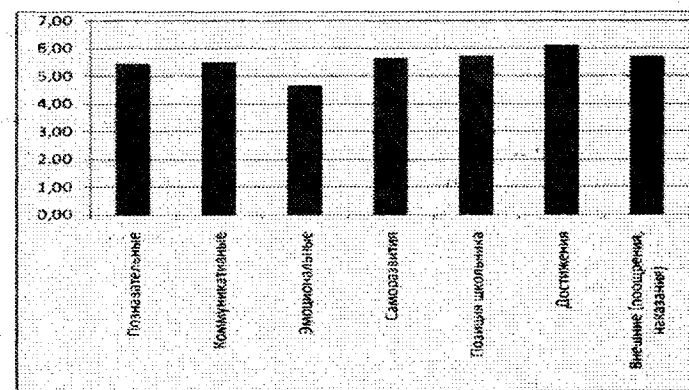


Рисунок 1. Уровень выраженности мотивов учебной деятельности

Результаты использования критерия нормальности распределения λ -Колмогорова-Смирнова, в свою очередь, позволяют говорить о том, что, с одной стороны, среди старшеклассников высока вариативность значений уровня выраженности исследуемых сфер готовности к жизненному

самоопределении, с другой, указывают на специфичность выявленного уровня готовности для выборки старшеклассников Ярославской области.

Помимо выявленных особенностей, несмотря на наличие в выборке наиболее и наименее специфичных сфер готовности, использование критерия χ^2 -Фридмана позволяет говорить о достаточно гармоничном уровне развития исследуемых сфер готовности. Значение критерия $\chi^2 = 7,693$ при $p > 0,05$ указывает на отсутствие статистически значимых различий в уровне выраженности сфер готовности в группе старшеклассников.

Использованная для диагностики уровня готовности к жизненному самоопределению методика носит характер экспертной оценки, в связи с чем возникает необходимость охарактеризовать с позиции субъективно выраженного уровня готовность старшеклассников к жизненному самоопределению. Результаты изучения особенностей мотивационной сферы готовности представлены в таблице 10 и на рисунке 1. Так, среди всех исследованных мотивов учебной деятельности «мотив достижения» выражен более ярко ($Mx=6,10$), наименее значимыми являются «эмоциональные» мотивы ($Mx=4,67$).

Таблица 9

Уровень выраженности мотивов учебной деятельности

Мотивы учебной деятельности	Показатели		
	Mx	СКО	Cv
познавательные	5,45	1,322	24,26
коммуникативные	5,49	1,557	28,34
эмоциональные	4,67	1,577	33,79
саморазвития	5,67	1,587	28,00
позиция школьника	5,72	1,910	33,36
достижения	6,10	1,206	19,78
внешние (поощрения, наказания)	5,70	1,513	26,55

Несмотря на то, что, на первый взгляд общий уровень значимости различных мотивов учебной деятельности значительно не различается (рисунок 1), показатель критерия χ^2 -Фридмана ($\chi^2=0,130$ при $p < 0,05$) позволяет говорить о статистически значимом низком уровне значимости «эмоциональных» мотивов и достаточно высоком уровне значимости для старшеклассников «мотивации достижения».

Указанный факт подтверждается результатами диагностики мотивации достижения старшеклассников как самостоятельного показателя, уровень выраженности которого достаточно высок – $Mx=119,14$. При этом умеренная вариативность имеющихся значений ($Cv=21,03$) указывает на специфичность для всей исследуемой выборки старшеклассников уровня мотивации достижения выше среднего.

Помимо выявленных особенностей следует указать на то, что нормальность распределения значений мотивации достижения ($\lambda = 0,08$ при $p > 0,05$) позволяет говорить о выявленном уровне мотивации достижения, как о

специфичном не только для старшеклассников Ярославской области, но и я для всех учащихся старших классов вообще.

Обращаясь к анализу уровня развития экзистенциальной сферы готовности к жизненному самоопределению, отметим, что среди большого числа компонентов данной сферы три выражены наиболее ярко – «самоуважение», «аутосимпатия» и «ожидание положительного отношения других» (таблица 10, рисунок 2).

Таблица 10

Уровень выраженности компонентов самоотношения
в группе старшеклассников

Компоненты самоотношения	Показатели		
	Мх	СКО	Сv
интегральный	13,59	2,658	19,56
самоуважение	7,33	1,749	23,86
аутосимпатия	7,72	1,876	24,30
ожидание положительного отношения других	6,29	1,603	25,51
самоинтерес	4,17	1,168	27,98
самоуверенность	3,78	1,160	30,72
ожидание отношения других	4,36	1,074	24,64
самопринятие	3,91	1,196	30,62
самопоследовательность	3,57	1,126	31,57
самообвинение	4,54	1,463	32,25
самоинтерес (2)	3,16	1,180	37,39
самопонимание	3,29	1,317	40,03

Высокий уровень выраженности указанных компонентов самоотношения указывает на общую тенденцию позитивного отношения старшеклассников к самим себе, и, исходя из того, что экзистенциальная сфера характеризует не только субъектную позицию старшеклассника через наличие определенной системы ценностей, но и способность к рефлексии и прогнозированию, можно говорить о позитивном настрое учащихся старших классов в решении вопросов ближайшего жизненного самоопределения.

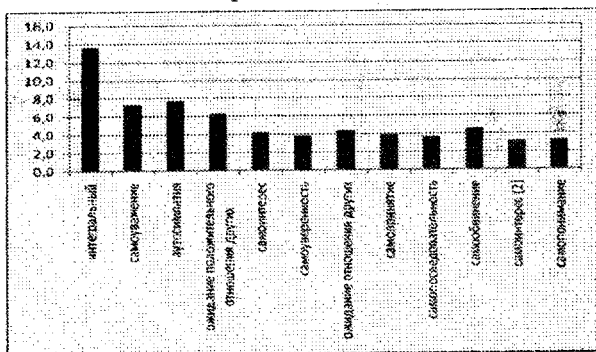


Рисунок 2. Уровень выраженности компонентов самоотношения

Наличие определенного уровня развития способности к рефлексированию и выстраиванию планов должно сопровождаться характеристикой способностей, отражающих общий уровень развития интеллектуальных способностей, указывающих на специфику тех механизмов, с помощью которых старшеклассники собственно решают стоящие перед ними задачи самоопределения.

Таблица 11

Уровень развития компонентов структуры интеллекта

Компоненты структуры интеллекта	Показатели		
	Mx	СКО	Cv
осведомленность	9,95	2,232	22,43
исключение лишнего	9,19	2,365	25,74
логическая связь	8,08	2,893	35,82
определение общего	14,45	3,555	24,60
арифметический	7,43	3,015	40,60
определение закономерностей	10,94	3,306	30,22
геометрическое сложение	10,51	2,983	28,38
пространственное воображение	9,94	2,959	29,78
запоминание	16,43	3,103	18,89

Представленные в таблице 11 и на рисунке 3 результаты диагностики уровня развития интеллектуальных способностей указывают на достаточно высокий уровень развития вербальных, геометрических и мнемических способностей. Являясь, с одной стороны, способностями, проявляющимися в первую очередь в учебной деятельности, с другой, они указывают на наличие богатого арсенала средств и способов решения задач жизненного самоопределения. Учитывая тот факт, что мнемические способности выражены наиболее высоко, можно говорить о том, что старшеклассники способны активно использовать обилие имеющейся у них информации об окружающей их реальности, конструировать вокруг себя жизненное пространство (высокий уровень развития геометрических способностей).

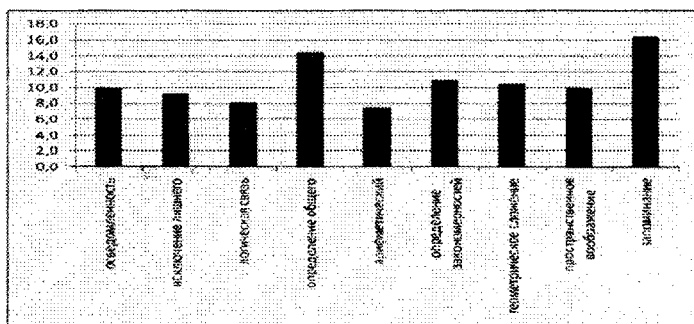


Рисунок 3. Уровень сформированности интеллектуальных операций

Однако не самый высокий уровень развития вербальных способностей может свидетельствовать о существующих проблемах с «живым» оперированием обилием информации, ее представлением и структурированием.

Специфика выявленного соотношения интеллектуальных способностей старшеклассников подтверждается результатами использования критерия χ^2 -Фридмана ($\chi^2 = 141,914$ при $p < 0,001$), согласно которым мнемические способности являются статистически значимо более развитыми, чем все остальные. Более обобщенно полученные результаты представлены в таблице 12 и на рисунке 4, исходя из которых можно говорить о достаточно «ровном» уровне развития вербальных, математических и геометрических способностей при доминировании способностей мнемических.

Таблица 12

Уровень развития факторов интеллекта

Факторы интеллекта	Показатели		
	Мх	СКО	Сv
вербальный	9,95	7,879	18,91
математический	9,18	5,430	29,56
геометрический	10,22	5,006	24,48
мнемический	16,43	3,103	18,89
IQ	96,92	22,392	23,92

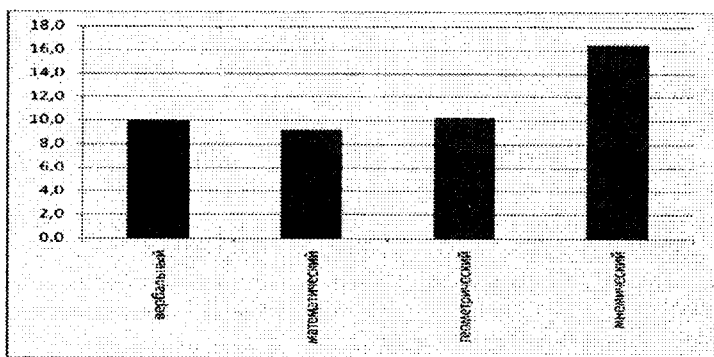


Рисунок 4. Уровень сформированности факторов интеллекта

Эмоциональная и экзистенциальная сферы готовности к жизненному самоопределению близко соотносятся друг с другом в случае диагностики ценностных ориентаций старшеклассников. Проявляясь на уровне ценностей-целей (терминальные ценности) и ценностей-средств (инструментальные ценности), экзистенциальная сфера в данном случае интересна, прежде всего, по причине анализа тех ценностей, которые наиболее значимы для старшеклассников.

Представленные в таблице 13 и на рисунке 5 результаты диагностики позволяют говорить о том, что наиболее значимыми ценностями-целями для старшеклассников являются «здоровье», «любовь», «наличие хороших и верных друзей» и «счастливая семейная жизнь». Указанные ценности в большей степени носят характер социально одобряемых, то есть принятых обществом, тогда как достаточно «специфические», «оригинальные» ценности выражены наименее всего – «красота природы и искусства», «развлечения», «счастье других» и «творчество».

Таблица 13

Уровень выраженности терминальных ценностей в группе старшеклассников

Терминальные ценности	Показатели		
	Мх	СКО	Сv
активная деятельная жизнь	10,99	4,189	38,12
жизненная мудрость	9,69	4,457	45,98
здоровье	14,86	4,020	27,05
интересная работа	9,53	4,489	47,11
красота природы и искусства	5,84	4,706	80,56
любовь	13,20	3,930	29,78
материально обеспеченная жизнь	10,58	5,314	50,24
наличие хороших и верных друзей	13,07	3,774	28,87
общественное призвание	9,47	4,290	45,29
познание	7,85	4,138	52,69
продуктивная жизнь	7,76	3,973	51,23
развитие	8,95	3,837	42,87
развлечения	6,00	3,719	62,03
свобода	10,06	4,368	43,40
счастливая семейная жизнь	11,19	4,841	43,25
счастье других	6,17	4,064	65,90
творчество	6,58	4,342	65,96
уверенность в себе	9,93	4,272	43,00

Выявленное соотношение «значимых» и «незначимых» ценностей-целей позволяет говорить о том, что старшеклассники стремятся в большей степени ориентироваться на принятые в обществе цели поведения, характеризующиеся как социально одобряемые. В связи с чем готовность к самоопределению в обществе носит общественно одобряемый характер.

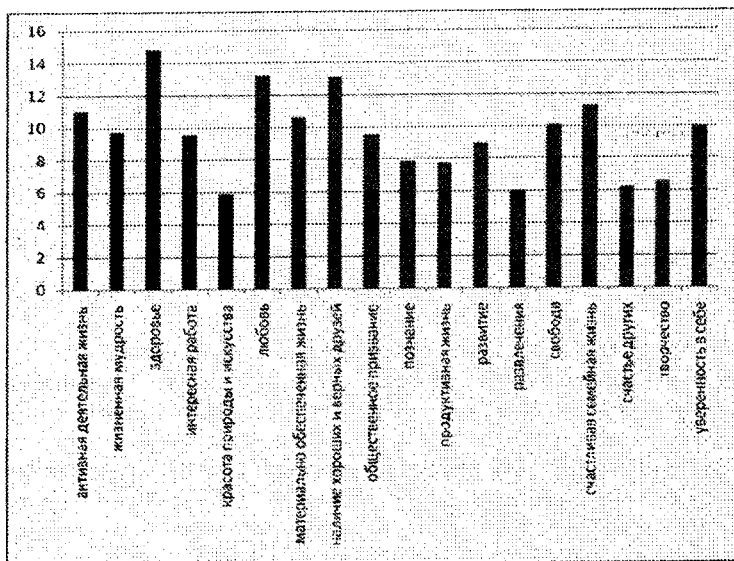


Рисунок 5. Уровень выраженности терминальных ценностей

Личностный компонент экзистенциальной сферы, проявляясь в наличии определенной системы ценностей-целей, проявляется также на уровне функционального компонента, выражающегося в значимых для человека ценностях-средствах. Ценности-средства в данном случае выступают в качестве средств, рассматриваемых старшеклассниками как наиболее оптимальных для реализации значимых для них ценностей-целей. Представленные в таблице 14 и на рисунке 6 результаты позволяют выделить в качестве наиболее значимых средств такие ценности, как «воспитанность», «жизнерадостность», «образованность» и «честность». Сравнивая их с выделенными ранее наиболее важными ценностями-целями, следует провести параллель с их социально одобряемым качеством.

Таблица 14

Уровень выраженности инструментальных ценностей в группе старшеклассников

Инструментальные ценности	Показатели		
	Мх	СКО	Сv
аккуратность	10,37	5,034	48,56
воспитанность	12,42	4,758	38,31
высокие запросы	6,05	4,708	77,76
жизнерадостность	11,22	4,837	43,10
исполнительность	9,65	4,422	45,83
независимость	10,07	5,029	49,95

непримиримость к недостаткам	4,93	4,319	87,69
образованность	12,37	4,298	34,73
ответственность	10,43	4,538	43,49
рационализм	8,09	4,567	56,46
самоконтроль	10,15	4,620	45,51
смелость в отстаивании мнения	10,30	4,536	44,04
твердая воля	9,80	4,660	47,57
терпимость	8,10	4,105	50,66
широта взглядов	8,11	4,205	51,84
честность	11,19	4,501	40,22
эффективность в делах	8,71	4,198	48,20
чуткость	8,59	4,759	55,37

Так, «воспитанность» и «образованность» всегда были такими качествами, которые общество транслирует как наиболее приемлемые для человека; «жизнерадостность» и «честность» - качества, характеризующие позитивный настрой человека на решение стоящих перед ним жизненных задач. Таким же образом выделяемые старшеклассниками ценности-средства «высокие запросы» и «непримиримость к недостаткам» выступают противоположностью способов решения жизненных проблем, как социально неодобряемых. При этом стоит отметить, что ценность-средство «высокие запросы» отличается по своему содержанию от рассмотренной выше мотивации достижения, уровень которой, как было указано, выше среднего.

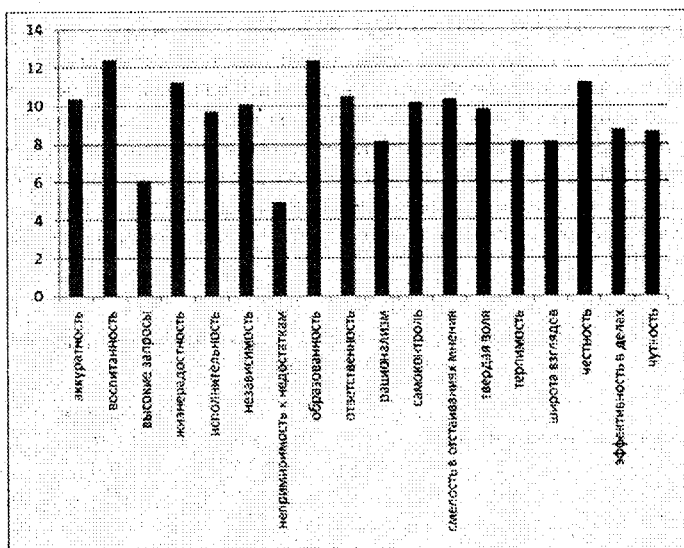


Рисунок 6. Уровень выраженности инструментальных ценностей

Высокий уровень мотивации достижения в большей степени гармонично согласуется с содержанием волевой сферы готовности к жизненному самоопределению, так как отражает реальную способность человека не только понимать, но и принимать участие в реализации поставленных им же самим целей. Результаты диагностики волевого потенциала старшекласников, представленные в таблице 15, свидетельствуют о достаточно высоком его уровне развития (низкий уровень – от 1 до 12; средний – 13-21; высокий – 22-30).

Таблица 15

Волевой потенциал личности

Мх	СКО	Сv
19,39	2,955	15,23

Интерпретируя полученный результат, следует также указать на то, что для данного уровня волевой регуляции поведения характерно принятие «позиции действия» в отношении возникающих жизненных трудностей, а также «гибкость» в выборе средств и способов решения этих трудностей.

Волевая и саморегуляционная сферы готовности к жизненному самоопределению по своему внутреннему наполнению наиболее близки друг с другом, что подтверждается высоким уровнем развития гибкости как компонента не только в волевой, но и в саморегуляционной сферах (таблица 16, рисунок 7). Именно гибкость, как способность использовать различные средства и способы саморегуляции, является наиболее развитым компонентом саморегуляционной сферы.

Таблица 16

Стилевые особенности саморегуляции поведения

Компоненты саморегуляции	Показатели		
	Мх	СКО	Сv
планирование	7,51	3,303	43,98
моделирование	6,97	2,864	41,11
программирование	7,64	2,864	37,49
оценка результатов	6,36	2,513	39,50
гибкость	9,13	2,961	32,44
самостоятельность	7,50	3,138	41,84
Общий уровень саморегуляции	37,03	11,308	30,54

При этом на высоком уровне развития находятся такие компоненты саморегуляции как «программирование» и «самостоятельность». Первый компонент структуры саморегуляции – «программирование», хорошо согласуется с функциональным компонентом саморегуляционной сферы готовности к жизненному самоопределению, выражающемуся в переосмыслении содержания своего самосознания, интегрирующем и порождающем более целостный образ «Я». Высокий уровень «самостоятельности», как компонента структуры саморегуляции, хорошо согласуется с необходимостью сохранения внутреннего локуса контроля и:

устойчивости к влиянию внешней среды, являющимися элементами субъективности как личностного компонента саморегуляционной сферы.

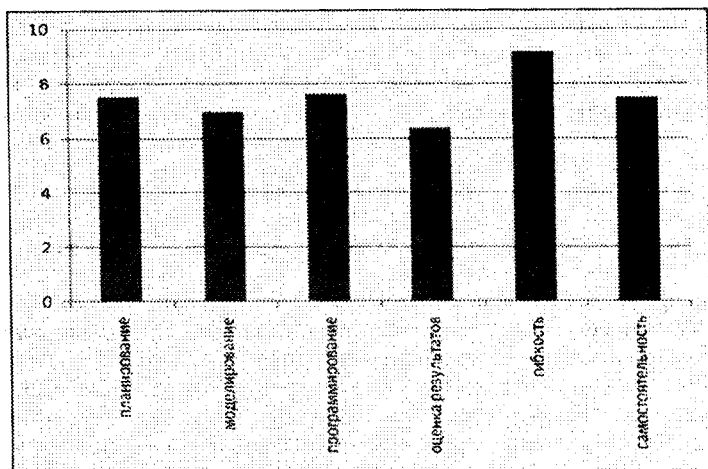


Рисунок 7. Стилевые особенности саморегуляции поведения

Завершает анализ уровня развития компонентов готовности к жизненному самоопределению обращение к предметно-практической сфере готовности. Представленные в таблице 17 результаты диагностики указывают на достаточно высокий уровень развития свойства рефлексивности, связанного с субъектной позицией старшеклассника, проявляющейся в реальных действиях, направленных на раскрытие своего потенциала и саморазвитие. На уровне функционального компонента выше среднего развития рефлексивность указывает на высокий уровень развития как самой способности к рефлексии, так и способности к прогнозированию. Важным в проводимом анализе является также типичность полученных результатов для исследуемой выборки старшеклассников. Распределение полученных результатов, выраженное в низком уровне их вариативности ($Cv=10,79$), позволяет говорить о том, что для большинства старшеклассников исследуемой выборки уровень рефлексивности является типичным.

Таблица 17

Уровень рефлексивности в группе старшеклассников

Показатели		
Mx	СКО	Cv
112,98	12,193	10,79

Традиционно количественная характеристика анализируемых показателей сопровождается качественным анализом, формой которого в

нашем случае может быть так называемый «профиль готовности старшеклассников к жизненному самоопределению», выражающий структуру готовности к жизненному самоопределению. Профиль в схематичной форме позволяет охарактеризовать структуру готовности и дать ее обобщенное описание.

Представленный ниже профиль позволяет обобщенно охарактеризовать готовность старшеклассников к жизненному самоопределению. В данном случае наиболее развитыми являются «экзистенциальная», «волевая», «интеллектуальная», «саморегуляционная» и «эмоциональная» сферы, при том, что только «экзистенциальная» сфера выражена наиболее всего.

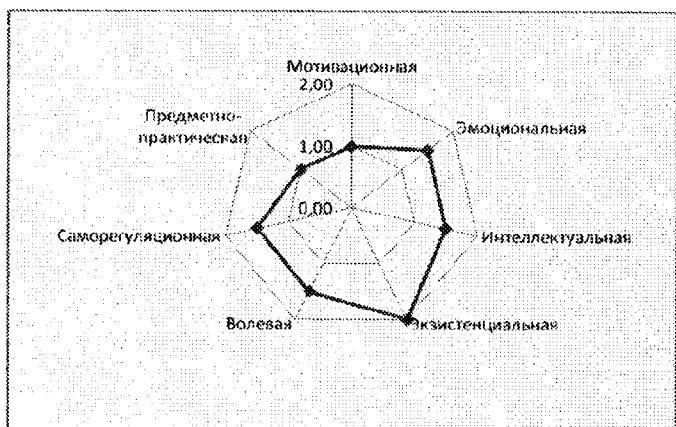


Рисунок 8. Профиль готовности старшеклассника к жизненному самоопределению

Полученные результаты позволяют также говорить о том, что «предметно-практическая» и «мотивационная» сферы готовности к жизненному самоопределению выражены наименее всего, что может свидетельствовать о том, что эти сферы находятся в стадии развития.

Построение двух профилей, представленных на рисунке 9, позволяет уточнить ряд существенных моментов, связанных с особенностями психического развития юношей и девушек.

В группе девушек саморегуляционная и экзистенциальная сферы являются наиболее развитыми. Учитывая тот факт, что остальные сферы выражены на низком уровне готовности, можно говорить о типичности выраженности именно саморегуляционной и экзистенциальной сфер. Однако развитие указанных сфер на 2-ом уровне говорит о том, что для девушек жизненное самоопределение находится в стадии формирования и определения наиболее важных сторон своей жизнедеятельности.

В отношении выборки юношей отметим, что четыре сферы готовности к жизненному самоопределению являются у них наиболее развитыми – волевая, экзистенциальная, интеллектуальная и эмоциональная. Это также

свидетельствует об активном процессе жизненного самоопределения юношей в раннем юношеском возрасте, имеющем свою специфику.

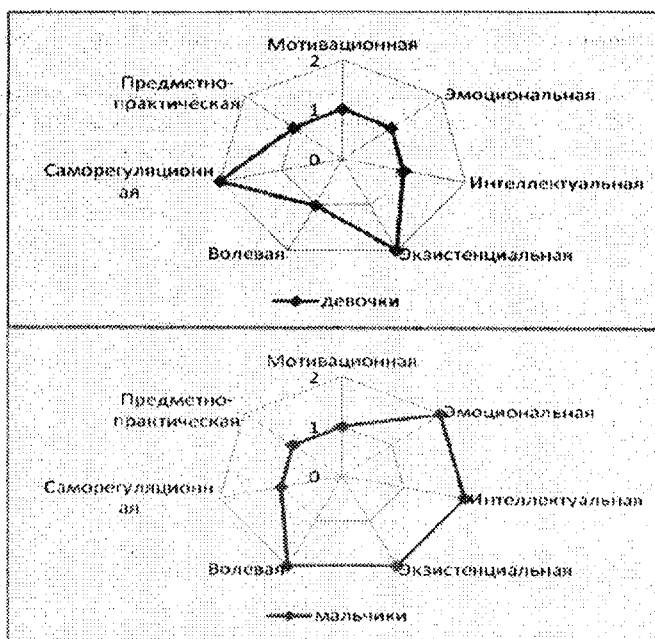


Рисунок 9. Профили готовности к жизненному Самоопределению девушек и юношей

Переходя к качественной сравнительной характеристике уровня готовности к жизненному самоопределению старшеклассников, следует обратиться к индивидуальным профилям старшеклассников городских и сельских школ, представленных на рисунке 10.

Сравнивая представленные на рисунке профили, следует указать на общий для обеих групп старшеклассников высокий уровень развития экзистенциальной сферы готовности к жизненному самоопределению.

Специфичность же определяется высоким уровнем развития саморегуляционной и интеллектуальной сфер в группе городских старшеклассников, эмоциональной и волевой сфер в группе сельских старшеклассников. Специфичность также определяется тем, что сферы, наиболее всего выраженные в группе городских старшеклассников, развиты на наиболее высоком уровне. Данный факт свидетельствует о том, что структура готовности городских старшеклассников сформирована на более стабильном уровне, тогда как в группе сельских школьников структура находится в состоянии формирования.

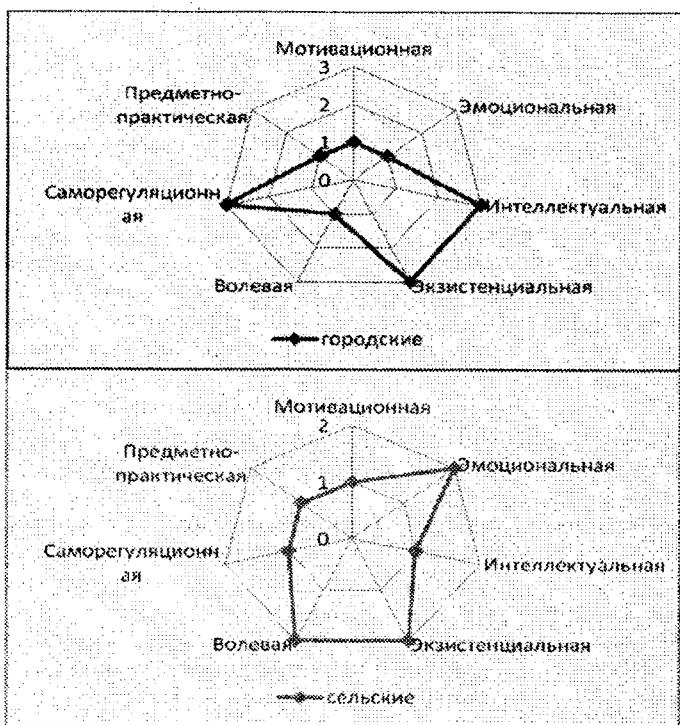


Рисунок 10. Профили готовности к жизненному самоопределению городских и сельских старшеклассников

Результаты диагностики уровней готовности старшеклассников к жизненному самоопределению позволил прийти к заключению о том, что существуют типичные для ранней юности показатели сформированности сущностных сфер личности, однако при этом наблюдаются особенности, продиктованные гендерными отличиями и отличиями социокультурной среды, в которой протекает процесс социализации молодых людей и которая определяет границы их жизненного пространства.

Отсутствие одинаковой системы показателей у представителей полутысячной выборки позволяет сделать вывод о том, что процесс жизненного самоопределения при общих и единичных характеристиках, отличается персональностью. В этом состоит его уникальность и сложность организации социально-педагогического сопровождения.

2. Вариативность программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения учащихся старших классов

Выводы, сделанные на предыдущих этапах исследования, позволили прийти к заключению о том, что программы социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников отличаются вариативностью в силу отличий в уровне психосоциальной зрелости юношей и девушек. С точки зрения решения организационных вопросов они будут отличаться и профилактическими ресурсами самих социальных институтов. Поэтому, прежде чем сформулировать общие рекомендации к разработке персональных программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, мы уточнили цели, задачи и функции средних общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, молодежных общественных объединений и социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних как субъектов профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде.

Профилактические ресурсы средней общеобразовательной школы

Министерство образования и науки РФ совместно с группой ученых разработало *«Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования»*.

В статье 5 этого документа под основными видами услуг по гарантированному воспитанию понимается стандартный минимум условий, позволяющих обеспечить возможность духовно-нравственного становления каждого ребенка, его готовность к жизненному самоопределению.

Основными видами гарантированных услуг называются:

- I. Воспитательные ценности.* Учреждение гарантирует воспитательный процесс, ориентированный на ценности демократического общества, общечеловеческие нравственные приоритеты, гармонизацию взаимоотношений ребенка с окружающим социумом, природой, самим собой; формирование у школьников готовности к самостоятельному выбору в пользу здорового образа жизни, образования, профессионализма, самореализации в общественно и лично значимой творческой деятельности, таких ценностей как семья, Отечество, культура, мирное сосуществование народов разных стран, межэтническое, экологическое благополучие; формирование у школьников уважения к прошлому и настоящему своего народа, традициям и культуре, старшим поколениям, родителям, толерантности, ответственности за будущее своей страны и современной цивилизации в целом.
- II. Содержание воспитания.* Учреждением гарантируется использование воспитательного потенциала основных и дополнительных образовательных программ и включение обучающихся в разнообразную, соответствующую их возрастным и индивидуальным особенностям деятельность,

направленную на формирование у детей гражданственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека; представлений о нравственности и опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами, приобщение к системе культурных ценностей; трудолюбия, готовности к осознанному выбору будущей профессии, стремления к профессионализму, конкурентоспособности; экологической культуры, предполагающей ценностное отношение к природе, людям, собственному здоровью; эстетического отношения к окружающему миру, умения видеть и понимать прекрасное, потребности и умения выражать себя в различных, доступных и наиболее привлекательных для ребенка видах творческой деятельности; организационной культуры, активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков, опыта руководства небольшой социальной группой и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, коммуникативных умений и навыков, навыков самоорганизации, проектирования собственной деятельности; физической культуры, навыков здорового образа жизни.

III. Воспитание в процессе обучения. Образовательное учреждение гарантирует направленность усилий педагогов на реализацию воспитательного потенциала образовательных программ, целенаправленный отбор учебных пособий и дидактических материалов, предоставляемой детям информации в процессе обучения, направленный не только на усвоение детьми программного минимума знаний, но и на их духовно-нравственное становление, осознание и принятие общечеловеческих ценностей.

IV. Создание дополнительных пространств самореализации личности во внеурочное время. Учреждение гарантирует предоставление детям возможности выбора видов и форм творческой деятельности, дополнительного образования детей во внеурочное время; самореализации личности, участия в деятельности различных творческих и профильных объединений; в работе органов детского самоуправления; в деятельности детских общественных объединений и организаций гуманистической ориентации; в походах, экскурсиях, экспедициях, различных массовых мероприятиях, организуемых на базе образовательного учреждения с целью воспитания школьников, как в учебное, так и каникулярное время.

V. Научно-методическое обеспечение воспитательного процесса. Наличие в учреждении программы воспитания учащихся, составленной его педагогическим коллективом на основе последних достижений отечественной науки в области теории и методики воспитания, и не противоречащей действующему законодательству в области воспитания и образования в РФ. Наличие информационно-методических материалов в помощь организаторам воспитательного процесса, системы обмена информацией по вопросам воспитания с другими социальными институтами, обеспечивающими единое «воспитательное пространство»

ближайшего окружения и разрабатывающими проблемы воспитания на региональном и федеральном уровне. Постановка вопросов, связанных с организацией воспитательного процесса, на педагогических советах, заседаниях методических объединений, школьной кафедры воспитательной работы или совещаниях классных руководителей и других формах объединений педагогов. Мониторинг воспитательного процесса осуществляется в образовательном учреждении в целях оценки эффективности и постоянной коррекции условий, создаваемых в нем для воспитания учащихся.

VI. Формирование воспитывающей среды. Учреждение гарантирует организацию жизнедеятельности детского и педагогического коллективов в соответствии с общепринятыми нравственными нормами человеческого общежития, правилами этикета, формирование у детей знаний о своих правах и механизмах их реализации в современном социуме, атмосферу терпимости, доброжелательности, уважения к человеческой личности, взаимопомощи, сотворчества в коллективной деятельности и содействия коллектива личностному успеху каждого учащегося. В соответствии с воспитательными целями формируется информационное пространство образовательного учреждения, обеспечивается эстетика помещений, в которых организуется воспитательный процесс; осуществляется обеспечение системы противодействия негативным явлениям в детской и подростковой среде; психологическое сопровождение ребенка в процессе воспитания осуществляется психологической службой образовательного учреждения и направлено на обеспечение психологического комфорта ребенка в процессе его воспитания; открытый характер воспитательной системы обеспечивается тесным контактом с семьей, участием родителей в процессе воспитания, доступностью для родителей информации об эффективности процесса воспитания ребенка, его индивидуальных особенностях духовно-нравственного становления; повышением психолого-педагогических знаний родителей; взаимодействием учреждения с другими социальными институтами окружающего социума, направленного на повышение эффективности воспитательного процесса.

В соответствии с *«Методическими рекомендациями по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях»* как приложению к письму Минобразования РФ от 11.06.2002 № 30-51/433/16» организация дополнительного образования в общеобразовательной школе призвана удовлетворить постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей.

Приоритетными принципами дополнительного образования являются:

- 1) свободный выбор ребенка видов и сфер деятельности;
- 2) ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка;
- 3) возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка;
- 4) единство обучения, воспитания и развития;
- 5) практико-деятельностная основа образовательного процесса.

В соответствии с документом развитие дополнительного образования в условиях общеобразовательной школы позволит решить следующие задачи:

- 1) изучение интересов и потребностей обучающихся в дополнительном образовании детей;
- 2) определение содержания дополнительного образования детей, его методов и форм работы с обучающимися с учетом их возраста, вида учреждения, особенностей его социокультурного окружения;
- 3) формирование условий для создания единого образовательного пространства;
- 4) расширение видов творческой деятельности в системе дополнительного образования детей для наиболее полного удовлетворения интересов и потребностей обучающихся в объединениях по интересам;
- 5) создание условий для привлечения к занятиям в системе дополнительного образования детей большего числа обучающихся среднего и старшего школьного возраста;
- 6) создание максимальных условий для освоения обучающимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов;
- 7) обращение к личностным проблемам обучающихся, формирование их нравственных качеств, творческой социальной активности.

В письме подчеркивается, что дополнительное образование детей предполагает расширение воспитательного поля школы, так как включает личность в многогранную интеллектуальную и психологически насыщенную жизнь, где есть условия для самовыражения и самоутверждения.

В соответствии с государственными документами, раскрывающими особенности государственной политики в этой сфере, необходимость совершенствования воспитательной деятельности находит отражение в региональных документах.

Так, в принятой в Ярославской области «Областной целевой программе развития образования на 2008-2009 годы (утверждена постановлением Администрации области от 18.07.2007 № 263-а)» в качестве стратегий поставлены такие цели, как «обеспечение доступности, повышение эффективности и качества образования; развитие механизмов и тиражирование методов, обеспечивающих индивидуализацию образования; создание условий для развития воспитательного потенциала системы образования; реализация Региональной концепции развития системы дополнительного образования детей.

Образовательные учреждения Ярославской области необходимость и возможность оказания педагогической помощи учащимся в жизненном самоопределении закрепляют локальными актами (прежде всего уставом образовательного учреждения и программой его развития) что, соответственно, находит отражение в квалификационных характеристиках учителей-предметников и классных руководителей, их должностных обязанностях, закрепленных трудовыми договорами.

Например, в Уставе МОУ СОШ № 43 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля (директор – Т.С.Жарова, заслуженный учитель РФ) отмечается, что «школа осуществляет обучение и воспитание в интересах личности, общества, государства, обеспечивает охрану здоровья и создание благоприятных условий для разностороннего развития личности, в том числе возможности удовлетворения потребности обучающихся в самообразовании и получения дополнительного образования»... (раздел 1, статья 1, пункт 1).

Там же отмечается, что обучающиеся имеют право на выбор формы получения образования (очной, семейного образования, самообразования, экстерната по отдельным предметам); обучение по индивидуальным учебным планам и на ускоренный курс обучения; получение дополнительных образовательных услуг, на свободу выражения собственного мнения и убеждений, защиту прав и интересов, чести и достоинства; свободное посещение мероприятий, не предусмотренных учебным планом; свободное участие (с согласия родителей) в трудовых делах, не предусмотренных образовательной программой (статья 5, пункт 3 рассматриваемого документа).

Для учащихся старших классов школа предоставляет возможность выбора профиля обучения (филологического, физико-математического, биологического или социально-экономического) с предварительной ступенью предпрофильной подготовки.

Программой развития этого учебного заведения предусмотрено совершенствование деятельности классных руководителей, направленной на «максимальное содействие развитию потенциальных возможностей личности каждого ученика, формирование способностей к творческой мысли, стремлений к самосовершенствованию, независимости, овладению чувством собственного достоинства, умениям принимать рациональные решения и нести ответственность за свои поступки» (статья 11).

Таким образом, концепция социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников в условиях средней общеобразовательной школы может быть реализована с учетом ее миссии и возложенных функций.

Профилактические ресурсы учреждений дополнительного образования

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркнута важнейшая роль *дополнительного образования детей* как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Основное предназначение дополнительного образования детей – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация с этой целью дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества и государства.

Содержание дополнительного образования не регламентируется стандартами, определяется потребностями детей и родителей, заказом других социальных институтов.

Дополнительное образование предоставляет старшеклассникам широкое разнообразие деятельности в различных областях: художественной, технической, спортивной, экологической и многих других.

В основе деятельности УДО лежат дополнительные образовательные программы различного уровня и направленности, которые создают возможность для дифференцированного и вариативного образования, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, позволяют ребенку самостоятельно выбирать путь освоения того вида деятельности, который в данный момент наиболее для него интересен. Можно говорить о многообразии содержательных аспектов деятельности: теоретическом, прикладном, изобретательском, исследовательском, опытническом и других.

Учреждения дополнительного образования создают благоприятные условия для реализации идей социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников:

1. Свобода выбора юношами и девушками вида деятельности, педагога, обучающей программы, наличие возможности менять их.
2. Включение старшеклассников в активную практику социального взаимодействия с группой сверстников и взрослыми, имеющими те же увлечения и интересы.
3. Создание условия для саморазвития и самореализации как основных потребностей раннего юношеского возраста.
4. В дополнительном образовании в большей степени, чем в других типах образовательных учреждений реализуется личностно-ориентированный подход. В основе построения образовательного процесса лежит развитие ребенка, его личные интересы и достижения.
5. Отношения между педагогами дополнительного образования и воспитанниками, основаны на уважении личности ребенка, заботе о его жизни и здоровье, демократии, свободе.

Профилактические ресурсы молодежных общественных организаций

Цель деятельности молодежной организации можно рассматривать в двух аспектах. С одной стороны – как цель, которую ставят перед собой старшеклассники, объединившиеся в организацию, с другой – как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, создавшие эти организации для них.

Говоря о первом аспекте, необходимо отметить, что добровольное объединение юношей и девушек в организацию возможно лишь тогда, когда они видят в ней перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих интересов. Важно, чтобы организация повышала социальную значимость их деятельности, делала их более «взрослыми».

Рассматривая с этих позиций цель деятельности молодежных организаций, можно выделить ее главные составляющие, адекватные основным социальным функциям, реализуемым человеком в жизни. Такими составляющими является сформированность у ее членов готовности к цивилизованным экономическим и политическим отношениям, демократической культуре, отношениям в духовной сфере на базе общечеловеческих ценностей.

Второй аспект, не противоречащий «детской» цели предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация личности старшеклассников. Результатом этого является желание и готовность членов молодежной организации к выполнению социальных функций в обществе.

Молодежные общественные объединения и организации провозглашают созидательные цели своей деятельности, которые имеют большой общественный смысл. Это и героико-патриотическое воспитание в деле увековечения памяти павших защитников Отечества, развитие социального новаторства, реализация новых общественно-значимых инициатив, идей и проектов в социальной сфере, создание благоприятных условий для их реализации, оказание методической и практической помощи молодым талантам, воспитание духовно полноценной и физически здоровой молодежи, имеющей высокую культуру, активную гражданскую позицию и развитое патриотическое сознание, готовой к защите Отечества.

Исходя из этого, особенность в реализации воспитательных функций молодежных организаций состоит в исключительной значимости самостоятельности и творчества молодых людей. Они, главным образом, сами формулируют нормативы общей деятельности, включая и ее стимулирование, ее организацию и реализацию себя в ней.

Все функции молодежных организаций можно иерархизировать по аналогии со структурированием управленческих функций Р.Х. Шакурова.

К первой группе функций следует отнести целевые функции, то есть те функции, которые раскрывают цель деятельности организации. К таким функциям относятся функции направленные на удовлетворение разнообразных потребностей старшеклассников и их интеллектуальное, духовное и физическое развитие, а также социально-педагогические, то есть те функции, которые направлены на регулирование социальных отношений детей, создание условий для их социального благополучия.

Ко второй группе относятся коммуникативные функции, направленные на формирование адекватной социально-психологической среды, развитие молодежного коллектива.

К третьей группе относятся организационные функции, обеспечивающие реализацию функций первых двух групп: планирование, рефлексия, контроль, коррекция и т.п.

По мнению Е.Е. Чепурных и А.В. Волохова, действуя в рамках молодежных организаций, старшеклассник осваивает такие навыки, которые он

не может получить и реализовать в других традиционных институтах социализации, таких как семья или образовательные учреждения.

Таким образом, главный профилактический потенциал молодежных общественных организаций и объединений заключается в том, что они способствуют созданию всесторонних возможностей эффективной самореализации юноши или девушки.

Поскольку в молодежной общественной организации или объединении поведение одного молодого человека связано с поведением других и взаимодействие в организации определяется мотивами участников, мы ввели понятие «поле самореализации» как наличие возможностей для детей реализовать свои личные социально-значимые интересы и потребности, которые представляет им детская общественная организация в процессе организации совместной деятельности, расширения сферы общения, формирования рефлексивной позиции.

Создание поля самореализации предполагает:

- организацию, конструирование ситуаций жизнедеятельности молодежной общественной организации или объединения, способствующих максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у возможно большего числа членов организации;
- оптимизацию стиля взаимоотношений между членами молодежной общественной организации, между организациями, их лидерами и представителями;
- создание в молодежной общественной организации обстановки сотрудничества, взаимопонимания, взаимодействия.

Активное участие старшекласников в поиске путей реализации социальных ролей в процессе самореализации обусловлено их возможностью проявить и осознать себя в ситуации социальных проб, совокупности последовательных действий, связанная с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Гарантированность самостоятельного выбора старшекласниками различных видов деятельности создает условия для приобретения знаний и навыков социальных отношений и социального общения, для проявления инициативы, активности, творчества в деятельности, для понимания ребенком зависимости своих успехов (неудач) от развития социальных отношений, складывающихся в его коллективе или вокруг него.

Многолетний опыт работы позволяет выявить ведущие условия, которые обеспечивают выбор старшекласниками вариантов деятельности в молодежной общественной организации:

- разнообразие и интенсивность деятельности;
- широкий набор социальных ролей при организации совместной деятельности молодых людей;

- расширение зоны общения и взаимодействия юношей и девушек в общественной организации путем создания клубов по интересам, творческих групп, кружков, секций.

Профилактические ресурсы социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних

В соответствии с Указом Президента РФ «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» № 1338 от 6 сентября 1993 г. в стране начали создаваться социально-реабилитационные центры – принципиально новые специализированные учреждения для детей и подростков, призванные осуществлять комплексную коррекционно-реабилитационную работу с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, так же и их семьями и ближайшим социальным окружением.

Социально-реабилитационные центры выполняют широкие *социальные функции*:

1. *Правозащитная функция* направлена на обеспечение сохранности жизни детей, их безопасности от внешних угроз, правовую защиту законных прав и интересов, оказание воспитаннику экстренной помощи; предусматривает противодействие разрушению его физического, психического и нравственного здоровья в период пребывания в центре.
2. *Профилактическая функция* предусматривает в сотрудничестве с другими учреждениями и организациями осуществление раннего выявления неблагополучных семей, оказание своевременной помощи в разрешении внутрисемейных конфликтов, предоставление рекомендаций по оздоровлению условий семейного воспитания, осуществление квалифицированной правовой, психологической, в особых случаях материальной поддержки, предотвращая отторжение ребенка от родителей и родителей от ребенка, распада семьи как главного института социализации.
3. *Восстановительная функция* способствует восстановлению социального статуса ребенка, укреплению его связей с основными институтами социализации, поддержанию усилий семей, проявляющих готовность к своей функциональной несостоятельности.
4. *Коррекционно-развивающая функция* определяет систему мер медико-социальной, психолого-педагогической работы с детьми, ориентированной на коррекцию их психического и личностного развития, восстановление утраченного или формирование недостающего социального опыта, а также на возрождение и развитие важнейших форм жизнедеятельности детей – игры, познания, труда, общения.
5. *Оздоровительная функция* предусматривает предоставление ребенку при его поступлении необходимую медицинскую помощь в союзе с различными медицинскими учреждениями, восстанавливает, укрепляет адаптационные возможности его организма, обеспечивает повышение

устойчивости организма к влиянию многообразных негативных факторов. Центр осуществляет профилактику заболеваний своих воспитанников, текущее медицинское обслуживание, проводит закаливающие процедуры, обеспечивает полноценное питание, соблюдение санитарно-гигиенических норм, закрепление навыков здорового образа жизни.

6. *Компенсаторная функция* обеспечивает замещение биологической семьи, если невозможно преодолеть отчуждение от нее ребенка, с тем, чтобы он смог получить опыт семейной жизни, воспитываться в семье как естественной среде обитания растущего человека.

Функции центра определяют *основные направления* в содержании его деятельности.

1. Развитие диагностической работы:

- достижение взаимодействия специалистов всех профилей в процессе диагностики и определения индивидуальной программы профилактической, коррекционной, реабилитационной работы с ребенком и его семьей, обеспечение систематического характера диагностики, позволяющего фиксировать динамику социально-психологического возрождения ребенка;
- накопление методик и технологий диагностики, адекватных возрасту детей, степени их социально-психологической дезадаптации (экспресс-диагностика, наглядный игровой инструментарий, компьютерная техника и т. п.);
- наращивание материально-технической базы для осуществления комплексной диагностической работы, ориентированной как на ребенка, так и на семью (родную, замещающую).

2. Создание среды обитания детей, способствующей решению задач социальной реабилитации и удовлетворяющей потребности детей в домашнем тепле и уюте, персонализированном внимании, общении и уединении, в разносторонней деятельности.

3. Организация и совершенствование индивидуальной работы:

- обеспечение условий для оказания ребенку комплексной медико-психолого-педагогической и социально-правовой помощи;
- обеспечение процесса индивидуальной коррекционно-реабилитационной работы посредством комплекса современных методик и технологий, создание необходимых условий для их проведения.

4. Осуществление мероприятий, направленных на восстановление важнейших видов деятельности детей:

- обеспечение условий, способствующих изменению отношения детей к учебной деятельности, восстановлению нарушенных связей со школой, овладению общеучебными навыками, развитию познавательной активности;
- создание условий для привития детям жизненно необходимых трудовых навыков;

- организация разнообразных производственных и ремесленных мастерских, предоставляющих возможность удовлетворять потребность ребенка в свободном выборе трудовой деятельности;
- организация подсобных хозяйств как база для трудовой реабилитации детей и материальной поддержки учреждения;
- привлечение к работе с детьми профессиональных училищ, центров занятости населения, предприятий различных форм собственности с целью организации профессиональной ориентации и подготовки подростков, расширения сферы их трудовой деятельности.

5. *Создание условий для организации досуга детей* как составляющего элемента коррекционно-реабилитационной работы:

- введение в реабилитационный процесс различных форм арттерапии (домашний театр, хор детей и взрослых, изобразительное творчество);
- обеспечение возможности для самостоятельного выбора детьми вида досуговой деятельности;
- развитие содружества, сотворчества детей и взрослых во всех видах досуговой деятельности.

6. *Ориентация на работу с семьей и детьми в условиях их повседневной жизни:*

- овладение сотрудниками методикой сбора информации и определения типа неблагополучной семьи (педагогически несостоятельная, конфликтная, асоциальная);
- индивидуальное консультирование родителей, лиц, их заменяющих, по проблемам жизнедеятельности семьи и семейного воспитания; помощь в оздоровлении их образа жизни; патронирование семей различных типов;
- осуществление реабилитационной работы с детьми в условиях дневного пребывания их в центре.

7. *Развитие различных форм компенсации семейных связей детей*, что позволяет снизить количество детей, передаваемых в интернатные учреждения:

- активизация работы по созданию в составе центра семейных групп;
- участие в поиске для ребенка возможных опекунов, усыновителей, приемных родителей.

Реализация поставленных задач осуществляется с учетом особенностей биологического, психологического и социального развития детей и подростков, состояния здоровья и причин, вызвавших трудную жизненную ситуацию.

Сравнительный анализ профилактических ресурсов различных социальных институтов позволяет прийти к заключению о том, что все они своими средствами могут реализовывать концепцию социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников. Однако, в виду той или иной функциональной доминанты, каждый из них имеет те или иные предпочтения и ограничения (таблица 18).

Функциональные социально-педагогические доминанты формирования социальной компетентности подростков

Социальный институт	Равнозначные функции формирования социальной компетентности детей	Функциональная социально-педагогическая доминанта
Общеобразовательная школа	<p>Стимулирование и сопровождение самопознания и осмысления особенностей собственной личности</p> <p>Стимулирование социальной активности школьников</p> <p>Сопровождение рефлексивно-ценностного осмысления процесса и результата участия школьников в социально значимой деятельности</p>	Формирование социальной грамотности школьников
Молодежное общественное объединение или организация		Включение школьников в социально значимую деятельность с целью расширения социального опыта
Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних		Создание условий для ресоциализации
Учреждения дополнительного образования детей		Развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация с этой целью дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества и государства

Исходя из сказанного, мы разработали общие рекомендации по созданию персональных программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников:

1. Комплексная диагностика готовности старшеклассника к жизненному самоопределению, изучение его событийного жизненного ряда, актуальных жизненных потребностей.
2. Формулировка социально-педагогической цели (стратегической, тактической, оперативной).
3. Выбор варианта и ему соответствующей траектории социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения юноши или девушки на основании результатов диагностики.
4. Уточнение содержания социально-педагогического сопровождения актуальной жизненной ситуации на пропедевтическом, актуальном и рефлексивном этапах с учетом имеющихся профилактических ресурсов.
5. Отбор средств социально-педагогического сопровождения для подготовки старшеклассника к жизненному событию, оказанию ему помощи в момент события и на этапе рефлексивно-ценностного осмысления его результатов.

6. Составление плана-графика встреч сопровождаемого и сопровождающего.
7. Выбор средств оценивания результатов рассматриваемого вида взаимодействия и критериев оценки его эффективности.

Приведем примеры разработки и реализации персональных программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников (по материалам опытно-экспериментальной работы).

Пример 1. Игорь Г. (16 лет, ГУ СРЦ «Медвежонок» г. Ярославль) – низкий уровень готовности к жизненному самоопределению

Игорь поступил в социально-реабилитационный центр по решению органа опеки и попечительства по причине отсутствия внимания со стороны матери (отец записан со слов матери).

Молодой человек длительное время испытывал родительскую депривацию, что отразилось на его психосоциальном развитии. В его характеристике отмечается равнодушное отношение к собственному здоровью, отсутствие знаний о здоровом образе жизни, пристрастие к вредным привычкам, отсутствие интереса к школьным занятиям. Наблюдается завышенная самооценка, склонность к доминированию среди сверстников, стремление на равных общаться с персоналом учреждения.

Игорь посещает школу не регулярно, склонен к правонарушениям. Владеет элементарными навыками самообслуживания, но их выполнение требует контроля со стороны взрослых. Не умеет реально оценивать обстоятельства, проявляет нерешительность в ситуации выбора, принимает эмоциональные решения. Не имеет интереса к школе, но мечтает о поступлении в техникум и получении специальности автослесаря.

Игорь мечтает о своей семье и доме, в котором бы жили и мама, и брат. Готов взять на себя обязанности главы семьи. Семья – главная ценность.

Дополнив характеристику психолога результатами собственной диагностики, мы составили профиль его готовности к жизненному самоопределению и, на основе этого, разработали персональную программу сопровождения.

Воспитанник свободно общался со всеми специалистами центра, но сам инициировал встречи с психологом-мужчиной. Решением медико-психолого-педагогического совета ему было предложено выполнять функции сопровождающего.

На пропедевтическом этапе сопровождения было выяснено, что основными жизненными событиями сопровождаемый считает: рождение брата, «грязные периоды» в жизни мамы, приезды бабушки, победы школьной команды по футболу (с его участием).

Общими переживаниями в эти моменты являются ощущение семейного благополучия, собственной нужности и значимости.

Актуальной проблемой для юноши, вызывающей сильные переживания, является неудовлетворенность отношениями в семье, возможный переезд в образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (в случае, если мать лишат родительских прав).

Соответственно, актуальный этап педагогического сопровождения жизненного самоопределения этого юноши представлял собой сопровождение ожидаемого события.

В процессе консультаций оказывалось воздействие на эмоциональную сферу воспитанника, стимулировалась вербализация внутриличностных переживаний: что именно волнует, знакомы ли такие переживания, чем они были вызваны раньше, насколько они значимы.

Ответы воспитанника: Переживания вызваны неудовлетворенностью семейными отношениями. Они возникли тогда, когда стало известно о возможном распаде семьи и разлуке с младшим братом (по медицинским показаниям он возможно будет переведен с специализированный детский дом для инвалидов).

Использовался прием «Давай думать вместе». Психолог начинал беседу с учащимся примерно такими словами: «Готового решения я тебе предложить не смогу, мы будем обсуждать вместе вопросы, связанные с твоей ситуацией и вместе искать решение. Было бы здорово, если бы у нас получился разговор равных. Анализируя твои проблемы, я смогу испытывать сложности так же, как и ты. Правда, мои профессиональные знания и жизненный опыт несколько больше твоего. Я постараюсь помочь тебе, но решение тебе придется принимать самому».

В диалоге с наставником Игорь подошел к моменту постановки вопроса: «Сможет ли он изменить положение дел в семье?» Ему было предложено подумать о возможных вариантах решения ситуации, средствах, которые для этого потребуются.

Варианты ответов воспитанника (в интерпретации психолога):

1. Он сможет оказывать влияние (в некоторой степени) на маму и участвовать в воспитании младшего брата, если сам будет вести здоровый образ жизни, регулярно ходить в школу и готовиться к поступлению в техникум, научиться готовить, стирать, работать на приусадебном участке, выполнять другие виды работ по дому; если воспитает в себе такие качества, как отзывчивость, толерантность, гуманность, а также силу воли, умение принимать решения и нести ответственность за их исполнение.
2. Он не может оказывать влияние ситуацию в семье, если будет разделять образ жизни мамы и ее окружения, совсем перестанет посещать школьные занятия, будет ждать помощи от государства и общества, позволит себе проявление безволия, малодушия, тунеядства, безответственности.

Рассмотрев альтернативы, Игорь принял решение придерживаться первого варианта, заявив о готовности к самовоспитанию. Как следствие, на ближайший промежуток времени был составлен следующий план действий:

- 1) восстановиться в статусе ученика и повысить успеваемость;
- 2) ознакомиться с основными видами бытового труда и труда по самообслуживанию,
- 3) воспитать в себе целеустремленность, мужество, ответственность, трудолюбие, гуманность по отношению к самому себе, своим близким и окружающим.

При планировании процесса самовоспитания была использована методика «Мои интересы». Сопровождающий предложил школьнику заполнить индивидуальную карту интересов, а затем обсудить ее содержание.

<i>Мне интересно</i>	
<i>Для меня ценно</i>	
<i>Меня привлекает</i>	
<i>Я увлекаюсь</i>	
<i>Для меня ценно и значимо.</i>	
<i>Я хочу</i>	<i>Я должен</i>
<i>Поэтому я буду:</i>	

Реализуя намеченное, в первую очередь была налажена посещаемость учебных занятий в школе и выполнение домашних заданий.

Специалисты центра предложили молодому человеку посещать тренинг «Основы рефлексивного поведения» и специальные занятия по основам прогнозирования.

Вариант программы «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников» в виде системы воспитательных мероприятий предполагал включение воспитанника в процесс изучения особенностей региона, его традиций и перспектив, самопознание и составление рефлексивного портрета, а также разработку индивидуального проекта социальности и профессиональной направленности (выбранная тема проекта «Я как основоположник новой династии»).

Воспитатели привлекали Игоря к проведению досуговых мероприятий для младших воспитанников Учреждения, к участию в благоустройстве спортивных площадок и территории центра.

По его просьбе были организованы посещения православного храма.

Все это время сопровождающий в диалоговом режиме стимулировал рефлексивно-ценностное осмысление происходящего, обеспечивал «социальное зеркало» совершенных действий и намерений. Социальными партнерами выступили другие сотрудники социально-реабилитационного центра (воспитатели, психологи, обслуживающий персонал), учителя-предметники МОУ СОШ № 23 г. Ярославля, специалисты органа опеки и

попечительства Ленинского района г. Ярославля, работники музеев, библиотекари.

На рефлексивном этапе (совпавшем с моментом возвращения воспитанника в семью) нами была выявлена динамика в уровне его готовности к жизненному самоопределению. В экзистенциальной сфере произошел сдвиг ценностно-смысловых ориентаций: с ориентаций на развлечения, хорошую работу и здоровья на ориентации на счастливую семейную жизнь, счастье других и уверенность в себе (терминальные ценности); с ориентаций на жизнерадостность, непримиримость к недостаткам, уверенность в отстаивании своих позиций на чуткость, терпимость и самоконтроль (терминальные ценности).

Изменения в ценностно-смысловой системе стимулировали изменения в эмоциональной, мотивационной и предметно-практической сферах личности, в то время, как сферы саморегуляции и воли оказались без изменения.

**Пример 2. Максим С. (МОУ СОШ №5 г. Углича
Ярославской области) – средний уровень готовности
к жизненному самоопределению**

На первый взгляд мальчик выглядит успешным и целенаправленным. Родители-педагоги с раннего детства озадачились вопросом разностороннего развития сына, максимально используя для этого ресурсы малого города.

За годы обучения в кадетской школе (выбранной из-за территориальной близости к дому) Максим проявил себя способным, разносторонним, увлекающимся учеником. За все годы обучения имел похвальные листы за отличные успехи в учении, благодарности за активное участие в жизни класса и школы.

Максим являлся постоянным участником и призером муниципальных олимпиад. В его портфолио – 1 место в муниципальных олимпиадах по математике (в течение 3 лет), 3 место в муниципальной олимпиаде по экологии, 2 место в муниципальной олимпиаде по краеведению; 2 место в номинации «Зоология» раздел «Друзья природы», 3 место в муниципальном конкурсе юных натуралистов в номинации «Почвоведение», 3 место третьего этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике (в Ярославской областной олимпиаде школьников награжден дипломом 2 степени). Отмечен грамотой за участие в смотре творческих работ «Мой любимый учитель».

Был участником команды старшеклассников на лингвистическом турнире «Юный языковед», которая в 2006, 2007 году занимала 3-и места.

Награжден грамотой за участие в 8-й научно-практической конференции «Наука и жизнь» в номинации «Удачный дебют».

Отмечен благодарственным письмом за проявленное трудолюбие и ответственное отношение к работе в рамках муниципальной программы «Организация временных рабочих мест для несовершеннолетних граждан 14-18 лет», занял 3 место в первенстве города по борьбе дзюдо среди юношей.

Однако проведенное диагностическое исследование позволило выявить две взаимообусловленные проблемы:

1. Пассивность молодого человека в принятии решений относительно своих жизненных планов и способов их реализации (все действия запрограммированы родителями).
2. Отсутствие системы ценностно-смысловых ориентаций и, как следствие, им соответствующей жизненной стратегии.

Референтным взрослым для молодого человека являлся классный руководитель, которая, на основе собственных наблюдений, сделала вывод о внутренних переживаниях Максима.

На препедевтическом этапе педагогического сопровождения жизненного самоопределения юноши было выяснено, что основными жизненными событиями он считает, не перечисленные выше успехи, а другие жизненные эпизоды:

- 1) посвящение в кадеты,
- 2) ночную дискотеку в летнем оздоровительном лагере,
- 3) первую двойку,
- 4) первую зарплату.

Сказанное позволяет предположить, что молодого человека, с одной стороны, волнуют ситуации, когда он свободен от влияния родителей, с другой, — впечатляет процесс идентификации себя с представителями военных специальностей, отличающихся мужеством, решительностью, силой воли и характера.

Актуальной проблемой для юноши является проблема выбора профессии. С одной стороны, привлекательна профессия спасателя, с другой, — нет уверенности в пригодности к ней (в сравнении с имеющими примерами).

Использование специальных диагностических методик на профпригодность позволило прийти к заключению о том, что у молодого человека есть склонность к указанному виду профессиональной деятельности, имеется необходимых интеллектуальный и физический потенциал, но отсутствуют некоторые профессионально необходимые качества (самостоятельность, решительность, умение отстаивать свою точку зрения в конфликтных ситуациях).

Во время консультационных встреч выяснилось, то подобного рода переживания уже долгое время волнуют юношу. Они усиливаются в момент общения с представителями профессий и в процессе обсуждения этого вопроса в семейном кругу.

Для анализа ситуации использовался прием «Зеркало». Классным руководителем рассказывалась история о другом школьнике, ситуация которого в основных чертах совпадает с ситуацией реального собеседника. При этом обращалось внимание на то, чтобы возраст и основные индивидуально-психологические характеристики персонажа совпадали с характеристикой консультируемого. «Отзеркаливание» было призвано оказать помощь в понимании себя самого, отстранении от проблем.

В диалоге с наставником Максим сформулировал вопрос «Могу ли я посвятить свою жизнь оказанию помощи людям, оказавшимся в чрезвычайных ситуациях, стать офицером-спасателем?»

Далее следовал совместный анализ содержания прогностической задачи экзистенциального содержания, построенный по правилам сократической беседы. Педагог своими вопросами направлял воспитанника к самостоятельным выводам.

Была организована самодиагностика имеющихся знаний и жизненного опыта на предмет необходимости и достаточности для решения проблемы. Выяснилось, что имеющийся опыт и знания, ни в коем случае не противоречат требованиям профессии, однако несформированность отдельных личностных качеств не позволяет говорить о готовности к ней.

В процессе диалога с сопровождающим взрослым старшеклассник выдвинул три гипотезы и их вероятностные последствия:

- 1) *Отказ от выбора*: может привести к последующему подчинению решениям родителей, закреплению навыков зависимого поведения, как следствие, разочарованию в жизни во взрослом возрасте.
- 2) *Выбор смежной специальности (военного врача, военного журналиста, преподавателя военного вуза и т.п.)*: может принести желаемое удовлетворение и раскрыться внутреннему потенциалу, однако существует риск и обратного.
- 3) *Выбор военной специальности*: может удовлетворить романтические представления о военной службе, однако, есть риск того (о чем и говорят родители), что можно не выдержать ее тяготы и лишения.

Максиму была оказана помощь в формулировке критериев осуществления выбора альтернатив (ценностных ориентаций личности). С его точки зрения, служба в подразделениях МЧС определит его жизненное предназначение.

Для стимулирования поиска решения жизненной дилеммы юноше была предложена методика «Я и мой жизненный путь». Она предполагала индивидуальное письменное изложение ребенком своей истории в контексте истории семьи.

Цель: направить внимание старшеклассника на его собственную историю жизни, для уяснения того, каким образом условия быта, события и люди повлияли на его жизнь.

Инструкция:

1. Кратко опиши внешние события своей жизни (время и место рождения, национальность, социально-экономическое положение семьи, число братьев и сестер, каким по счету родились вы, общие социальные условия, в которых жили). Как эти внешние обстоятельства повлияли на твое развитие?
2. Опиши свою биографию: либо в хронологическом порядке, рассказывая о своей жизни год за годом, либо с того момента, который является для вас значимым.

3. Описывая свою жизнь, будь откровенным и беспристрастным, не бойся предстать в невыгодном свете. Обрати внимание на те моменты своей жизни, которых стесняешься: их осмысление поможет многое понять, лучше осознать свою жизнь и найти конструктивные способы отношений с собой и другими, стать более успешным.
4. Заверши сочинение ответом на два вопроса: «Как ты оцениваешь свой жизненный опыт?», «В чем, на твой взгляд, состоит глубокое значение и предназначение собственной жизни?».

Опорные вопросы:

1. Каким ты был в разные периоды своей жизни?
2. В какую сторону ты изменился с тех пор?
3. Воспринимал ли ты окружающих так же, как воспринимал себя?
4. Какие маски ты «носил»? Как искажал свою истинную натуру, чтобы быть принятым окружающими?
5. Подумай, как бы ты назвал книгу о своей жизни, если бы решил написать ее? Придумай сказку о своей жизни и проиллюстрируй ее фотографиями.

Далее классный руководитель способствовала созданию условий для апробирования в практике реального социального взаимодействия принятого предложения.

Программа самовоспитания, как итог предыдущей деятельности, включила в себя посещение дополнительных занятий, организованных для учащихся кадетских классов школы, таких как рукопашный бой, стрельба, правила поведения в чрезвычайных ситуациях; вступление в общественную организацию «Кадетское братство», участие в деятельности по созданию школьного музея 63-го Углицкого пехотного полка и волонтерских акциях по благоустройству братских могил погибших от ран воинов в госпиталях г. Углича и по подготовке к праздничному концерту, посвященному Дню победы.

По мере осуществления задуманного воспитанник делился с классным руководителем своими впечатлениями и новыми переживаниями. Вербализация чувств способствовала глубокому анализу происходящего и утверждению сделанного выбора.

Принятое решение и обнаруженные внутренние ресурсы для его исполнения изменили характер отношений с окружающими. При сохранении успешности в различных видах деятельности, ее выбор стал более самостоятельным и целенаправленным.

Повторная диагностика уровня готовности молодого человека выявила положительную динамику волевой, предметно-практической и саморегуляционной сфер личности.

Пример 3. Иван В. (МОУ СОШ № 43 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка) – высокий уровень готовности к жизненному самоопределению

Иван В. перешел в указанную школу для обучения в профильном инженерном классе. Выбор профиля обучения был обусловлен стремлением

подготовить себя к поступлению в технический университет, а в дальнейшем стать преуспевающим бизнесменом – владельцем частной строительной компании.

Жизненными событиями считает: переезд на постоянное место жительства в г. Ярославль, первую любовь, открытие личного счета в банке, включение в деятельность совета старшеклассников школы (орган школьного самоуправления). Основными ценностями для молодого человека являлись материальная обеспеченность, интересная работа и активная насыщенная событиями жизнь (терминальные ценности); независимость, эффективность в делах, смелость в отстаивании собственных взглядов и интересов (инструментальные ценности).

Актуальной проблемой является дилемма: что составляет большую ценность личное или социальное материальное благополучие. (Можно предположить, что для испытуемого значимы проблемы как личного, так и общественного благополучия).

Организованная рефлексия побудила к поиску вопросов: почему это волнует, насколько это значимо, какова природа возникших переживаний? Каких изменений потребует принятое решение? Готов ли я к ним?

Высокий уровень готовности старшеклассника к жизненному самоопределению позволил заместителю директора по воспитательной работе школы как референтному взрослому включиться во взаимодействие, выбрав позицию «сзади», которая проявлялась:

- в эмпатийном слушании монолога воспитанника о возникших внутриличностных переживаниях и связанных с ними намерениями,
- поддержке оптимистических устремлении, одобрении старшеклассника совершить свой экзистенциальный выбор,
- одобрении самостоятельности в анализе содержания прогностической задачи, поддержка выявленных закономерностей и сделанных выводов,
- обсуждении самостоятельно разработанного плана решения прогностической задачи экзистенциального содержания,
- обсуждении результатов самостоятельных действий по апробированию в практике реального социального взаимодействия выбранных способов поведения, поддержке саморефлексии и саморазвития,
- рефлексивном слушании информации о жизненных событиях, поддержке стремления к поэтапной самореализации человека в обществе на основе принятых ценностных ориентаций и основанного на них жизненного предназначения.

На этапе планирования процесса самовоспитания была использована методика: *«Рефлексия прогрессивных преобразований»*:

1 шаг: Сформулируйте одну конкретную проблему и запишите ее.

2 шаг: Выявите и запишите основные причины ее возникновения (причины формулируются со слов «не» и «нет»).

3 шаг: Проблема переформулируется в цель.

4 шаг: Причины становятся задачами.

5 шаг: Для каждой задачи определяется комплекс мероприятий – шагов по их достижению. Для каждого шага определяются социальные партнеры, которые могут оказать помощь в реализации задуманного.

6 шаг: Определение необходимых ресурсов и времени для выполнения мероприятий.

7 шаг: Для каждого блока задач с мероприятиями определяется конкретный продукт и критерии эффективности решения задачи.

Для решения возникшей дилеммы Иван В. включился в деятельность волонтерского отряда «Мы с тобой!», действующего на базе школы. В его составе он принимал участие в благотворительных акциях для социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, детских домов г. Ярославля. Участвовал в разработке и проведении новогоднего вечера в детском кардиологическом отделении больницы нефтеперерабатывающего завода, серии мероприятий для учеников младших классов своей школы.

Одновременно с этим он участвовал в бизнес-игре «Биржа», олимпиаде по менеджменту для школьников на базе МУБиНТа. В процессе рефлексии своей деятельности он пришел к выводу о том, что бизнес и благотворительность – вполне совместимые для современного делового человека категории. Первый дает возможность удовлетворить собственные амбиции и интересы, самореализоваться в профессии, второе – создает условия для нравственного и духовного обогащения.

3. Условия эффективности социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Реализация программ социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников разными субъектами профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде позволила выявить ряд проблем:

- 1) неподготовленность специалистов к рассматриваемому виду деятельности;
- 2) недостаточность взаимодействия субъектов социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старших школьников с целью объединения ресурсов для расширения жизненного пространства, формирования компетентностей, необходимых для социального взаимодействия и рефлексивно-ценностного осмысления жизненных ситуаций;
- 3) отсутствие методических рекомендаций по разработке и реализации субъектами сопровождения персональных программ.

В связи с этим первый этап опытно-экспериментальной работы был посвящен решению обозначенных задач.

Подготовка специалистов рассматривалась нами как целевая функция современного профессионально-педагогического образования, основанного на трех группах принципов:

1) *выражающие интересы общества:*

- отражение национальной культуры и региональных особенностей,
 - социально-культурная направленность педагогического образования,
 - гуманизация и гуманитаризация педагогического образования;
- 2) *отражающие функции и содержание профессионально-педагогической деятельности:*
- принцип интегративности учебных дисциплин, учебного процесса и педагогической практики, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности,
 - принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения;
 - воспитывающий характер профессионально-педагогического образования, соответствие основных компонентов содержания педагогического образования структуре профессиональной культуры учителя;

3) *выражающие потребности и интересы студента/слушателя:*

- принцип личностной значимости содержания образования для студента/слушателя;
- принцип развития общих задатков и способностей личности будущего и практикующего учителя;
- принцип самоопределения в познании и вариативности содержания высшего педагогического образования.

В структуре подготовки специалистов к осуществлению педагогического сопровождения жизненного самоопределения воспитанников, взаимодействие которых определяет ее целостность и функционирование, нами рассматриваются целевой, мотивационный, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты.

Целевой компонент представлен системой задач, комплексное решение которых создает условия для формирования у студентов и специалистов-практиков профессиональных компетентностей, необходимых для оказания эффективной помощи воспитанникам в осознании смысла собственной жизни, выборе жизненной позиции, прогнозировании узловых жизненных событий и их последовательности.

Мотивационный компонент структуры подготовки будущих и практикующих педагогов к сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников предполагает развитие профессиональной мотивации по трем направлениям:

- 1) мотивы, связанные со стремлением выступить в качестве партнера, значимого для старшеклассника человека;
- 2) мотивы, связанные со стремлением организовать социально-педагогическое сопровождение события в жизни воспитанника;
- 3) мотивы осознания собственной жизни, рефлексивно-ценностного осмысления принятого в юности решения и его последствий.

Содержание подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников, по нашему мнению, предполагает изучение методологических основ жизненного самоопределения старшеклассников, теории и методики его педагогического сопровождения, условий его эффективности.

Организационно-деятельностный компонент подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников включает в себя использование активных форм и методов организации образовательного процесса, как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Аудиторные занятия проводились в форме лекций, отличающихся такими требованиями, как:

- воспитательная направленность содержания и стиля преподавания;
- научность, информативность, доказательность, аргументированность изложения материала;
- наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств,
- эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- методическая обработка – выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий;
- использование аудиовизуальных дидактических материалов.

Ними использовались такие виды лекционных занятий, как проблемные лекции (например «Принципы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников»), бинарные лекции (например «Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников»), лекции-провокации (например, «Условия эффективности педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников»), лекции-пресс-конференции (например, «Философские предпосылки изучения жизненного самоопределения человека», «Воспитание свободного человека в теории и истории педагогики»).

В организации семинарских занятий реализовывался принцип совместной деятельности и сотворчества обучающихся.

Основными формами семинаров были круглые столы, проблемные семинары и дискуссии, на которых каждому студенту или слушателю предоставлялось право на интеллектуальную активность, включение в процесс достижения общей цели в коллективной выработке выводов и решений.

Наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины выносились на обсуждение:

1. Требования к личности педагога как значимого «Другого».

2. Основные подходы к оказанию педагогической помощи старшекласникам в жизненном самоопределении.
3. Функции, формы и методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников.
4. Педагогическое сопровождение события в жизни ребенка.
5. Формирование прогностических и рефлексивных способностей школьников и некоторые другие.

Продуктивности дискуссии способствовали личные знания, которые приобретались на лекциях и в самостоятельной работе, особо обращалось внимание соблюдению основ партнерских отношений.

Частями семинара-дискуссии были элементы мозгового штурма, деловой игры, обсуждение результатов педагогического опыта, продуктов деятельности школьников (например, сочинений, дневниковых записей, ответов на вопросы анкет и пр.).

Благоприятными для организации дискуссий являлись обсуждения таких разделов спецкурса, как «Формирование готовности старшекласников к жизненному самоопределению как целевая функция социального воспитания», «Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников», «Условия эффективности педагогического сопровождения жизненного самоопределения выпускников средних общеобразовательных школ».

По таким темам, как «Формы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников», «Стимулирование рефлексивного поведения юношей и девушек», «Формирование готовности старших школьников к жизненному самоопределению в процессе социально значимой деятельности» семинары проходили в форме педагогических мастерских.

Внеаудиторная работа студентов и слушателей в процессе изучения спецкурса включала проведение микроисследований, разработку программ индивидуальной помощи старшекласникам в выборе жизненной и позиции и разработке ее стратегии, изучение и анализ передового опыта рассматриваемого вида деятельности.

При изучении спецкурса важно было создать условия для развития рефлексивных способностей самих обучающихся. Тематика рассматриваемого спецкурса стимулирует осознание собственной жизни и перспектив, а также оценку себя с позиции потенциального значимого «Другого», к которому молодые люди могут обратиться за советом и поделиться переживаниями.

Результативный компонент модели подготовки студентов и слушателей курсов повышения квалификации к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшекласников включает в себя систему устойчивых интегративных профессионально значимых личностных образований, способных позитивно выполнять возложенные функции.

С нашей точки зрения, специалист, готовый к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшекласников, должен быть

компетентен в области психосоциального развития старших школьников, экзистенциальной философии и психологии, психологии общения и психологии прогнозирования; теории и методики организации педагогического процесса в старших классах средней общеобразовательной школы (педагогику школы, ювентологию, юногогику); зарубежного и отечественного педагогического опыта по рассматриваемому виду профессиональной деятельности. Он способен изучать и понимать детей, их внутренний мир, эмоциональное состояние и актуальные переживания; организовать обучение, в процессе которого у учащихся формируются представления об особенностях социокультурной среды, ее морально-нравственных нормах и традициях, вариантах организации жизнедеятельности и конкретных примерах их воплощения; стимулировать процесс самопознания, самовоспитания и саморазвития школьников; включать воспитанников в социально значимую деятельность и отношения, способствующие рефлексивному осмыслению своих возможностей, расширению пространственно-временных границ экзистенциального выбора; оказывать терапевтическую помощь в снижении внутренних переживаний, вызванных трудной жизненной ситуацией; организовывать рефлексивную оценку намерений и деятельности школьников на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и исторически сложившихся культурных традиций.

По итогам специальной подготовки были выявлены изменения в уровнях компетентности педагогов в области психосоциального развития старших школьников, экзистенциальной философии и психологии, психологии общения и психологии прогнозирования; теории и методики организации педагогического процесса в старших классах средней общеобразовательной школы (педагогику школы, ювентологию, юногогику); зарубежного и отечественного педагогического опыта по рассматриваемому виду профессиональной деятельности.

В процессе самоанализа педагогами – участниками эксперимента были названы позитивные изменения профессиональных способностей, в таких как способностях изучать и понимать детей, их внутренний мир, эмоциональное состояние и актуальные переживания; организовывать обучение, в процессе которого у учащихся формируются представления об особенностях социокультурной среды, ее морально-нравственных нормах и традициях, вариантах организации жизнедеятельности и конкретных примерах их воплощения; стимулировать процесс самопознания, самовоспитания и саморазвития школьников; включать воспитанников в социально значимую деятельность и отношения, способствующие рефлексивному осмыслению своих возможностей, расширению пространственно-временных границ экзистенциального выбора; оказывать терапевтическую помощь в снижении внутренних переживаний, вызванных трудной жизненной ситуацией; организовывать рефлексивную оценку намерений и деятельности школьников на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и исторически сложившихся культурных традиций.

Подготовка специалистов к социально-педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников проводилась на базе ГОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д.Ушинского», филиала ГОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д.Ушинского» в г. Угличе, в Рыбинском педагогическом колледже Ярославской области, индустриально-педагогических колледжах в г. Угличе (Ярославской области), г. Черняховске (Калининградской области), ГОУ ЯО «Институт развития образования», в институте им. П.Владковице (г. Плоцк, г. Бышкы, г. Илава Республики Польша).

Решая вторую проблему, мы разработали и апробировали в практике несколько моделей взаимодействия субъектов профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде, предложили их для использования учреждениям разных типов.

В структуре организационно-деятельностной модели выделяется несколько последовательных этапов:

1. *Мобилизационно-стимулирующий* направлен на организацию совместных мероприятий с целью формирования общих целей, определению общих социально-педагогических стратегий. Инициатива в их проведении может идти как от рассматриваемых социальных партнеров, так и от территориального отдела управления образованием. Данный этап заканчивается созданием постоянно действующего Координационного совета.
2. *Организационно-структурный этап* предполагает организацию и обсуждение Координационным советом нормативно-правовой основы совместной деятельности.
3. *Деятельностно-практический этап* предполагает активное взаимодействие субъектов профилактики ПАВ в молодежной среде; устанавливается оптимальное соотношение интеграции и дифференциации воспитательного потенциала социальных институтов, создаются условия для обеспечения комплексного сопровождения социального развития детей и подростков.
4. *Экспертно-оценочный этап* предусматривает проведение регулярного изучения особенностей психосоциального развития старшеклассников по единым, коллегиально утвержденным критериям и показателям.

Анализ практического опыта взаимодействия позволил выявить как достоинства, так и недостатки организационно-деятельностной модели.

Положительный результат имеет место в том случае, если обеспечивается реальная согласованность действий разных социальных институтов (в том числе, конкретных представителей) по созданию единого социально-педагогического пространства. Однако в ситуации автономного существования, даже при наличии четко работающей управленческой структуры, крайне сложно обеспечить проведение реальных и регулярных социально-проектных мероприятий, о которых шла речь выше.

Как правило, разработав нормативно-правовую базу взаимодействия, каждый социальный институт действует самостоятельно, соглашаясь на

несколько совместных мероприятий с партнерами. Сотрудничество часто приобретает формальный характер и, как следствие, не решает поставленной перед собой задачи.

Другая модель взаимодействия – интегративно-программная – предусматривает несколько уровней объединений воспитательных ресурсов субъектов профилактики.

Первый уровень предполагает нахождение общих элементов в деятельности и разработку на этой основе комплексной программы совместной деятельности как сумма мероприятий каждой отдельно взятой структуры, упорядоченная во времени.

Второй уровень отличается целостностью взаимодействия, которое обеспечивает взаимовлияние, взаимодополнение и взаимоизменение деятельности, а не простую арифметическую сумму их воспитательного потенциала. На этом уровне появляется интегративный элемент, который не характерен каждому отдельно взятому субъекту взаимодействия, а является признаком и продуктом организованного сотрудничества.

Основу взаимодействия составляет интегративная программа, в которой представлены совместные мероприятия и действия по сопровождению жизненного самоопределения юношей и девушек.

Третий уровень отличается системностью взаимодействия, в основе которого лежит планирование, организация, координация деятельности как особой социально-педагогической системы. Выявляется многообразие связей. В условиях целостной социально-педагогической системы создаются условия для индивидуализации социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, разрабатываются индивидуальные программы. Однако, при всей логичности и научной обоснованности интегративно-программного подхода, на практике бывает сложно реализовать его идеи на самом высоком уровне. Истоки проблем имеют разную природу от личностных особенностей участников взаимодействия до сложности решения организационных вопросов (особенно в ситуации работы с многочисленным детским и подростковым коллективом).

Мы полагаем, что в основу взаимодействия субъектов социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников могут быть положены следующие идеи:

1. Субъектом интеграции профилактических ресурсов должен быть сам воспитанника.
2. В основу такого взаимодействия должны быть положены принципы функциональной социально-педагогической доминанты и социального партнерства.
3. Взрослые должны обеспечить социально-педагогическое сопровождение самореализации воспитанника в выборе и участии в социально значимой деятельности.

Опираясь на позиции экзистенциальной педагогики, можно считать, что воспитание человека исходит, прежде всего, из его понимания себя как свободного человека, желание стать таким, каким он себя представляет.

В качестве основополагающего предлагается *принцип свободного выбора личностью своей жизненной стратегии в условиях объективно существующей социокультурной среды.*

В отличие от выше рассмотренных подходов, в данном случае основу взаимодействия субъектов профилактики составляет не активность взрослых, направленная на решение проблемы ребенка, а субъектная позиция самого воспитанника, находящегося внутри образованного ими социально-педагогического пространства. В условиях социально-педагогического пространства, старшеклассники создадут собственное пространство самореализации на основе рефлексивно-ценностного осмысления актуальных и потенциальных потребностей и возможностей.

Объединение усилий значимых взрослых способно усилить мотивационное воздействие на подростков, а также обеспечить более глубокое осмысление ими своей социальной позиции, социального статуса, уровня социальной зрелости и т.п., тем самым создавать условия для дальнейшего саморазвития и социального самоопределения.

Рассмотрим несколько примеров.

Так, приоритетным направлением социального воспитания учащихся в МОУ СОШ № 5 г. Углича было выбрано гражданско-патриотическое воспитание учащихся. С 2007 г. был начат проект создания на базе школы Центра патриотического воспитания школьников.

Педагогическим коллективом были определены новые функции:

- 1) функция проживания учащимися жизненных ситуаций, наполненных переживаниями чувств, отношений к родной земле, Отечеству, к себе, как его гражданину;
- 2) рефлексивная функция, стимулирующая ценностно-смысловую оценку происходящего;
- 3) функция нравственной экспертизы, предполагающая формирование готовности к оценке социальной действительности на основе интериоризированных нравственных норм.

Исходя из функций, были определены новые направления педагогического процесса:

- 1) формирование рефлексивной позиции старшеклассников в системе социальных отношений;
- 2) реализации комплекса социальных ролей;
- 3) оказание помощи кадетам в освоении ценностных норм разрешения различных социальных ситуаций, выработке стратегии собственного поведения: содействие в освоении образцов действий, которые позволяют решать относительно самостоятельно собственные проблемы и проблемы

других людей, принимать разумные решения во взаимодействии с социумом, в том числе, и в конфликтных ситуациях.

В течение 2007-2008 учебного года для достижения поставленной цели работа проводилась по следующим направлениям:

1. *Учебно-предметное направление* ориентировано на осознание учащимися в процессе изучения школьных дисциплин патриотических чувств, идеалов, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими качестве определяющих принципов в практической деятельности.
2. *Гражданско-патриотическое*: поддержание традиций православной культуры, формирование навыков оценки политических событий и процессов в обществе и государстве, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга, участию в возрождении народных традиций, обычаев;
3. *Историко-краеведческое*: осознание учащимися традиционной культуры своего народа, неповторимости Отечества, его судьбы; неразрывности с ней, формирование гордости и чувства сопричастности к деяниям предков и современников, исторической ответственности за происходящее в обществе.
4. *Спортивно-оздоровительное*: развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, выносливости, дисциплинированности в процессе занятий физкультурой и спортом, формирование опыта служения Отечеству и готовности к защите Родины.
5. *Экологическое*: воспитание любви к природе, потребности к ее защите от загрязнения, истребления, охрана и изучение природы родного края.
6. *Трудовое воспитание* рассматривается в качестве составной части патриотического воспитания, ориентированной на привитие трудовых навыков, потребности заботиться о чистоте, уюте, порядке дома, в школе, выполнении принятых в обществе трудовых норм.

При переходе в среднюю школу ребята по желанию вступают в Кадетское братство и в Республику «Надежда». Работа в этих организациях планируется и организуется Советом командиров и Советом старшеклассников.

Важнейшим мероприятием для старшеклассников является «Посвящение в кадеты», на котором они дают клятву:

«Я, _____, вступая в ряды кадетов 63-го Угличского полка, принимаю это клятвенное обещание и обязуюсь:

- быть преданным своей Родине, Российской Федерации, свято выполнять ее законы,
- свои знания, умения и навыки с пользой применять для процветания Отчизны,
- быть ответственным за свои поступки в больших и малых делах,
- быть честным, правдивым, трудолюбивым, дорожить дружбой, товариществом и кадетским братством,

- сделать все от меня зависящее, чтобы выполнить долг перед моей страной,
- помогать другим людям в любое время и подчиняться законам спасателей;
- клянусь с честью нести высокое звание Кадета».

В реализации задач социального воспитания кадетов принимают участие социальные партнеры школы: ОАО «Угличмаш», военный комиссариат г. Углича, воинская часть в п. Неверково Борисоглебского района, Угличское отделение МЧС, ГОВД, общественная организация участников войн и военных действий, общественная организация ветеранов педагогического труда, дом детского творчества, станция юннатов, библиотеки, ДЮСШ, СК «Орион», дошкольные учреждения и общеобразовательные школы города, детская поликлиника, Угличский педагогический колледж, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

В Некрасовской поселковой школе старшеклассники имеют возможность выбирать объединения по интересам, переходить из одного объединения в другое, реализовывать любую программу, менять их в зависимости от смены интереса, планировать сроки реализации программ.

Общность участников воспитательного процесса (учителей, учащихся, родителей, общественности) способствует созданию воспитательной системы школы. Ведущими являются идеи творческого взаимодействия:

1. *Совместная творческая познавательная деятельность*: учителя и учащиеся становятся субъектами учебной деятельности, которая носит творческий, поисковый, исследовательский характер.
2. *Коллективная творческая деятельность*: учителя и учащиеся становятся субъектами деятельности и общения, в процессе которого создается коллектив. Отношения строятся на основе ценностного смыслового равенства.
3. *Совместное самосовершенствование*: учителя и ученики – субъекты самосовершенствования. В совместной рефлексии анализируются собственные проблемы, создаются ситуации, требующие целеполагания, выбора, самооценки.

Принципы организации детских объединений при общеобразовательной школе можно сформулировать как:

- открытость и доступность – каждый учащийся может принимать участие в деятельности детского объединения;
- добровольность и творчество – свободный выбор содержания деятельности, форм работы для достижения личных и коллективных целей;
- равенство и сотрудничество – выборный актив и рядовые члены объединения занимают равное положение;
- развитие и перспективность деятельности объединения.

Система воспитания в школе выстраивается как совокупность коллективных дел, позволяющих всем субъектам воспитательного

взаимодействия актуализировать и реализовать собственный творческий потенциал, интеллектуальные, эстетические и другие потребности.

Ценности, которые составляют глубинный фундамент социально значимой деятельности объединения, влияют на выбор лидера внутри объединения, за которым признается право брать на себя ответственные решения, затрагивающие общие интересы.

Гуманистическая воспитательная система общеобразовательного учреждения создает возможности для развития и саморазвития личности школьника, при этом воспитательные возможности детского объединения в условиях поселковой школы, формирующие основы социальной активности личности, обусловлены добровольностью включения учащихся в вариативные виды социально-значимой деятельности: возможностями выбора средств для достижения поставленных объединением целей; предупреждением негативных последствий в процессе взаимоотношений обучающихся, педагогов, родителей; готовностью учащихся к самозащите собственных интересов при осознании своей социальной защищенности; учетом интересов учащихся, их творческих способностей, предпочтений и взаимодействий с педагогами.

Названные выше модели естественные образом предусматривают необходимость *партнерских отношений* между педагогическими коллективами школ и руководителями детских общественных организаций. Глубина, всесторонность взаимопонимания определяют их успешность.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе областного лагеря по подготовке волонтеров в сфере профилактики употребления психоактивных веществ (Ярославская область), МОУ СОШ №43 г.Ярославля, МОУ СОШ № 5 г.Углича, Некрасовской СОШ Ярославской области, ГУ СРЦ для несовершеннолетних «Медвежонок» (г. Ярославль).

Сравнивая результаты констатирующего (1) и контролирующего (2) этапов опытно-экспериментальной работы, мы зафиксировали проявление низкого, среднего и высокого уровней (таблица 19).

Таблица 19

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контролирующего этапов опытно-экспериментальной работы

Критерии готовности к жизненному самоопределению	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	1	2	1	2	1	2
Индивидуальность	46,4%	22,4 %	40,8%	48%	12,8%	29,6%
Способность к рефлексии	20,8%	9,6%	50,4 %	40%	28,8 %	50,4 %
Способность к прогнозированию	20,8%	9,6%	50,4 %	40%	28,8 %	50,4 %

Использование метода математической статистики « χ^2 - критерия» позволило доказать существенность произошедших изменений (формула 1).

Формула 1.

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \text{ где}$$

Условные обозначения:

P_k – результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы;

V_k – результаты контролирующего этапа опытно-экспериментальной работы;

m – общее число групп, на которые разделились результаты диагностики.

В нашем случае при изучении динамики субъектности старшеклассников переменная P_k принимала значения 46,4%, 40,8%, 12,8%; переменная V_k – 22,4%, 48%, 29,6%; выборка учащихся разделилась на 3 группы, соответствующие низкому, среднему и высокому уровням проявления показателя.

$$\chi^2 = \frac{(22,4 - 46,4)^2}{46,4} + \frac{(48 - 40,8)^2}{40,8} + \frac{(29,6 - 12,8)^2}{12,8} = 35,73$$

Далее мы воспользовались таблицей граничных (критических) значений χ^2 – критерия, соответствующих разным вероятностям допускаемой ошибки и разным степеням свободы. Выяснили, что полученное нами значение $\chi^2 = 35,73$ больше соответствующего табличного значения $m-1=2$ степеней свободы, составляющего 9,219 при вероятности допустимой ошибки 0,01. Следовательно, можно прийти к заключению о том, что в педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников, основанное на рефлексивно-прогностическом подходе, привел к существенным изменениям уровня их субъектности.

По такому же принципу были произведены расчеты изменений уровней способности к рефлексии и прогнозированию.

Переменная P_k принимали значения 20,8%, 50,4%, 28,8%; переменная V_k – 9,6%, 40%, 54,4%; выборка учащихся разделилась на 3 группы, соответствующие низкому, среднему и высокому уровням проявления критерия.

$$\chi^2 = \frac{(9,6 - 20,8)^2}{20,8} + \frac{(40 - 50,4)^2}{50,4} + \frac{(54,4 - 28,8)^2}{28,8} = 30,92$$

Это значение также больше соответствующего табличного значения $m-1=2$ степеней свободы, составляющего 9,219 при вероятности допустимой ошибки 0,01, что дает нам право говорить о достоверно положительных изменениях функционального компонента готовности старшеклассников к жизненному самоопределению.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили истинность гипотезы о том, что социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения способно позитивно влиять на процесс осознания старшеклассниками смысла своего существования, если в

его основу будет положен рефлексивно-прогностический подход, предполагающий, с одной стороны, рассмотрение жизненного самоопределения в качестве особого вида прогностической задачи, с другой, – стимулирование учащихся к ее самостоятельному решению на основе рефлексивно-ценностного осмысления жизненных событий.

Библиографический список

1. Абульханова, К.А., Березина, Т.Н. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т.Н.Березина. - СПб. : Алетейя, 2001. - 304 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А.Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1977.
3. Абульханова-Славская, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст] // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1997.
4. Абульханова-Славская, К.А. Проблема активности жизни, методология и стратегия исследования [Текст] // Активность и жизненная позиция / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1988.
5. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А.Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1991.
6. Абульханова-Славская, К.А., Брушлинский, А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 1000-летию со дня рождения [Текст] / отв. ред. Е.А. Будилов. - М. : Наука, 1989.
7. Адлер, А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. Киев : Port-Royal, 1997. - 315 с.
8. Адлер, А. Смысл жизни [Текст] / А. Адлер // Философские науки. - 1998. - № 1. - С. 15-26.
9. Адлер, А. Что означает для тебя жизнь [Текст] / А. Адлер. - М. : АСТ, 1998.
10. Азаров, Ю.П. Искусство воспитания: книга для учителя [Текст] / Ю.П.Азаров. - М., 1985.
11. Азлецкая, Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Е.Н.Азлецкая. - Краснодар, 2002. - с. 14.
12. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Александрова. - Тюмень, 2006.
13. Александрович, Э. Монтессори М. Новая педагогика [Текст] / Э.Александрович. - СПб. : Питер, 1993.
14. Ананьев, Б. Г. Человек как объект познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. - Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. - 340 с.
15. Анохин, П.К. Опережающее отражение действительности [Текст] / П.К.Анохин // Вопросы философии. -1962. - №7.
16. Антология мировой философии [Текст] : в 4-х т. - М., 1969. - Т.1. - Ч.2. - С. 600.
17. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности [Текст] // под ред. Л.И. Анцыферовой. - М. : Наука, 1981. - С. 3-19.

18. Анцыферова, Л.И. Человек перед лицом жизни и смерти. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики [Текст] / Л.И.Анцыферова. - М., 1997.
19. Асмолов, А.Г. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / А.Г.Асмолов // Вестник МГУ. - Сер. «Психология». -1981. - № 2.
20. Асмолов, А.Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе [Текст] / А.Г. Асмолов. - М., 1986.
21. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Воспитательный процесс в современной школе [Текст] / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. - Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1998.
22. Байтингер, О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук / О.Е.Байтингер. - СПб., 2004. -- 24 с.
23. Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: учебное пособие к спецкурсу [Текст] / В.М.Басова. - Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. - 188 с.
24. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. - М., 1986.- 422 с.
25. Бестужев-Лада, И.В. Прогнозирование как особая категория подхода к проблемам будущего [Текст] / И.В. Бестужев-Лада. - М. : Наука, 1982.
26. Бестужев-Лада, И.В. Содержание и структура в категории образ жизни [Текст] // Теоретические и методологические проблемы исследования образа жизни / И.В. Бестужев-Лада. - М. : Наука, 1999.
27. Бим-Бад, Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду [Текст] : труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. - Вып. 3. - М., 2001. - С. 29-30.
28. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст]. - М., 1994. - С. 58.
29. Битянова, М.Р. В начале совместного пути [Текст] // Школьный психолог. 2000. - №10.
30. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. - М. : Просвещение, 1968. - 464 с.
31. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]. - Ростов н/Д., 1999. - 560 с. - С. 394
32. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях [Текст]. - Ростов н/Д. : РГПИ, 1993. - 32 с.
33. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст]. - Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-17. - С. 12.

34. Бондаревская, Е.В. Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст]. // Известия Российской академии образования. - 1999. - №3. - С.23-325.
35. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст] : монография. - Волгоград, 2001. - 181 с. - С. 79
36. Братусь, Б.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности [Текст] // Вопросы психологии. – 1979. - №4.
37. Братусь, Б.С., Сидоров, П.И. Психологическая клиника и профилактика раннего алкоголизма [Текст]. - М.,1984.
38. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения [Текст]. - М. : Смысл, 2001, 197 с.
39. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) [Текст] // Психологический журнал. - 1991. - Т. 12. - № 6. - С. 3 - 11.
40. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование [Текст] / А.В.Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
41. Бурлачук, Л.Ф., Коржева, Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М., 1998.
42. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]. - М. : Политическая литература, 1990.
43. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
44. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад [Текст]. - М. : Амонашвили центр, 1999. - 214 с.
45. Весна, Е.Б. Понятия личность и индивидуальность в понятийном пространстве, описывающем человека [Текст] // Мир психологии. - №4. – 1999. – С. 279-295.
46. Весна, Е.В. Социализация и индивидуализация: закономерности и механизмы [Текст] : монография / Е.В. Весна. – Петропавловск-Камчатский : Изд-во КГПИ, 1997.
47. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. А.В.Петровского. - М.,1979. - С. 35
48. Воспитание детей в школе и классе [Текст] / под науч. ред. М.И.Рожкова, автор-составитель Т.Н. Сапожникова. – Ярославль : ЯГПУ, 2008.
49. Вульф, Б.З. Взаимодействие воспитательных институтов как педагогическое явление [Текст] // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании учащихся. - М.,1981
50. Вульф, Б.З., Семенов, В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. - М. : Знание, 1981. – 94 с.
51. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б.З.Вульф, В.Н. Харьков. – М. : Магистр, 1995.
52. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах [Текст]. Т.4. – М., 1984. – С. 227.

53. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей [Текст] // Народное образование. - 1998. - № 9-10. - С. 6-14.
54. Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы [Текст] // Новое педагогическое мышление. - М., 1989. - С. 221-237.
55. Газман, О.С. Гуманизм и свобода [Текст] // Гуманизация воспитания в современных условиях. - М., 1990.
56. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы. // Новые ценности образования. - 1995. - №2. - С. 16-45.
57. Газман, О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995. - С. 82.
58. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988, №2.
59. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир в психологии и психология в мире. - 1995. - №3. - С. 21-28.
60. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. - Киев : Наукова Думка, 1988. - 144 с. - С. 114.
61. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст] : учебное пособие. - Калининград, 2000. - 572 с. - С. 25.
62. Грибакин, А.В. Методологические проблемы исследования жизненного пути индивида [Текст] : автореф. ... дис. д-ра философ. наук / А.В.Грибакин - М., 2004.
63. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников [Текст] // Педагогика. - 2002. - №9 - С. 32-39. - С. 38
64. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности [Текст] // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М., 1989. - С. 102-109.
65. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]. - В 4 т. - Т. 4 - М. : Дрофа, 2006. - Т. 3. - С. 544.
66. Демин, А.Н. Прогнозирование жизненного пути в структуре регуляции поведения [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук / А.Н. Демин. - М., 1991. - 16 с.
67. Демина, И.А. Изучение жизненных перспектив старшеклассников в контексте субъективной картины жизненного пути [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук / И.А. Демина. - М., 1997. - 24 с.
68. Дильтей, В. Описательная психология [Текст]. - СПб. : Издательство «Алетейя», 1996. - 160 с. - С. 124-125.
69. Дружинин, В.Н. Варианты Жизни. Очерки экзистенциальной психологии [Текст]. - М., 2005. - 135 с. - С.26.
70. Духновский, С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях [Текст]. - Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. - 124 с.

71. Ефимова, А.И. Влияние ценностей на формирование жизненных планов молодежи [Текст] : автореф. ... дис. канд. философ. наук / А.И.Ефимова. – М., 1971. – 18 с.
72. Жизненные пути одного поколения [Текст] / отв. ред. М.Х. Титма. – М. : Наука, 1992. – 186 с.
73. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ [Текст] / ответ. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – Киев : Наукова думка, 1985.
74. Журавлев, В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. – М., 1972. – С. 188.
75. Заиченко, Н.У. Обусловленность личностного самоопределения юношества социальными условиями жизнедеятельности [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук / Н.У. Заиченко. – М., 1993. – 26 с.
76. Зейгарник, Б.В., Братусь, Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности [Текст]. – М., 1980.
77. Ильинский, И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История [Текст]. – М. : Голос, 2001. – С. 331-332.
78. Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения [Текст] : межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1992. – 128 с. – 93 с.
79. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка [Текст] : материалы всероссийской научно-практической конференции. – СПб, 1998.
80. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная. Психолого-педагогическое и медико-социальное развитие ребенка [Текст] : материалы Российско-Фламандской конференции. – СПб, 2001.
81. Кант, И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного [Текст] // Кант И. Сочинения. В 6 т. Т.2. – М., 1964. – С. 199.
82. Караковский, В.А. Любимые мои ученики [Текст]. – М. : Знание, 1987.
83. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни [Текст] : учебное пособие. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2002. – С. 226.
84. Карпинский, К.В. Психология личностного пути личности [Текст]: учебное пособие. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2002. – 167 с.
85. Карпов, А.В., Пономарева, В.В. Психология рефлексивных механизмов управления [Текст] // Институт психологии РАН. – М. ; Ярославль, 2000.
86. Карпов, А.В. Методологические основы принятия решения [Текст]. – Ярославль : ЯрГУ, 1999.
87. Карпов, А.В., Скитяева, И.М. Психология рефлексии [Текст] // Институт психологии РАН. – М. ; Ярославль, 2002.
88. Кей, Э. Век ребенка [Текст] / пер. со шведского. – М., 1994.
89. Классному руководителю [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М. : Владос, 1999.
90. Кле, М. Психология подростка психосексуальное развитие [Текст]. – М., 1991. – С. 47.

91. Клименко, И. Ф. Генезис ценностных ориентации, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека // К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности [Текст]. - М., 1992. — С. 3-12.
92. Ковалев, В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук / В.И.Ковалев. - М., 1999. - 24 с.
93. Колесникова, И.А. Сущность и социально-педагогические явления воспитания [Текст] // Воспитание: научные дискуссии и исследования : сборник научных трудов. По материалам межрегиональной научной конференции-дискуссии // под ред. Е.В. Титовой. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 198 с. - С. 15-24.
94. Кон, И.С. Психология старшеклассника [Текст]. - М. : Просвещение, 1980. — 192 с. - С. 22.
95. Кон, И.С. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования [Текст] // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. - СПб. : Питер, 2000. - С. 269 - 279.
96. Кон, И.С. Открытие «Я» [Текст]. - М. : Политиздат, 1978. - 367 с.
97. Кон, И.С. Социология личности [Текст]. - М. : Политиздат, 1967. - 383 с. - С. 6-7
98. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С.Кон. - М. : Наука, 1988. -- 243 с.
99. Кондратьева, С.В. Понимание учителем личности учащегося [Текст] // Вопросы психологии. - 1980. - №5. - С. 143-148.
100. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности [Текст] : дисс. ... д-ра психол. Наук. - СПб., 2001. - С. 17.
101. Корнетов, Г.Б. Педагогика [Текст]. - М. : УРАО, 2003. - 184 с. - С. 143.
102. Коршунова, Н.Е. Жизненное самоопределение современных выпускников общеобразовательных учреждений: социологический анализ [Текст] : автореф. ... дис. канд. социолог. наук / Н.Е. Коршунова. - М., 2004.
103. Кравченко, Л.С. Жизненный выбор личности (психологический анализ) [Текст] : автореф. ... дис. канд. психол. наук. - М., 1987. - 19 с.
104. Краткий психологический словарь [Текст] / сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. - М. : Политиздат, 1985. - 431 с. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Политиздат, 1990. - 494 с.
105. Кроник, А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук в виде научного доклада. - М. : ИП РАН, 1994. - 71 с.
106. Кроник, А.А. Жизненный путь личности [Текст]. - Киев : Наукова думка, 1987.

107. Круглов, Б.С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника [Текст] // Психологические особенности формирования личности школьника. — М., 1988. — С. 4-11.
108. Крылова, Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход [Текст] // Школьные технологии. - 2000. - № 5. - С.69-91.
109. Левин, К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии [Текст] // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. - М. : Изд-во МГУ, 1992. - С. 47-78.
110. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст [Текст]. - М. : Педагогика, 1971.
111. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с. - С. 212
112. Леонтьев, Д.А. О предмете экзистенциальной психологии [Текст] // 1-ая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С.Мазур, А.И. Сосланда. - М. : Смысл, 2001. - С. 3-6.
113. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. - М. : Смысл, 1999. - 487 с.
114. Леонтьев, Д.А. Что такое экзистенциальная психология? [Текст] // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М. : Смысл, 1997. - С. 40-54.
115. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. — М., 1992. - 17 с.
116. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: К постановке проблемы самодетерминации личности [Текст] // Психологический журнал. - Т. 21. - №1. - 2000.
117. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н.Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. - С. 153.
118. Логинова, Н.А. Ш. Бюлер - представитель гуманистической психологии [Текст] // Вопросы психологии. - 1980. - № 1. - С. 154-158.
119. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь [Текст] // Принцип развития в психологии. - М., 1978.
120. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф.Ломов, Е.Н. Сурков. - М. : Наука, 1980. - 280 с.
121. Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. - М. : Наука, 1980. - 280 с.
122. Лосев, А.Ф. История античной эстетики: Ранний эллинизм [Текст]. - М., 1979.
123. Макеева, Т.В. Индивидуализация педагогической помощи старшеклассникам в решении жизненных проблем [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2004.
124. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция) [Текст] / пер. с фр. - М., 1998. - С. 142.

125. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст]. – СПб. : Евразия, 1999.
126. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст]. – СПб. : Евразия, 1997.
127. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — С. 108-118.
128. Машарова, Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированная технология [Текст]. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999, 144 с. – С. 18.
129. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы невротогенеза [Текст] / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. - № 4. – С. 107-114.
130. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст]. - М. : Педагогика, 1986. - 256 с.- С. 50.
131. Миков, Ю.В. Жизненные ориентации как основа самоопределения учащейся молодежи [Текст] : автореф. ... дис. канд. философ. наук / Ю.В. Миков. – Свердловск, 1990.
132. Мкртчян, Г.М. Ценностные ориентации молодежи в процессе профессионального самоопределения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. - С. 44.
133. Монтессори, М. Значение среды в воспитании [Текст] // Частная школа. - 1995. – № 4. – С. 125.
134. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст]. М. : Институт практической психологии, 1997. - С. 26-27
135. Мудрик, А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих [Текст]. – М. : Просвещение, 1990. – 189 с.
136. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Знание. – 1991. – 1991. – 78 с.
137. Мясичев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] // Психологическая наука в СССР. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.- С. 110-125.
138. Нартова-Бочавер, С.К. Психология личности и межличностных отношений [Текст]. – М., 2001 – 416 с.
139. Наумов, Н.Д. Гуманистические ценности в теории свободного воспитания К.Н. Венцеля [Текст] : сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.405-407.
140. Невельштейн, В.С. О социально-психологическом исследовании некоторых социальных устремлений молодежи [Текст] // Философские и социологические исследования. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – С. 87-93.
141. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А.В. Петровского – М. : Педагогика, 1989. - 279 с. – С. 215.
142. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
143. Образование в поисках человеческих смыслов [Текст] // под ред. Е.В.Бондаревской. - Ростов н/Д, 1995.

144. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст]. – М., 1995. – 360 с.
145. Одуев, С., Тропами Заратустры (Влияние ницшеанства на немецкую буржуазную философию) [Текст]. - М., 1971.
146. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]. - М., 1953.
147. Осухова, Н.Г. психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Текст] : Учебное пособие для студентов вузов. – М. : Издательский центр Академия, 2005. - 288 с. - С. 175
148. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс [Текст] // Вопросы психологии. - 1970. - № 3. - С. 34-50.
149. Петровский, А.В., Петровский, В.А. Индивид и его потребность «быть личностью» [Текст] // Тезисы VI съезда общества психологов СССР. - М., 1982.
150. Петровский, В.А. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности (в соавторстве) [Текст] // Вопросы психологии. - 1979. - №4.
151. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности. Феномены субъектности в развитии личности [Текст]. - Самара, 1997.
152. Пиаже, Ж. Собрание сочинений [Текст]. – М., 1969.
153. Пинкевич, А.П. Педагогика [Текст]. - М., 1924. - Т.1. - С. 85.
154. Платонов, К.К. Проблемы способностей [Текст]. - М. : Наука, 1972. – 312 с.
155. Проблема интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты [Текст] : Межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1984. - 104 с. – С. 95.
156. Психологические особенности формирования личности школьника [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : АПН СССР НИИ ОПП, 1983. – 138 с. – С. 22.
157. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. ... дис. д-ра психол. наук / Л.А. Головей. – Свердловск, 1992.
158. Райгородский, Д.Я. Психология личности Хрестоматия. [Текст]. Т.2. – Самара, 2006. - С. 141.
159. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст]. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
160. Регуш, Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002.
161. Резник, Ю.М. Социальное измерение жизненного мира: Введение в социологию жизни [Текст]. – М., 1995.
162. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст]. - С. 165-191.
163. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. - М., 1994. - 480 с.
164. Рожков, М.И. Воспитание свободного человека. Педагогическое кредо [Текст]. - Ярославль, 2006. - 30 с. - С. 9-10.

165. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.usru.uag.ru>
166. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / М.И.Рожков. – М. : Владос, 2008. – 264 с.
167. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]. – М. : Владос, 2001. – 256 с.
168. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : В 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
169. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] . – М. : Педагогика, 1973. – 424 с. - С. 295.
170. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира [Текст]. - М. : Изд-во АПН СССР, 1957. - 328 с.
171. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. В 2 т. - М. : Просвещение, 1989.
172. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир (отрывки из неопубликованных рукописей) [Текст] // Вопросы философии. - 1969. - № 8.
173. Руководителям детских общественных объединений [Текст] : методическое пособие / автор-составитель Т.Н. Сапожникова; под науч. ред. М.И. Рожкова. – Ярославль, 2008. – 192 с.
174. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] // Пед. сочинение в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.
175. Сапожникова, Т.Н. Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников [Текст] // Альманах современной науки и образования. - № 4 (11). – 2008. – Часть 2. – С. 212-214.
176. Сафин, В.Ф., Никонов, Г.П. Психологические аспекты самоопределяющейся личности [Текст] // Психологический журнал. – 1984. - №4. - С. 65-74.
177. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст]. – М. : АРКТИ, 2005. - 336 с.
178. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я Структурная модель сопровождения ребенка в образовательной среде [Текст] // Сб. трудов Академии, посвященной 75-летию АКПиПРО РФ. - М. : АПКиПРО РФ, 2003.
179. Семенов, И. И. Афоризмы Конфуция [Текст]. — М. : МГУ, 1987. — 302 с. - С. 175.
180. Сержантов, В.Ф. Гречаный, В.В. Человек как предмет философского и естественно-научного познания [Текст]. – Л., 1980. - С. 201.
181. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]. – СПб. : Речь, 2007. – 350 с.
182. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учебное пособие для вузов. – М., 2000.- 416 с. - С. 296.

183. Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] // Вопросы психологии. – 1996. - №5. - С. 39.
184. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / под ред. Н.М.Капустиной. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. – 47 с.- С. 33
185. Сомова, Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию. Методика и ее стандартизация [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. - 185 с. - С.13.
186. Сохань, Л.В., Кириллова, М.В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации ее жизнедеятельности. Стиль жизни личности. [Текст] / Л.В. Сохань, М.В. Кириллова. – Киев : Наукова Думка, 1982. – С. 228-255.
187. Спиркин, А.Г. Философия [Текст] : учебник / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2003. – 736 с.
188. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия [Текст]. – М. : ЭКСМО. – 2005 – 672.
189. Сурков, Е.Н. Процессы антиципации и их организация в деятельности человека [Текст] : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. - Л., 1985.
190. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогтики: Стратегемы развития педагогической теории и практики [Текст]. – Казань : ИССО РАО, 1996.
191. Татенко, В.А., Психология в субъектном измерении [Текст]. – Киев : Просвіта, 1996. - С. 220.
192. Титма, М.Х. Формирование жизненных ориентаций учащейся молодежи [Текст] // М.Х. Титма. // Социс. – 1977. - №3. – С. 52.
193. Титова, Е.В. Феноменологические ракурсы воспитания. Воспитание: научные дискуссии и исследования [Текст] : сборник научных трудов / под ред. Е.В. Титовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 198 с. – С. 28.
194. Титова, Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания [Текст] : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – С. 34.
195. Толстых, В.И. Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы [Текст]. – М., 975. – с. 30-31.
196. Узнадзе, Д.Г. Экспериментальные основы психологии установки [Текст]. – Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.
197. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст]. - М., 1980. - С. 86.
198. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии [Текст] // Ушинский К.Д. Пед. соч.: В 6 т. / сост. С.Ф.Егоров. - М., 1990. - Т. 5. - 528 с. – С. 37-39.
199. Фейгенберг, И.М., Иванников, В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям [Текст]. - М.. 1978. - С. 32.

200. Фельдштейн, Д.И. Психология взрослых: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1999. – 670 с.
201. Фельдштейн, Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста [Текст] : хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1996. - С. 277.
202. Флейвелл, Дж. Генетическая психология Жана Пиаже [Текст] : пер. с англ. — М. : Просвещение, 1967.— 623 с.
203. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / под ред. И.В.Дубровиной. - М.,1983.- М.,1991.
204. Франк, С.Л. Смысл жизни человека [Текст]. М. : Республика, 1993. - С.89. ; Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб. : Речь, 2000. – 286 с. – С. 17.
205. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : сборник / пер с англ. и нем. ; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева. - М. : Прогресс, 1990. - 368 с. - С.191
206. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине [Текст] // Время и бытие / пер. с нем. - М., 1993. - С. 350.
207. Хасан, Б.И. Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии [Текст] // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986. - С. 62-63.
208. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]. – М., 1986. - Т.2. - С. 40.
209. Ходырева, Е.А., Становление индивидуальности школьника в поликультурной среде [Текст]. – Киров : Изд-во Вятского государственного гуманитарного университета, 2006. - 400 с. - С. 363
210. Христофоров, С.В. Воспитание как реконструкция жизненного опыта [Текст] // Материалы научной конференции-дискуссии «Воспитание: научные дискуссии и исследования» / под ред. Е.В. Титовой. – СПб., 2005. – 198 с. – С. 86-94.
211. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога [Текст] : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. - 328 с. - С.75.
212. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст]. - М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. - 320 с.
213. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст]. – М. : Гардарики, 2005. – 349. - С. 263
214. Шацкий, С. Т. Мой педагогический путь [Текст] : пед. соч.: в 4 т. / С.Т.Шацкий. – М. : АПН, 1964. – Т.1. – 640 с. - С. 60-62.
215. Шипицына, Л.М., Хилько, А.А., Галлямова, Ю.С., Демьянчук, Р.В., Яковлева, Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003. - 99 с. - С.12.
216. Шнякина, В.М. Субъектность в процессе социального самоопределения молодежи [Текст] : автореф. ... дис. канд. философ. наук / В.М.Шнякина. – Омск, 1999.

217. Шпрангер, Э. Основные идеальные типы индивидуальности [Текст] // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М. : МГУ, 1982. – С. 55-60.
218. Штерн, Э. Серьезная игра в юношеском возрасте [Текст] // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 3, часть 2. – Красноярск, 1994
219. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования [Текст]. - М., 1993.
220. Щербинина, О.С. Формирование готовности подростков к социальному самоопределению [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2004.
221. Щукин, М.Р. Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения [Текст] : методич. пособие для ПТУ. - М. : Высшая школа, 1990. - 86 с.
222. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание [Текст]. - М., 2000. - 128 с.
223. Экзистенциальная психология [Текст]. - М. : Бизнес-Школа Интел-Синтез, 1998. - 238 с. - С. 10-11.
224. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – С. 79-96.
225. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / пер с англ. ; общ. ред. и пред. Толстых А.В. – М., 1996. - 344 с. - С. 28.
226. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст]. - М. : Сентябрь, 2000.
227. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Текст]. – М. : Класс, 1998. – 575 с.
228. Ямбург, Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) [Текст]. – М., 1994.
229. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст]. – М., 1994.
230. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory// American Psychologist, 1989, №44, p.1175-1184.
231. Battista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life Psychiatry, 36, 409-427.
232. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development, 1989.
233. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego. - Warszawa: PWN, 1999. - 393 s.
234. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego. – Warszawa: PWN, 1999. – 393 s. С. 42
235. Buhler Ch. maturation and motivation, -Dialectic.1951.vol.5, n.3-4.
236. Debates D. L. Sources of meaning: an investigation of significant commitments in life // Journal of Humanistic Psychology. – Fall99. – Vol. 39. – Issue 4. – P. 30–58.
237. Erikson E.H. Identity, Youth and Crisis. New York: W.W. Noton and Co, 1988.
238. Fraisse P. Congnition of Time in Human Activity. In: Cognition in Human Motivation and Learning, 1981, p, 247-
239. Frankl V. Man's Search for Meaning. an Introduction to Logotherapy. – Boston. – 1962.
240. Fromm E. May man prevail, - N.Y., 1964.

241. George R. L., Cristiani T. S. *Counseling: Theory and Practice*, 3rd Ed., Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1990.
242. Havighurst R.J. *Developmental Tasks and Education*. 3ed. New York: David Mckay Co,1992.
243. Kaufman S. R. *The ageless self Sources of meaning in late life*. New York: Meridian, 1986.
244. Lewin K. *Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods*. *American journal of Sociology*, 1959, 44, 868-897.
245. Maddi S. R. *Existential Neurosis // Current Personality Theory / Ed. R. Corsini*. – Itasca: Peacock Books, 1979.
246. Maddi S. R. *The search for meaning // The Nebraska symposium on motivation 1970/ W. J. Arnold, M. H. Page (Eds.)*. – Lincoln: University of Nebraska press, 1971. – P. 137–186.
247. Marcia J. *performance on a stressful concept patterns of goal setting (attainment task) // Psychological abstracts*, 1996, vol. 40, №7, p. 721.
248. May R. *Freedom and Destiny*. – New York: Norton, 1981.
249. Nuttin J. *Future time perspective and motivation*. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985– P. 40.
250. Nuttin J. *Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics*. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. – P. 179.
251. Piaget J. *Intellectual Evolution from Adolescence to Adolthood*. In *Adolescent Behavior and Society: A Body of Readings*, 3-ed. Edited by R.E. Muuss. New York: Random House. 1980.
252. Popielski K. (red.) *Czlowiek - Wartosci - Sens: Studia z psychologii egzistencji*. -Lublin: KUL, 1996. c. 50
253. Rogers C. *Empathy: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist*. 1975. Vol. 5. P. 2-10.
254. Sartre J.-P. *L'etre et neant. Essai d' ontologie phenomenologigue*. Ed. Gallimard P., 1968, P. C. 639
255. Spranger E. *Lebensformen*. Halle, Germany:Niemeyer, 1922
256. Stras-Romanowska M. *Los czlowieka jako problem psychologiczny*. -Wroclaw: WU, 1992. - 123 s.- c. 63
257. *The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications / Wong P. T. P. & Fry P. S. (Eds.)*. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
258. Turner J.C. *Social categorization and self-concept: A social cognitive theory of group behavior*// *Advances in group process: Theory and research – Greenwich (Conn)*, 1985-vol.2.-p .51- 115.

1. Программа диагностики готовности старшекласников к жизненному самоопределению

Ориентируясь на понимание жизненного самоопределения как процесса, состояния и результата, проявляющегося в виде наличия противоречия между социально обусловленными требованиями жизни и персональными ценностями, нами была разработана программа диагностики готовности старшекласников к жизненному самоопределению.

Количественная и качественная характеристика критериев готовности осуществлялась через соотношение выделенных выше критериев и их представленности в результатах выполнения специализированных диагностических методик (таблица 20).

Таблица 20

Программа диагностики готовности старшекласников к жизненному самоопределению

№	Компонент готовности старшекласника к жизненному самоопределению	Методический инструментарий
<i>Субъективные показатели</i>		
1	Экзистенциальный	Диагностика ценностных ориентаций М. Рокича
2	Мотивационный	Диагностика структуры учебной мотивации школьника Диагностика мотивации достижения А. Мехрабиана
3	Эмоциональная	Диагностика самоотношения В.В. Столина
4	Интеллектуальный	Тест умственных способностей Р. Амтхауэра
5	Предметно-практический	Определение индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова
6	Волевой	Диагностика волевого потенциала личности
7	Саморегуляционный	Диагностика стилевых особенностей саморегуляции поведения-98 В.И. Моросановой
<i>Объективные показатели</i>		
Экспертная оценка успешности жизненного самоопределения Изучение академической успеваемости Изучение внешкольной активности		

Характеристика экзистенциального компонента предполагает изучение ценностно-смысловой сферы личности старшекласников.

Методика: «Диагностика ценностных ориентаций М. Рокича».

Цель: выявление степени значимости для юношей и девушек терминальных и инструментальных ценностей.

Характеристика диагностируемых компонентов: под терминальными ценностями понимаются убеждения в том, что конечная цель индивидуальной

жизни стоит того, чтобы к ней стремиться; под инструментальными – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации

Результат: с целью выделения доминирующих ценностных ориентаций в жизни старшеклассника предлагается выделять первые 5 (+/-) ценностей, получивших наибольшую значимость при их выборе.

Характеристика мотивационного компонента предполагает изучение мотивационной сферы личности старшеклассников, которая, в свою очередь, может быть разделена на два подкомпонента – мотивация учебной деятельности и мотивация достижения.

Подобная дифференциация мотивационной сферы обосновывается тем, что учебная деятельность сохраняет свойства основного вида деятельности в раннем юношеском возрасте, а мотивы достижения становятся значительно более актуальными в условиях перехода к активному профессиональному самоопределению.

Методика 1: «Диагностика структуры учебной мотивации школьника».

Цель: изучение структуры и содержания учебной мотивации старшеклассников.

Характеристика диагностируемых компонентов: в структуру мотивов учебной деятельности входят познавательные, коммуникативные, эмоциональные, внешние (поощрения, наказания) мотивы, а также мотивы саморазвития, достижения и позиция школьника.

Результат: в качестве содержательного результата выступает уровень выраженности каждого мотива; который является более или менее значимым для старшеклассника; в качестве структурного – определяется группа мотивов, являющихся наиболее и наименее значимыми.

Методика 2: «Диагностика мотивации достижения А. Мехрабиана».

Цель: изучение уровня мотивации достижения, выражающаяся в потребности преодолеть препятствия и добиваться высоких показателей в деятельности, самосовершенствоваться.

Характеристика диагностируемых компонентов: мотивация достижения предполагает преобладание одной из двух мотивационных направленностей личности – стремление к успеху или избегание неудач.

Результат: результатом диагностики является определение одной из двух доминирующих мотивационных направленностей в деятельности старшеклассника, а также дополнительные сведения о соотношении результатов данной методики с диагностируемыми компонентами мотив достижения в методике диагностики структуры учебной мотивации школьника.

Характеристика эмоционального компонента предполагает изучение сферы Я-концепции старшеклассника, в качестве предмета изучения которой выступает отношение к самому себе, или самоотношение.

Психологические новообразования раннего юношеского возраста в большей степени проявляются именно в активном формировании собственной жизненной позиции, необходимым условием которой и является способность

юноши или девушки оценивать свое место среди окружающих, свои возможности.

Методика: «Диагностика самооотношения В.В. Столина».

Цель: изучение уровня развития показателей отношения юношей и девушек к себе, а также показателей выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я».

Характеристика диагностируемых компонентов: первую группу показателей самооотношения составляют интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я», самоуважение, аутосимпатия, ожидание положительного отношения от других и самоинтерес; вторую — самоуверенность, отношение других, самопринятие, саморуководство, или самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес и самопонимание.

Результат: в целях количественной оценки уровня развития самооотношения, рекомендуется общие показатели отношения человека к себе приводить к единому среднему значению, что также целесообразно и для установок в адрес «Я». В целях же качественного анализа следует рассматривать уровень каждого диагностируемого компонента в отдельности и, при необходимости, сравнивать с показателями других старшеклассников.

Включение интеллектуального компонента в предмет диагностики жизненного самоопределения старшеклассников объясняется несколькими характерными для раннего юношеского возраста моментами.

Во-первых, как было указано выше, учебная деятельность является основным видом деятельности, в условиях которого происходят значительные психические изменения.

Во-вторых, период раннего юношеского возраста, в целом, является временем формирования абстрактно-логического мышления, способность к которому определяет степень проявления целостной психической активности человека.

Выбор диагностического инструментария изучения интеллектуальной сферы обусловлен тем, что интеллектуальные способности проявляются в различных сферах деятельности, когда от юноши или девушки требуется реализация своего вербального, счетно-математического, пространственного и мнемического потенциала.

Методика: «Тест умственных способностей Р. Амтхауэра (ТУС)» (в других редакциях «Тест структуры интеллекта Амтхауэра (ТСУ)»).

Цель: диагностика уровня и структуры интеллектуальных способностей людей в возрасте от 13 до 60 лет.

Характеристика диагностируемых компонентов: в ходе исследования изучается уровень и структура вербальных, счетно-арифметических, пространственных и мнемических способностей, что дает возможность как оценить способности человека к естественным, общественным, математическим, техническим наукам и предпринимательству, так и прогнозировать успешность обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Результат: интерпретация полученного результата традиционно осуществляется на трех уровнях: общий уровень интеллекта, как показатель общего результата, переведенного в стандартный показатель; тип интеллекта – как показатель интерпретации профиля, качественно характеризующего группу субъектов с наиболее высокими показателями; уровень развития отдельных способностей – как показатель выполнения отдельных субтестов.

Исходя из того, что содержание и уровень жизненного самоопределения старшеклассников напрямую проявляется в условиях реализуемой старшеклассником деятельности (учебной, общественной), **предметно-практический компонент** жизненного самоопределения выступает в форме реальных действий, связанных со стратегическим планированием собственного времени жизни, адекватная оценка которого выражается в наличии рефлексивной позиции.

Методика: «Определение индивидуальной меры рефлексивности А.В.Карпова».

Цель: диагностика уровня развития рефлексивности.

Характеристика диагностируемых компонентов: рефлексивность понимается автором трехсторонне как свойство личности, как психический процесс и как психическое состояние.

Анализ рефлексивности по критерию направленности предполагает выделение двух ее типов: интрапсихической рефлексивности (как способность к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу) и интерпсихической рефлексивности (как способность к пониманию психики других людей, включающая наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии).

Критерий временной направленности позволяет выделить три вида рефлексивности: ситуативная рефлексивность (направлена на самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации), ретроспективная рефлексивность (направлена на анализ уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий) и перспективная рефлексивность (направлена на анализ предстоящей деятельности, поведения; связанная с планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов).

Результат: в процессе интерпретации результатов исследования определяется уровень развития свойства рефлексивности, характеризуемый как низкий, средний и высокий.

Выступая в виде процесса, жизненное самоопределение является активным включением юноши или девушки в ту или иную деятельность. Активность его позиции определяется способностью к целенаправленной разработке и реализации жизненной стратегии, определяемой **волевыми способностями** старшеклассника, или волевой регуляцией поведения.

Методика: «Диагностика волевого потенциала личности».

Цель: изучение волевого потенциала личности старшеклассника.

Характеристика диагностируемых компонентов: под волевым потенциалом понимается способность человека осуществлять сознательный и целенаправленный контроль своего поведения в ситуациях учебной, в целом, практической деятельности, а также в ситуациях личной жизни.

Результат: уровень развития волевого потенциала личности определяется по результатам исследования как низкий, средний или высокий, когда такой показатель, как «сила воли» выступает в низкой, средней или высокой степени развитости.

Рефлексивность старшеклассника, функционально взаимосвязанная с волевой регуляцией его активности, оказывает влияние на успешность самоорганизационной активности личности, на управление внешней и внутренней целенаправленной активности. Это проявляется в так называемых **стилевых особенностях саморегуляции**, выражающихся, в свою очередь, в способностях человека планировать, программировать достижение жизненных целей, способностях оценки и коррекции достигаемых результатов.

Методика: «Диагностика стиливых особенностей саморегуляции поведения-98 В.И. Моросановой».

Цель: изучение структуры индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции.

Характеристика диагностируемых компонентов: структура саморегуляции предполагает наличие шести компонентов, а также характеристику общего уровня саморегуляции:

- 1) планирование (целеполагание и удержание целей),
- 2) моделирование (представления о системе внешних и внутренних значимых условий, их осознанность, детализированность и адекватность),
- 3) программирование (осознанное программирование человеком своих действий),
- 4) оценка результатов (развитость и адекватность оценки человеком себя и результатов своей деятельности и поведения),
- 5) гибкость (сформированность регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий),
- 6) самостоятельность (развитость регуляторной автономности).

Результат: интерпретация полученных результатов должна осуществляться в соответствии со спецификой той деятельности, которая является в данный момент времени основной для человека (например, учебная для школьников). Наибольшую интерпретационную значимость имеет построение индивидуального или группового профиля саморегуляции, свидетельствующего как об уровне развития отдельных компонентов, так и всей системы саморегуляции деятельности.

Использование описанных методических средств не дает, однако, полного представления о специфике жизненного самоопределения старшеклассников, так как отражает лишь содержательную сторону процесса.

С целью выявления критериальной характеристики состояния и результата жизненного самоопределения нами были использованы его **объективные показатели**:

- 1) результат экспертной оценки успешности жизненного самоопределения,
- 2) результаты оценки академической успеваемости старшеклассников и внешкольной активности.

Экспертная оценка успешности жизненного самоопределения.

Методика: «Анкета для экспертной оценки жизненного самоопределения старшеклассников».

Цель: оценка уровня жизненного самоопределения юношей и девушек, проявляющегося в развитии семи жизненных сфер.

Характеристика диагностируемых компонентов: в качестве изучаемых компонентов выступают интеллектуальная (качества ума, познавательные процессы, мыслительные навыки, познавательные умения, умения учиться), мотивационная, эмоциональная, волевая, саморегуляционная, предметно-практическая и экзистенциальные сферы.

Результат: в ходе оценки учителем выраженности каждой сферы у старшеклассника, появляется возможность объективно оценить уровень развития диагностируемых переменных.

Академическая успеваемость.

В качестве предметов, входящих в состав целостной академической успеваемости, были выбраны дисциплины гуманитарного, естественно-научного блоков, а также успеваемость по точным дисциплинам.

В результате усреднения полученных оценок появляется возможность объективно оценить уровень школьной успеваемости старшеклассника с целью установления его взаимосвязи с уровнем жизненного самоопределения.

Внешкольная активность.

В качестве внешкольной активности в самом широком смысле ее понимания были выбраны внешкольные мероприятия, в которых старшеклассник принимает участие (как организатор и исполнитель). Количественная оценка частоты участия в подобных мероприятиях является дополнительным средством оценки деятельности активности старшеклассников.

**Пример диагностического мероприятия по выявлению влияния
потери значимого человека на процесс жизненного самоопределения
старшеклассников**

Этап 1 – «Проблематизация».

В начале индивидуальной встречи молодому человеку рассказывают (или, как вариант, предлагают прочитать самостоятельно) притчу Р. Баха «Иллюзии»:

«Однажды жили-были существа в одной деревне на дне большой прозрачной реки. Течение реки молча пронеслось над ними всеми – молодыми и старыми, богатыми и бедными, добрыми и злыми. Течение шло своей собственной дорогой, зная лишь своё собственное хрустальное «Я». Все существа, каждый по-своему, крепко цеплялись за стебли и камни на дне реки, ибо цепляться было их образом жизни, а сопротивление течению – тем, чему каждый учился с рождения. Но одно существо сказало, наконец: «Мне надоело цепляться. Хотя я не могу этого видеть, но я верю, что поток знает, куда он течет. Я отцеплюсь, и пусть он несет меня, куда захочет. Цепляясь, я умру от скуки». Другие существа засмеялись и сказали: «Глупец, отцепишься – и поток, которому ты поклоняешься, швырнет тебя о камни и разобьет вдребезги, и ты умрешь скорее, чем от скуки!» Но он не обратил на их совет внимания и, глубоко вздохнув, перестал держаться, – и сразу же его закрутило течение и швырнуло о камни. Однако он отказался прицепиться снова, и поток высоко поднял его, свободного, со дна, и больше он уже не был в синяках и не ушибался. А существа на дне, для которых он уже был чужим, кричали: «Смотрите, он летает! Свершилось чудо! Смотрите, Мессия пришел спасти нас всех!» А он, несясь в потоке, сказал: «Я не более Мессия, чем вы. Река с восторгом принимает нас, свободных, если только мы осмеливаемся отцепиться. Наша истинная работа – в этом путешествии, в этом приключении!» Но они ещё громче кричали: «Спаситель!», и все так же цеплялись за камни и веточки, и когда они снова взглянули вверх, его уже не было, и они остались одни и стали создавать легенды о Спасителе».

Вопросы:

1. Как ты думаешь, о какой реке идет речь? Почему, по мнению автора, все и бедные, и богатые, и молодые, и старые, с рождения учатся «цепляться за опоры»?
2. Чем вы можете объяснить протест одного из жителей деревни? Как вы можете охарактеризовать этого человека?
3. Почему этот человек не пропал в водной пучине?
4. Что вызвало восторг у жителей деревни? Почему при этом они не попытались повторить его поступок?
5. От чего зависит жизненная позиция человека?

Задания:

1. Нарисуйте «реку своей жизни» в настоящий момент времени. Можно пользоваться красками и карандашами любых цветов, которые сочтешь нужным.
2. Обозначь на своей картине себя (в виде человека или буквой «Я»). Объясни свое положение?
3. Придумай название своей картине.

Примечание: в ходе выполнения школьником работы необходимо вести протокол наблюдений за его вербальными и невербальными реакциями. Важно обратить внимание на сюжет рисунка, а также используемую палитру красок. Учитывая тот факт, что испытуемым не было объявлено значение каждого цвета, и они выбирали цвет интуитивно, можно взять за основополагающую трактовку цвета по Люшеру: красный – возбуждение, активность; оранжевый – радостное; желтый – приятное; зеленый – спокойное, уравновешенное; синий – грустное; фиолетовый – тревожное; черный – печальное, неудовлетворенное.

Этап 2. Поисково-вариативный.

Вопросы и задания:

1. Покажи, где на рисунке находятся значимые для тебя люди?
2. Покажи, кого из этих людей уже нет рядом?
3. За что ты уважаешь и ценишь этого человека? Что между вами общего? Опиши самый интересный эпизод ваших отношений.
4. Подумай, как изменилась бы твоя «река жизни», если бы не произошло трагедии?
5. О чем бы тебя попросил этот человек, если бы сейчас был рядом?

Примечание: в процессе диалога испытуемый дополняет рисунок какими-то записями или зарисовками. Исследователь фиксирует место расположения персонажей, отношение к произошедшему событию, рассматриваемые варианты ответов.

Этап 3. Практическо-действенный.

Вопросы и задания:

1. Как ты думаешь, чтобы тебе сейчас посоветовал этот человек? Как бы ты отнесся к его предложениям?
2. Создай проект своего будущего, так, как одобрил бы значимый для тебя человек, ушедший из жизни.
3. Оформи проект с помощью предлагаемой схемы:



Рождение=====

-----Смерть

Цель жизни и ценностные ориентации

Задания школьнику:

- Сформулируй цель своей жизни (или своего ближайшего будущего), ценностные ориентации и основанные на них жизненные принципы.
- Определи, какие варианты достижения этой цели возможны.
- Какие из них отвечают твоим интересам, желаниям ушедшего из жизни человека, возможностям новой социальной ситуации? Что ты должен сделать обязательно, потому что этого требовал Он?
- Выбери наиболее оптимальное направление своего жизненного пути.
- Поставь конкретные задачи и рассмотри альтернативные способы их достижения.
- Разработай проект узловых жизненных событий.
- Продумай систему социальных проб (в какой ситуации, в какой роли и как ты можешь себя проверить).
- Выбери и назови людей, которым ты доверяешь сопровождать себя сейчас и в будущем. Чем эти люди похожи на ушедшего из жизни человека?

Примечание: Исследователь фиксирует и анализирует вербальные и невербальные реакции на предлагаемые задания.

Этап 4. Аналитико-результативный.

Многие считают, что люди после смерти встречаются на небесах. Представь себе, что спустя много-много лет тебе удастся встретиться с этим человеком. Что ты ему расскажешь о себе и своей жизни без него, чем порадуешь?

Вопросы и задания: Напиши ему «письмо», в котором поделись своими планами и намерениями. Обрати внимание на то, что помогло тебе принять такую жизненную позицию, какие внутренние ресурсы ты в себе обнаружил для того, чтобы выйти из трудной жизненной ситуации.

Примечание: Исследователь анализирует текст «письма», из которого делает вывод о жизненных намерениях собеседника.

Оформление результатов диагностики

В описании результатов исследования необходимо обратить внимание на следующие показатели:

- активность испытуемого на разных этапах взаимодействия;
- эмоциональная открытость и откровенность;
- осознанность переживаний;
- содержание предлагаемых способов поведения и жизнедеятельности, их аргументированность;
- реальность предлагаемых действий.

Приложение 3

Программа мастер-класса для старшеклассников «Основы рефлексивного поведения»

Пояснительная записка

В основу реализации мастер-класса «Основы рефлексивного поведения» положен рефлексивно-прогностический подход, предполагающий, с одной стороны, рассмотрение жизненного самоопределения в качестве особого вида прогностической деятельности, с другой, – педагогическое стимулирование слушателей к ее самостоятельному выполнению на основе рефлексивной самооценки актуальных потребностей и возможностей, выявленных в социальной практике.

Цель: способствовать формированию у слушателей навыков рефлексивного поведения, под которым понимается сознательный выбор человеком способа жизнедеятельности и прогнозирование его результатов на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого социального опыта.

Задачи мастер-класса:

- 1) стимулировать процессы самопознания, жизненного самоопределения и самореализации;
- 2) формировать отношения к себе как субъекту жизни в объективно существующем социуме;
- 3) обучать мыслительным приемам (анализу, синтезу, сравнению, обобщению, оценке, моделированию), а также технологии поиска и принятия решения в дилеммной ситуации;
- 4) оказывать помощь в присвоении социально одобряемых ценностных ориентаций и жизненных принципов;
- 5) развивать прогностические, перцептивные, коммуникативные и креативные способности.

Поставленные задачи решаются как через содержание курса, так и через используемые тьютором педагогические технологии.

Программа предполагает два блока занятий:

1. Первый – «Я-концепция» – направлен на формирование субъективной жизненной позиции молодых людей в объективно существующей социокультурной среде.
2. Второй – «Жизненное самоопределение» – предусматривает прогнозирование ими альтернативных моделей жизни и способов самореализации в обществе на основе рефлексивно-ценностного анализа своих потребностей и возможностей.

Структура каждого занятия включает четыре этапа:

1. *Проблематизация* – этап формулировки и актуализации проблемы, вынесенной в качестве темы занятия; выявление ее сути, природы, противоречий.
2. *Поисково-вариативный* – этап поиска слушателями вариантов решения проблемы на основе социального и личного опыта.
3. *Практическо-действенный* – этап имитируемых или реальных действий и операций, позволяющих найти и апробировать способы решения поставленной проблемы.
4. *Аналитико-прогностический* – этап анализа процесса и результата решения проблемы, принятия решения и прогнозирования его последствий.

Занятия предполагают использование интерактивных педагогических технологий (проблемных, проектных, игровых, тренинговых и др.).

Кроме рабочей тетради воспитанникам рекомендуется вести «Рефлексивный дневник» для определения и оформления результатов собственной деятельности на мастер-классах и после них.

Основу каждой страницы дневника составляет схема Лафта Джозефа и Гарри Инграма, известную в литературе под названием «Окошко Йогари».

«Другие»	«Я»	
	Знаю о себе	Не знаю о себе
Знают обо мне	Открытая область 1	Слепая область 2
Не знают обо мне	Скрытая область 3	Неизвестная область 4

Открытая область (1) содержит поведение, чувства и мотивы, которые известны и самому человеку, и окружающим. Важно то, что на групповом занятии молодой человек получает обратную связь относительно эффективности своего поведения, адекватности эмоций и чувств.

Слепая область (2) состоит из того, что в человеке видят асоциальные моральные принципы и привычки, которые им самим не замечаются, а окружающие считают неуместным говорить о них. Отталкивающая манера общения, повышенная агрессивность, навязчивость и другие особенности поведения становятся предметом рефлексивного анализа и стимулируют самокоррекцию.

Скрытая область (3) содержит то, что осознает субъект, но не осознают остальные. Это может быть сфера нерешенных проблем, неудовлетворенных потребностей, интимных сторон жизни. Есть нечто, чем человек хотел бы поделиться с окружающими, о чем хотел бы выслушать их мнение.

Неизвестная область (4) – это то, что находится за пределами сознания и самого индивида и окружающих. Они могут стать новыми объектами рефлексии и саморефлексии, а также стимулами для самопознания и саморазвития.

По желанию участников группы дневниковые записи могут обсуждаться коллегиально, однако, если этого не произойдет, их ценность сохранится, поскольку они являются результатом вербализации человеком собственных мыслей и переживаний, их рефлексивно-ценностного анализа.

В период между встречами слушатели могут добровольно пополнять дневниковые записи новыми мыслями, идеями, которые возникли в период последствия. Кроме того, могут быть подобраны аргументы для доказательства той или иной идеи, прозвучавшей на занятии, или контраргументы для ее опровержения.

На итоговом занятии автор в полном объеме перечитывает содержание «Рефлексивного дневника» для подготовки к творческой работе в виде «письма потомков, оценивающих его миссию и место в истории».

Тематический план

№	Раздел курса	Всего часов	Лекция	Практикум
	I. «Я-концепция»			
1	Человек как субъект жизни	2	2	-
2	Семь граней моего «Я»	2	-	2
3	Мир вокруг меня	2	-	2
4	Субъективная картина мира	2	1	1
5	«Я» в социальном зеркале	2	1	1
	II. Жизненное самоопределение			
6	«Я» и мир – слагаемые со-бытия. Как быть свободным?	2	1	1
7	Варианты жизни. Технология выбора	2	1	1
8	Будущее родом из прошлого	2	1	1
9	Мастерская жизненного успеха	2	-	2
10	Письмо от потомков	2	-	2
	Итого:	20	7	13

Краткое содержание занятий

Раздел 1. «Я-концепция»

1. *Человек как субъект жизни.* Человек как биосоциальное существо. Влияние социальной среды на жизнь человека: исторический аспект. Поиск смысла жизни как основа жизненного самоопределения. Факторы жизненного самоопределения, их диалектическая связь.
2. *Семь граней моего «Я».* Сущностные сферы личности: мотивационная, интеллектуальная, эмоциональная, экзистенциальная, предметно-практическая, волевая, сфера саморегуляции. Понятие готовности человека к жизненному самоопределению, ее критерии, показатели и уровни.
3. *Мир вокруг меня.* Культура, политика, экономика, наука современного мира. Общечеловеческие ценности постиндустриального общества. Проблемы человека XXI века.
4. *Субъективная картина мира.* Понятие субъективной картины мира. Факторы, влияющие на восприятие человека окружающей социальной среды. Критерии оценки других людей. Сущность идентичности. Кризис идентичности. Выбор человеком круга социальных контактов и сферы самореализации.
5. *«Я» в социальном зеркале.* Социальные роли человека. Этические нормы и моральные требования к выполнению тех или иных социальных ролей. Оценка и самооценка себя как субъекта социальных отношений. Конструктивный и деструктивный конфликты самооценки и оценки.

Раздел 2. «Жизненное самоопределение»

1. *«Я» и мир – слагаемые со-бытия. Как быть свободным?* Мир-в-человеке и человек-в-мире: грани одного целого. Социальная обусловленность жизнедеятельности человека. Роль личности в истории. Понятие свободы. Ответственность как внутренняя основа свободы. Причины бегства от свободы.
2. *Варианты жизни. Технология выбора.* Понятие экзистенциального выбора. Жизнь подлинная и неподлинная. Стили жизни по А. Адлеру (управляющий, берущий, избегающий, социально-полезны. Варианты жизни по В.Н. Дружинину («жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь есть сон», «жизнь по правилам», «жизнь – трата времени» и «жизнь против жизни»). Типы жизненных миров по Ф.Е. Василюку (инфантильный (внутренне простой и внешне легкий), реалистический (внутренне простой и внешне трудный); ценностный (внутренне сложный и внешне легкий) и творческий (внутренне сложный и внешне трудный)). Понятие выбора. Рефлексивно-ценностная природа экзистенциального выбора. Этапы экзистенциального выбора.
3. *Будущее родом из прошлого.* Пространственно-временные характеристики жизненного самоопределения. Жизненное самоопределение как прогностическая деятельность. Прошлое как ресурс

для совершения качественных ценностных выборов в настоящем. Поступки, совершаемые в настоящем как основа для прогнозирования будущего. Технология жизненного прогнозирования.

4. *Мастерская жизненного успеха*. Потребностно-мотивационная сфера человека. Классификация мотивов А. Маслоу. Гедонистическая природа человека. Человек как кузнец своего счастья. Проектирование жизненного успеха. Общество как социальный партнер жизненного успеха.

5. *«Письмо от потомков»*. Акме жизни – миф или реальность? Реализация человеком выбранной миссии. Виртуальная рефлексивная оценка прогнозируемой жизни глазами нового поколения.

Приложение 4

Содержание учебного курса «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников»

Пояснительная записка

Образовательная программа «Стратегия развития Ярославля в жизненных планах старшеклассников», с одной стороны направлена на расширение круга актуальных для выпускников школы проблем жизненного самоопределения, с другой – на расширение средств их решения, увеличение возможностей социального выбора и способа самореализации с учетом реальных возможностей и перспектив развития города Ярославля.

Она может быть реализована в виде

- факультатива или элективного курса (в условиях профильного образовательного учреждения);
- цикла классных часов как основной формы воспитательной работы в 10-11 классах школы;
- кружка, проектной мастерской для старшеклассников (в условиях учреждения дополнительного образования).

Тематический план

Модуль	Содержание курса	Организация аудиторной работы	Организация внеаудиторной работы
1. <i>Ярославия Тысячелетняя - история и современность</i>	Ярославия на карте России. Страницы истории области. Знаменитые люди Ярославской земли. Повседневная история региона	Экскурсии, встречи с известными людьми, работа с архивными документами (4 часа)	Социальная акция «Мой вклад в процветание родной области» (4 часа)
2. <i>Рефлексивный портрет выпускника</i>	Особенности мотивационной, когнитивной,	Организация диагностики, консультации,	Организация самодиагностики, самостоятельное

	эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной, волевой сфер и сферы саморегуляции. Диагностика социальной зрелости и компетентности	развивающие упражнения под руководством учителя (6 часов)	выполнение развивающих упражнений (4 часа)
3. Социальное проектирование жизни молодых ярославцев	Особенности управления Ярославской областью. Стратегия развития Ярославии. Технология социального проектирования. Жизненное самоопределение как вектор биографии молодого человека	Работа с документами, отражающими стратегическое развитие города, обучение технологии и техникам социального проектирования (4 часа)	Деловая игра «Ярославия – мой социальный партнер» (4 часа)
4. Профессиональный выбор и планирование карьеры в условиях Ярославского региона	Мир профессий. Рынок труда в Ярославской области и её ближайшие перспективы. Образовательная карта области. Понятие профессиональной карьеры. Модели профессиональной карьеры.	Встреча с сотрудниками Центра занятости населения. Посещение профессиональных учебных заведений, встречи с их преподавателями, студентами и выпускниками. Проектирование профессиональной биографии (4 часа)	Экскурсии на производство, пассивная производственная практика (наблюдение), профессиональные пробы (6 часов)

Краткое содержание программы

Модуль 1. Ярославль Тысячелетний – история и современность

Ярославль на карте России. Ярославль как областной центр Ярославской области. Герб Ярославля. Города-побратимы современного Ярославля: Берлингтон, Вермонт (США), Кассель, Ханау (Германия), Коимбра (Португалия), Пуатье (Франция), Эксетер (Англия), Йювяскюля (Финляндия).

Страницы истории. Ярославль: истоки, становление столицей удельного княжества (с древнейших времен до начала девятого века н.э.). Ярославский край в период раннего средневековья (девятый – двенадцатый века). Ярославль в период татаро-монгольского нашествия и ига (тринадцатый – конец пятнадцатого века). Ярославль в составе Московского государства (середина пятнадцатого – семнадцатый век). Подъем духовной и светской культуры в Ярославле в эпоху преобразований (восемнадцатый век). Ярославль в

девятнадцатом – начале двадцатого века. Ярославль в советский период. Психологические и культурные особенности ярославцев.

Знаменитые ярославцы и люди, проживавшие часть жизни в Ярославле: генерал-губернаторы и губернаторы Ярославля (А. Мельгунов, И. Заборовский, Г. Гольштейн – Ольденбургский, А. Безобразов и др.). Ф. Волков, Н. Некрасов, Л. Трефолов, Л. Собинов, Г. Лебедев, М. Чулков, К. Ушинский, В. Терешкова и многие другие.

Новейшая история города. Ярославль как крупный промышленный центр. Заводы-гиганты Ярославля: нефтеперерабатывающий, шинный, моторный заводы, завод по производству синтетического каучука, электровозоремонтный завод, электромашиностроительный завод, судостроительный и др.

Ярославль как крупнейший центр автомобильного, железнодорожного, водного транспорта. Организация работы городского общественного транспорта (автобусные, трамвайные и троллейбусные линии).

Ярославль как центр культуры и туризма центральной России. История первого русского театра. Деятельность туристических фирм.

Научная деятельность и образование в областном центре. Здравоохранение, социальная поддержка горожан.

Ярославль – спортивный. Ветераны спорта. Спортивная биография футбольного клуба «Шинник», хоккейного клуба «Локомотив», волейбольного клуба «Нефтяник».

Модуль 2. Рефлексивный дневник выпускника средней школы

Понятие, основное назначение и функции рефлексивного дневника. Правила работы с дневником.

Открытие своего «Я» и мира вокруг себя. Диагностика и развитие потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоционально-чувственной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции старшеклассника.

Диагностика социальной зрелости и компетентности. Управление саморазвитием.

Модуль 3. Социальное проектирование жизни молодого ярославца

Особенности управления современным Ярославлем. Управление городом: структура, функции, ответственность. Структура городской власти как центра согласования жизненных запросов жителей. Инвестиционная политика города. Деятельность депутатов муниципалитета, партий, общественных объединений и организаций. Молодежная политика. Взаимодействия различных ветвей власти с молодежью Ярославля.

Информационное пространство современного Ярославля. Городская пресса, радио и телевидение. Четвертая власть как средство формирования общественного мнения.

Стратегия развития города. Современные условия и прогноз социально-экономического развития города. Анализ внешней среды. Анализ внутренней

среды города. Сравнение Ярославля с городами России. Конкурентные преимущества города. Прогноз социально-экономического развития города.

Стратегическая цель и основные направления социально-экономического развития Ярославля. Развитие производственно-экономической сферы. Развитие финансовой сферы

Пути развития городского хозяйства. Перспективы развития социальной сферы. Потребительский рынок товаров и услуг; поддержка предпринимательства; развитие внешнеэкономических, межрегиональных связей и туризма. Совершенствование сферы управления. Перспективы развития природного комплекса.

Порядок работы по реализации стратегий. Основные целевые программы стратегического плана развития города.

Варианты участия молодых ярославцев в целевых программах развития города. Технологии реализации авторских идей в городских целевых программах.

Технология социального проектирования: Определение приоритетов – анализ среды проекта, определение основных проблем, препятствий и возможностей развития. Постановка целей, задач и выработка стратегии их реализации. Планирование проекта – система мер по его реализации. Определение обязанностей и их распределение. Привлечение социальных партнеров. Определение ресурсов и источников их получения. Составление бюджета. Реализация проекта. Разработка системы оценки проекта. Управление проектом – контроль за его выполнением в соответствии с планом. Корректировка хода реализации проекта. Мониторинг проектной деятельности. Анализ результатов работы над проектом.

Жизненное самоопределение как вектор биографии молодого человека.

Человек как хозяин и стратег собственной жизни. Готовность к жизненному самоопределению как показатель социальной зрелости старшеклассника и интегративная характеристика когнитивной, потребностно-мотивационной, эмоционально-чувственной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической сфер и сферы саморегуляции.

Ценности и ценностные ориентации как основа социального и экзистенциального выбора. Жизненные планы как результат интеграции индивидуальных притязаний и социальных возможностей. Гражданская позиция личности. Биографии людей, сумевших реализовать и стать успешными в условиях Ярославля.

Проектная культура личности как основа успешной жизнедеятельности. Индивидуальная жизненная траектория. Этапы и технологии жизненного проектирования.

Согласование стратегии развития города и индивидуальных жизненных планов.

Модуль 4. Профессиональный выбор и планирование карьеры в условиях Ярославля

Мир профессий. Обзорная классификация профессий. Развитие человека как субъекта труда и профессиональный жизненный путь. Рынок труда в Ярославле и его ближайшие перспективы. Проблема безработицы в молодежной среде. Проектирование профессионального жизненного пути в родном городе.

Образовательная карта города. Особенности обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях города.

Государственные высшие учебные заведения Ярославля: ЯрГУ имени П.Г. Демидова, ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, ЯГМА, ЯТУ, ЯТИ, ЯСХА. Сеть негосударственных вузов Ярославля: МУБиНТ, МЭСИ, Академия предпринимательства при правительстве Москвы, Ярославский филиал Российской международной академии туризма, МПСИ, СГУ и др.

ССУЗы Ярославля: техникум легкой промышленности, техникум железнодорожного транспорта, медицинский колледж, педагогический колледж, колледж редких профессий, университетский колледж (при ЯрГУ), торговый техникум, градостроительный техникум и др.

Возможность организации непрерывного образования в г. Ярославле.

Понятие профессиональной пригодности – непригодности. Требования профессии к человеку. Профессиональная адаптация и профессиональный отбор. Приемы самопрезентации при трудоустройстве.

Понятие профессиональной карьеры. Модели профессиональной карьеры: «трамплин», «лестница», «перепутье», «змея» и др. Моделирование и оценка разных вариантов профессиональной лестницы. Примеры трудовой биографии ярославцев.