

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина»



На правах рукописи

Деветьярова Ирина Николаевна

Формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков
во внешкольной деятельности

19.00.10 – коррекционная психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель –
доктор психологических наук,
профессор Гапонова С.А.

Москва – 2020

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	17
1.1. Теоретические подходы изучения саморегуляции в психолого- педагогических исследованиях.....	17
1.2. Психолого-педагогические подходы к работе с девиантными подростками.....	38
1.3. Модель организации процесса развития компетенции саморегуляции у девиантных подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте во внешкольной деятельности.....	67
Выводы по первой главе.....	87
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	88
2.1. Социально-психологические особенности экспериментальной и контрольной группы подростков.....	89
2.2. Описание методического комплекса исследования.....	93
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	98
Выводы по второй главе.....	114
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	116
3.1. Описание опытно-экспериментальной программы по формированию компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением.....	116
3.2. Обсуждение результатов формирующего эксперимента.....	122

Выводы по третьей главе.....	134
Заключение.....	136
Список литературы.....	142
Приложение 1. Методические рекомендации и характеристика особенностей организации мероприятий в рамках опорно-экспериментальной программы.....	160
Приложение 2. Методика «Стиль саморегуляции поведения».....	170
Приложение 3. Тест смысложизненных ориентаций.....	180
Приложение 4. Опросник ценностей.....	185
Приложение 5. Тест юмористических фраз.....	197
Приложение 6. Метод обобщения независимых характеристик различных лиц, знавших семью на протяжении длительного времени.....	203
Приложение 7. Опыт-экспериментальная программа.....	206
Приложение 8. Сюжетная игра по станциям «Вам пришло СМС».....	224
Приложение 9. Конспект занятия: Мой выбор – моя ответственность.....	234
Приложение 10. Паспорт компетенции саморегуляции (планируемые показатели сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением).....	241

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социально-экономические изменения, происходящие в России на современном этапе развития, привели к необходимости модификации традиционного подхода к воспитанию подростков с девиантным поведением.

Известно, что «трудные дети» обладают противоречиво сформированными личностными характеристиками: ценностно-смысловая сфера, потребности имеют тенденцию порочного гедонизма, индивидуализма, наживы и негативных пристрастий. В их поведении отмечаются ненормативная лексика, прогулы занятий в школе, жестокость по отношению к своим товарищам и другим людям, побег из дома, воровство, лживость, употребление алкоголя и наркотиков, суицидальное поведение, вступление в конфликт с законом и пр. Сложившаяся ситуация делает крайне актуальной задачу оказания психолого-педагогической помощи девиантным подросткам путем создания комплексной системы их социально-психологической реабилитации, психологической коррекции, ориентированной на актуализацию и реализацию внутренних возможностей, личностного потенциала и повышения адаптированности.

Современное образование предъявляет к подростку новые требования по усвоению большого объёма учебного материала, к трансляции самостоятельного действия, осознанию цели обучения, умению распоряжаться эффективно собственным временем, что существенно увеличивает нагрузку на его различные сферы: психические, личностные, физиологические. В ходе обучения в школе у него должны сформироваться различные компетенции коммуникативные, регуляторные, познавательные. Как показывает опыт, адаптация к этим условиям может быть различной, в том числе и патологичной, что может способствовать возникновению нарушения развития. На этом фоне поведение подростков приобретает крайние формы: прогрессирующую отчуждённость и повышенную

тревожность, цинизм, жестокость, прогулы в школе, уход из дома, неадекватное поведение, связанное с различными рисками.

Исторически сложилось, что дизонтогенез, выражающийся в отклоняющемся поведении в детском и подростковом возрасте, является предметом исследования специальной психологии: В. В. Ковалев, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, А. Е. Личко, Я. В. Ульенкова. Нарушения в регуляторной сфере несовершеннолетнего отражаются в психическом развитии, в общении, во взаимодействии, в деятельности.

Следует отметить, что дисгармоничное развитие личности таких подростков нередко характеризуется выраженными поведенческими расстройствами, но показатели их интеллекта незначительно отличаются от нижней границы возрастной нормы. На этот факт неоднократно указывали ученые, описывая различные варианты дизонтогенеза, вызванного неблагоприятными социально-психологическими средовыми воздействиями, а также разнообразным сочетанием биологических и социальных факторов (В. В. Лебединский, В. В. Ковалев, В. Г. Степанов, У. В. Ульенкова и др.). Нередко их успешности в учебной деятельности и поведении в существенной степени препятствуют функциональные нарушения центральной нервной системы, проявляющиеся в снижении работоспособности, объема внимания, памяти, быстрой утомляемости, эмоциональной неустойчивости и др., отмечаются задержки психического развития неясного генеза.

Эти особенности девиантных подростков тесно связаны и с развитием искаженной системы саморегуляции (В. В. Николаева, Ю. А. Клейберг, В. Т. Кондрашенко, Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов, О. В. Лишин, М. Э. Паатова, А. М. Печенюк, В. Г. Степанов, Е. О. Седова, Д. И. Фельдштейн и др.). Многими исследователями показано, что именно развитая саморегуляция позволяет подростку овладевать новыми видами деятельности, формировать собственный социальный опыт, самостоятельно выдвигать цели, управлять их достижением, нести ответственность за результат (Л. Г. Дикая, В. И. Моросанова, В. В. Николаева, У. В. Ульенкова и др.).

др.). Показано, что нарушения в формировании саморегуляции мешают ребенку с сохранным интеллектом овладеть учебной деятельностью и зачастую приводят к социальной дезадаптации, повышению тревожности, выраженной склонности к риску, аддиктивному поведению и пр. Саморегуляцию называют «ключом к жизненному успеху» (Е. И. Манапова, Т. В. Сборцева, Е. О. Седова, L. E. Pelco и E. T. Reed-Victor, T. Gardner с соавт., L. Stockett с соавт., R. Vaumeister с соавт. и др.).

В ряде исследований осознанную саморегуляцию определяют как психологическую компетенцию, характеризующуюся в самостоятельном и ответственном выдвижении цели, в управлении и достижении этой цели (В. И. Моросанова, Т. Г. Фоминых, И. Ю. Цыганов, И. В. Белашева).

Имеются данные о фрагментарности становления социально-личностных компетенций у подростков с девиантным поведением, которые определяются как способность и готовность к владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния (Ю. А. Королева, О. В. Лишин и А. К. Лишина, А. Г. Петрынин, А. М. Печенюк).

Однако в настоящее время проблеме формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков в психолого-педагогических исследованиях не уделяется должного внимания: недостаточно полно используется ее психолого-педагогический потенциал, не выявлены условия, которые определяли бы содержание, методы, направления работы по формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

В большинстве работ, посвященных коррекции поведения девиантных подростков, основное внимание уделяется работе с ними в закрытых учебно-воспитательных учреждениях (Е. В. Байбуртянц, Ю. А. Королева, М. Э. Паатова, Н. К. Прихожан и Н. Н. Толстых, Н. К. Радина, М. С. Рыбакова и др.). В то же время многие такие дети учатся в общеобразовательных школах, а не в специальных учебных заведениях, и

основные нарушения поведения проявляются у них во внеучебное, свободное время.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2013 «273-ФЗ (ст.42) определена категория детей и подростков, нуждающихся в специальных образовательных условиях, – это дети, несовершеннолетние обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Впервые в законе выделяются нормативные, административно-организационные, институциональные, методические, содержательные условия по работе с данной категорией учащихся. В настоящее время законодательно закреплено право за несовершеннолетним с нарушением в развитии, в том числе и с девиантным поведением, обучаться в образовательной организации разных типов. Для реализации данного права образовательная организация должна обладать специальными ресурсами и условиями либо воспользоваться ресурсами центров социальной, педагогической, психологической, медицинской помощи. Но сложившаяся ситуация (алкоголизм, табакокурение, виртуальная зависимость, агрессия, воровство, суицидальные попытки, взаимосвязь с другими формами девиантного поведения и формирующееся расстройство личности) делает крайне важной задачей оказание разносторонней помощи таким несовершеннолетним и как можно быстрее. Таким образом, в сферу интересов коррекционной психологии входят психолого-педагогические особенности девиантного поведения подростков.

Учитывая то обстоятельство, что подросток с девиантным поведением ставится на учёт в различные учреждения профилактики (в социальные центры, полицию, комиссию по делам несовершеннолетних и т.д.) после того, как он неоднократно нарушал общепринятые правила (прогулы в школе, мелкое воровство и хулиганство, лживость), был в ситуациях, угрожающих его жизни и здоровью, проявлял жестокость по отношению к слабым, животным, школа уже не справляется с воспитанием. А семья либо

сама нуждается в социальной, психологической и др. помощи, либо ведет аморальный образ жизни. В таком случае социальные и образовательные учреждения могут быть основными «поддерживающими системами», ориентированными на организацию внешкольной деятельности для трудных подростков.

Поэтому особую актуальность приобретает разработка организационной модели, опытно-экспериментальной программы, которые реализуются в условиях данных учреждений. При этом психолого-педагогические условия должны быть ориентированы на развитие компетенций саморегуляции несовершеннолетних и должны проявлять разнообразное содержание внешкольной деятельности.

Цель исследования – формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза.

Объект исследования: сфера саморегуляции у девиантных подростков.

Предмет исследования: сформированность компетенции саморегуляции у девиантных подростков и возможности её повышения во внешкольной деятельности.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что:

- большинство девиантных подростков, по сравнению с подростками с нормативным поведением, имеют низкий (элементарный) и средний (формальный) уровни развития компетенции саморегуляции и испытывают трудности в регуляции собственного поведения в учебной деятельности и в условиях взаимодействия с окружающими (семья, школа);

- внешкольная деятельность для девиантных подростков является специальной вариативной психолого-педагогической средой для формирования компетенции саморегуляции;

- знание особенностей дизонтогенеза исследуемых подростков позволит выявить и реализовать комплекс психолого-педагогических

условий для разработки модели и экспериментальной программы формирования у них компетенции саморегуляции во внешкольной деятельности;

- реализация экспериментальной программы позволит обеспечить необходимый и достаточный уровень функционального, личностно-регуляторного и социально-деятельностного компонентов компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования предусматривается решение следующих **задач**.

1. Изучить современное состояние проблемы формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков в психолого-педагогической теории и практике.

2. Определить особенности дизонтогенеза исследуемых подростков.

3. Исследовать уровень сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

4. Провести сравнительный анализ сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков и подростков без нарушений в поведении.

5. Разработать модель и программу формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза (выраженные поведенческие отклонения при сохранном интеллекте).

6. Проверить опытно-экспериментальным путем эффективность реализации экспериментальной программы формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности.

Методологическую основу исследования составили теоретические и методологические работы в области изучения подростков (С. А. Бадмаев, И. Ю. Левченко, М. А. Ковальчук, Л. В. Сенкевич, В. Г. Степанов, А. М. Прихожан и др.); положения, раскрывающие теоретические проблемы развития девиантного поведения в подростковом возрасте (С. А. Беличева,

Л. С. Выготский, Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, В. Т. Кондрашенко, В. Д. Менделевич, В. Г. Степанов, Д. И. Фельдштейн и др.); работы по проблемам дизонтогенеза, характеризующегося выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте (В. В. Лебединский, В. В. Ковалев, В. Г. Степанов, У. В. Ульenkova и др.); работы, раскрывающие теоретические вопросы развития осознанной саморегуляции (К. А. Абульханова-Славская, А. С. Белкин, П. П. Блонский, Л. Г. Дикая, П. Ф. Каптерев, О. А. Конопкин, С. В. Кульневич, Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, В. В. Николаева, А. К. Осницкий и др.); развитие смысловой, ценностной и потребностной сфер в подростковом возрасте и их влияния на развитие саморегуляции (Л. И. Божович, Е. И. Головаха, Е. Н. Дмитриева, В. Т. Кондрашенко, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, О. В. Лишин, Д. И. Фельдштейн, У. В. Ульenkova и др.); формирование социально-личностных компетенций (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретические методы: анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы по теме диссертационного исследования;

- эмпирические методы: психолого-педагогические методы сбора информации (наблюдение, беседа, анкетирование, метод экспертных оценок, диагностические методы); психолого-педагогический эксперимент;

- статистические методы обработки данных: корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни, χ^2 -Пирсона; для статистической обработки данных применялся пакет SPSS.

Опытно-экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №90 с углубленным изучением отдельных предметов», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа №58» г. Ижевска. Основное экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток» г. Ижевска. Общее число испытуемых составило 525 подростков от 13 до 15 лет (346 девочек и 179 мальчиков). Из них в контрольной группе было 385 подростков (254 девочки, 131 мальчик), в экспериментальной – 140 подростков с девиантным поведением (92 девочки, 48 мальчиков).

Основные этапы исследования: исследование проводилось в течение 2007 – 2017 гг. и включало три основных этапа:

- первый этап (2007 – 2008 гг.) – теоретический анализ проблемы; уточнение понятийного аппарата; разработка модели и программы формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением; выявление психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование более высокого уровня компетенции саморегуляции у девиантных подростков с учетом особенностей их дизонтогенеза, характеризующегося выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте; создание опытно-экспериментальной программы;

- второй этап (2008 – 2011 гг.) – проверка психолого-педагогических условий и экспериментальной программы, направленной на формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности;

- третий этап (2011 – 2017 гг.) – диагностика уровня сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков по итогам формирующего эксперимента; обработка полученных данных, обобщение и интерпретация результатов исследования; подведение итогов опытно-экспериментальной работы, формулирование выводов и оформление диссертации.

Научная новизна исследования. Проведенное исследование расширяет представления о понятии «компетенция саморегуляции» как о

способности личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности в изменяющихся условиях, обеспечивающей ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью.

Выделены структурные компоненты компетенции саморегуляции: функциональный, личностно-регуляторный, социально-деятельностный – и определено их психологическое наполнение.

Разработана модель организации процесса развития компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением во внешкольной деятельности и впервые проведено комплексное эмпирическое исследование на базе разработанной модели.

Получены новые данные о том, что уровень развития компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением отличается от уровня развития компетенции саморегуляции у подростков с нормативным поведением.

Выявлены психолого-педагогические условия включения девиантных подростков в специально организованную деятельность, направленную на развитие активности, способствующей формированию компетенции саморегуляции.

Теоретическая значимость исследования заключается в комплексном подходе к рассмотрению особенностей развития личности и поведения девиантных подростков с учетом особенностей их дизонтогенеза.

В процессе теоретического анализа психолого-педагогической литературы собран и обобщен материал, позволивший произвести уточнение понятия «компетенция саморегуляции» и выделить ее структурные компоненты.

Научно обоснована идея реализации компетентного подхода к воспитанию и развитию девиантных подростков через формирование у них компетенции саморегуляции во внешкольной деятельности с учетом

особенностей их дизонтогенеза (выраженные поведенческие отклонения при сохранном интеллекте).

Научно обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности, позволяющие перевести девиантных подростков на более высокий уровень развития компетенции саморегуляции и тем самым повысить степень их социально-личностной компетентности.

Практическая значимость исследования. Разработана и апробирована экспериментальная программа по формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза. Доказана её эффективность на основе данных о росте показателей компетенции саморегуляции по функциональному, личностно-регуляторному и социально-деятельностному компонентам. Важным результатом исследования является разработка методических рекомендаций для психологов и педагогов с целью внедрения программы в практику учреждений социального обслуживания детей и их семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении; реабилитационных центров; учреждений, подведомственных органам по делам молодежи, работающим с девиантными подростками.

Положения, выносимые на защиту:

1. Компетенция саморегуляции – это способность личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности в изменяющихся условиях, обеспечивающая ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью. Компетенция саморегуляции – это операционально-результативная основа практической деятельности (поведения), обусловленная личностными особенностями человека.

2. Сформированность компетенции саморегуляции обеспечивается необходимым развитием функционального, личностно-регуляторного и

социально-деятельностного компонентов. Степень сформированности компетенции саморегуляции у большинства девиантных подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте имеет низкий (элементарный), средний (формальный), высокий (достаточный) уровни развития.

3. Предлагаемые модель и экспериментальная программа формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков с учетом особенностей их дизонтогенеза во внешкольной деятельности позволяют обеспечить необходимый и достаточный уровень функционального, личностно-регуляторного и социально-деятельностного компонентов компетенции саморегуляции.

4. Комплекс психолого-педагогических условий для эффективной реализации предлагаемой модели и программы обеспечивает включение девиантных подростков в специально организованную деятельность, направленную на развитие активности, воспитание ценностного отношения к своей жизни, к жизни окружающих, формирование успешных отношений с окружающими и с самим собой.

5. Реализация экспериментальной программы позволяет существенно повысить сформированность компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

Достоверность результатов и обоснованность научных выводов исследования обеспечиваются исходной непротиворечивостью методологических оснований диссертации; выбором методов исследования, соответствующих объекту, предмету, цели и задачам исследования; положительными результатами экспериментальной работы, подтвержденными методами статистической обработки; внедрением результатов исследования в воспитательную практику и соответствием полученных данных положениям современной психолого-педагогической теории и практики.

Соответствие паспорту научной специальности. Соответствие паспорту научной специальности 19.00.10 Коррекционная психология определяется соответствием тематики, методов исследования и научных положений данной работы «Формуле специальности» в разделе: «исследование особенностей социализации и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с различными отклонениями и нарушениями развития в различных условиях воспитания и обучения...», а также «Области исследования» в п. 3. – «Психологические проблемы социальной адаптации и социализации детей, подростков и взрослых с различными отклонениями и нарушениями развития» и п. 8. – «Инновационные формы и технологии коррекции и реабилитации детей, подростков и взрослых с различными отклонениями и нарушениями развития», п.10. – «Психологические аспекты формирования особенностей девиантного и аддиктивного поведения у детей и подростков с различными отклонениями и нарушениями развития».

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования на всех этапах обсуждались на аспирантских семинарах кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», кафедры социальной и организационной психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», на международных, всероссийских, региональных, городских научно-практических конференциях (г. Воткинск, 2007 г., г. Самара, 2011 г., США, 2016 г., г. Москва, 2017 г.), были изложены на выставке-форуме «Вместе – ради детей» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (г. Астрахань 2011 г.). Электронная конференция «Защита Детства в США и России», постерная презентация «The formation of the competence of self-regulation among deviant adolescents in extracurricular activities», перевод «Формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности», дата проведения: с 30 мая 2016 года по 30 июня 2016 года, адрес конференции: <http://www.nccwe.org/ET/eurasia.html>.

Материалы исследования внедрены в деятельность Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток» и других образовательных учреждений Удмуртской Республики. Результаты исследования освещались на республиканских семинарах, организуемых Министерством по физической культуре, спорту и молодёжной политике Удмуртской Республики, Министерством образования и науки Удмуртской Республики для специалистов, ведущих работу с молодежью, и для социальных педагогов. Результаты исследования вошли в материалы лекционных и семинарских занятий со студентами, нашли применение при организации практики для студентов: ознакомительной, производственной, преддипломной.

Структура и объем диссертации

Работа состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка литературы и приложения (в которых содержится стимульный материал). Работа иллюстрирована 21 таблицей и 21 рисунком. Список литературы включает в себя 191 наименование, из которых 21 на иностранном языке. Основное содержание работы изложено на 243 страницах.

ГЛАВА 1.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ
У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1.1. Теоретические подходы изучения саморегуляции в
психолого-педагогических исследованиях

Малоизученной проблемой является формирование компетенции саморегуляции в онтогенезе. Особую важность приобретает исследование возможностей развития компетенции саморегуляции подростков с девиантным поведением с учётом особенностей их дизонтогенеза. Психолого-педагогическая помощь девиантным подросткам с традиционной адаптивно-коррекционной должна опираться на компетентностный подход. Последнее предполагает органичное их включение в систему социально-образовательных отношений, стремление к реализации потенциала его личностного развития в соответствии с социально-культурными требованиями, которые способствуют его личностно-профессиональному и гражданскому становлению.

В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми как желаемый результата образования. В докладе международной комиссии по образованию для 21 века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [27].

Исследованию компетентностного подхода в образовательной теории и практике на разных её уровнях посвящены работы зарубежных и отечественных методологов (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, И. Ю. Левченко,

Дж. Равен, А. Г. Татур, Р. Уайт, Н. Хомский, В. Хутмахер, А. В. Хуторской и др.).

Основанием компетентностного подхода в образовании является направленность на формирование человека, который характеризуется «социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, но в то же время направленность на формирование человека, который сможет адаптироваться к жизненным ситуациям» [51, с. 28]. Особенность компетентностного подхода состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания» [39, с. 38]. Согласно этому воспитанник сам формулирует понятия, использует необходимые средства для эффективного решения задачи. В соответствии с вышеизложенным тезисом деятельность, приобретая практико-ориентированный характер, сама становится предметом усвоения через самоорганизацию и обобщение деятельностного и личностного опыта [22, 26, 139]. Реализация компетентностного подхода распространяется как на формальное, так и на неформальное образование (школа, друзья, семья, культура и т.д.) и зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается подросток. Во-первых, речь идёт о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Во-вторых, речь идёт о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении её условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников [46, 87, 139, 165].

Логика формирования компетенции саморегуляции требует выявления сущности содержания понятий «компетенция», «саморегуляция».

Основной категорией компетентностного подхода и непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование компетенции (Таблица 1).

Смысловая нагрузка понятия «Компетенция»

Компетенция [51, 52]	Это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, система ценностей и отношений.
Компетенция [87]	- Круг полномочий к.-либо лица, учреждения. - Круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом.
Компетенция [170]	Активность человека, направленная на решение задач.
Компетенция В. Хутмахер (Walo Hutmacher) [181]	Смысловое поле «Знаю как».
Компетенция [73]	Способность индивида (Бояцис, 1982). Характеристика, связанная с эффективностью и качеством разнообразной деятельности.
Компетенция [170]	Интрапсихические действия: понимание проблемы, анализ, поиск решения, реализация деятельности по достижению результата.
Компетенции [105].	Подтвержденная готовность личности использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные свойства) для успешной деятельности в определенной области, осознавая свою ответственность за ее результат.
Компетенция (О.В. Чуракова, И.С. Фишман)	Надпредметность, процессуальность; возникает из потребности в адаптации человека к слишком быстро меняющимся условиям; описывает потенциал, который проявляется ситуативно.
Компетенция Дж. Равен (Raven J.) [188]	Способность к пониманию и действию, поддерживающему «адекватную связь с миром». «Способность к деятельности: готовность к целеполаганию, оценке, действию, рефлексии».
Компетенция [37]	Способность человека менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов ситуации с сохранением некоторого ядра, которое включает целостное мировоззрение и систему ценностей.

Таким образом, во всех представленных понятиях достаточно много общего, что говорит о единстве, но в то же время о многогранном понимании понятия «компетенция». Привлекает внимание представленность в компетенции категории «способность», «готовность», а также отмечаются

такие качества личности, как «ответственность», «успешность», «активность». Анализ содержания понятия «компетенция» позволяет нам выделить существенные характеристики, необходимые для нашего исследования. Компетенция является ресурсом личности, способной решать жизненные задачи в условиях неопределенности, которая проявляется в деятельности и в поведении. Компетенция обладает следующими свойствами: метапредметность – это уверенная способность личности приобретать новый опыт; процессуальность – облегчает процесс формирования и открывает возможность контроля уровня сформированности компетенции; системность – адекватная взаимосвязь знаний и действий в решении задач; интегративность – описание взаимосвязи между элементами компетенции; вариативность – приобретённые компетенции динамичны, так как их развитие основывается на реконструкции знаний; инструментальность – знания, умения, навыки, способы деятельности, ценностные и смысловые ориентации. Культурно-исторический контекст формирования компетенции позволяет личности социализироваться в заданном обществе [1].

И. Я. Зимняя [51, 52, 74] выделяет 3 группы компетенций (Таблица 2).

Таблица 2

Показатели групп компетенций	Критерии компетенции	Структурные элементы реализации компетенций (актуальные компетентности)
1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения.	1.1. Компетенции здоровьесбережения. 1.2. Компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире. 1.3. Компетенции интеграции. 1.4. Компетенции гражданственности: 1.5. Компетенции самосовершенствования,	1. Мотивационный аспект – готовность к проявлению в деятельности, поведении. 2. Когнитивный аспект – владение знаниями о содержании компетенции. 3. Поведенческий

	саморегулирования, смысла жизни и т.д.	аспект – опыт проявления
2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы.	1. Компетенции социального взаимодействия. 2. Компетенции в общении.	компетенции в разных стандартных и нестандартных ситуациях. 4. Ценностно-смысловой аспект – отношение к содержанию компетенции и объекту её приложения.
3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека.	1. Компетенции познавательной деятельности. 2. Компетенции деятельности: 3. Компетенции информационных технологий.	5. Эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции.

А. В. Хуторской [158, 159], анализируя опыт своей деятельности в данном проблемном поле, выделяет 7 групп компетенций:

1. **Ценностно-смысловые компетенции.** Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. **Общекультурные компетенции.** Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры. Духовно-нравственные основы жизни человека и человечества и т.д.

3. **Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.

4. **Информационные компетенции.** Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. **Коммуникативные компетенции.** Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

6. **Социально-трудовые компетенции.** Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи.

7. **Компетенции личностного самосовершенствования.** Освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

В исследовании Л. Спенсера и М. Спенсера компетенции являются факторами успешности, результативности деятельности: «Компетенции прогнозируют хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия и стандарта» [26 цит. по А. А. Вербицкому, с. 26]. Авторы выделяют пять типов компетенций (базовых качеств) в структуре личности: мотивы как компетенция, психофизиологические особенности (или свойства), «Я-концепция» (установки, ценности, вера в человека, в то, что он может эффективно действовать), знания, которые лучше всего показывают, что человек может сделать, навык как способность выполнять определенные физические и умственные задачи [26].

Входящие в состав компетенции компоненты знания, умения, навыки и способы деятельности имеют свои особенности и служат для выращивания «самости»: знание – это представление о мире; умения – обобщенные способы действий (умение учиться); навыки – это любые уверенные действия личности, направленные на получение опыта, способы деятельности – это формирование собственных стратегий. Все компоненты взаимообусловлены

и являются сферой отношений, существующей между знанием и действием на практике [17, 37, 158, 159].

Формирование компетенций осуществляется в деятельности средствами содержания обучения и воспитания, в результате чего у подростков развиваются способности, и появляется возможность решать в повседневной жизни реальные проблемы: бытовые, социальные, трудовые [159].

Применительно к каждой компетенции можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий). Для каждого уровня предусматривается своя цель, свои результаты, ступень ее достижения и баллы, которые этот уровень дает [139].

Проанализировав классификации компетенций И. А. Зимней [135] и А. В. Хуторского [158, 159], мы пришли к выводу о том, что оба учёных выделяют в развитии личности подрастающего поколения компетенцию саморегуляции как ключевую компетенцию.

Эффективное использование знаний, умений, способов деятельности требует от человека сформированности психологических механизмов саморегуляции [26].

Проблема саморегуляции в системе психологических знаний занимает особое место. Она основательно исследуется в последние десятилетия в психологическом, психофизиологическом и социальном аспектах. Еще С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» затронул вопрос саморегуляции в целостной системе отношений человека к миру [131]. К. А. Абульханова-Славская пишет о том, что «способы связи индивида с жизнью должны быть рассмотрены с точки зрения его самоопределения не по отношению к отдельным событиям, а как разные способы жизни в смысле их определения самим субъектом» [84 цит. по Кронику А. А., с. 24].

Теоретико-методологический анализ литературы показал, что изучению саморегуляции в психолого-педагогической науке и практике уделяется особое внимание. Современная психологическая наука располагает

достаточными верифицированными фактами о сути и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. Г. Дикая, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский и др.), о структуре саморегуляции и взаимодействии ее механизмов (О. А. Конопкин, Д. А. Леонтьев, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.), об особенностях формирования и развития её отдельных элементов у детей и подростков (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Д. Б. Эльконин и др.), о соотношении возрастных особенностей индивида и особенностей его саморегуляции (М. В. Воробьева, Н. Ф. Круглова, А. К. Осницкий, Р. И. Суннатова, В. В. Фадеев и др.), о компонентах компетенции саморегуляции (В. И. Байденко, Е. В. Бурцев, А. А. Вербицкий, Л. Спенсер и М. Спенсер и др.).

Также активно ведутся исследования развития саморегуляции в онтогенезе: развитие произвольной сферы ребёнка (Л. С. Выготский, А. К. Осницкий, Г. А. Виленская и Е. А. Сергиенко и др.); изучение психических состояний в дошкольном возрасте (О. А. Прохоров и др.), исследование саморегуляции школьников (М. М. Безруких и Е. С. Логинова, Н. В. Астахова и др.)

Большой интерес вызывают исследования формирования, развития и коррекции сферы саморегуляции у детей с особенностями дизонтогенеза: развитие саморегуляции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития У. В. Ульenkova [147]; исследование саморегуляции в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития Н. В. Бабкина [8]; выделены клиничко-психологические особенности детей с ЗПР И. Ф. Марковской; развитие саморегуляции с интеллектуальной недостаточностью в специально созданных условиях Л. А. Метиева; формирование саморегуляции у детей с синдромом дефицита внимания и

гиперактивности Ю. Н. Белихов; личностные смыслы саморегуляции у девиантных подростков изучались Е. И. Манаповой.

Понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер, саморегуляция – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как желаемые [142]. Особый подход к рассмотрению понятия регуляция поведения предлагает М. Я. Басов. Он отмечает, что понятие регуляция поведения имеет два смысла, первое связано с общей установкой личности и общим направлением ее активности, второе касается структуры процесса и способов его организации [12, с. 459].

Психологический аспект саморегуляции заключается в стремлении к сохранению устойчивости и стабильности организма, которые распространяются на его элементарные жизненные функции и проявления как активного деятеля в среде.

Многие ученые (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, Л. С. Рубинштейн, И. М. Сеченов, А. С. Шаров, Ч. Шеррингтон, D. L. Butler, J. A. Kuhl, D. N. Schunk и др.) придают большое значение роли сознания в деятельности человека. Оно выступает субъектом интрапсихических действий по построению своей активности, что и определяет методологическое обилие исследований по вопросам внутренней регуляции и саморегуляции поведения.

Психическая регуляция и регуляторные процессы в условиях человеческой психики преломляются через личность. Именно личность является инстанцией, которая распоряжается регуляторными, функциональными возможностями сознания, конструируя из них контур осознанной саморегуляции [92]. По мнению П. Я. Гальперина, «личность невозможна без сознания, но не сводится к нему – сознание не равно

личности. Действует не сознание, а личность, которая регулирует свои действия на основе сознания, составляющего ориентировочную часть ее действий» [30]. Важным для нашего исследования считаем тезис о том, что правильнее говорить «о личностной саморегуляции, реализуемой посредством сознания или попросту о личностной осознанной саморегуляции» [66]. Саморегуляция предполагает сознательное приложение усилий в определенном направлении: «саморегуляция – это ... и оптимизация возможностей, компенсация индивидуальных недостатков применительно к задачам и событиям деятельности. Саморегуляция предполагает преодоление субъективных и объективных трудностей деятельности, обеспечивает смысловое соответствие действий ее задачам» [1, с. 156].

Очевидное внимание в рамках исследуемой проблемы представляют некоторые положения теории установки Д. Н. Узнадзе [143]. Им были сформулированы научные представления о существовании психических уровней регуляции поведения и выделены два уровня регуляции психической активности: первый связан с потребностями субъекта, второй уровень – с окружающей средой, в которой эта потребность могла бы быть удовлетворена.

Также в рамках исследуемой проблематики большое внимание уделяется некоторым методологическим аспектам исполнительской регуляции психических процессов. По мнению Б. Ф. Ломова [101], при исследовании поведения и деятельности нужно всегда иметь в виду «большие возможности человека», которые конкретизируются в понятии «способность к саморегуляции» [101, с. 27]. Психический регуляторный механизм представлен в личности двумя аспектами: побудительным и исполнительским, которые закреплены в форме характера и способностей. Способности выполняют организационно-исполнительскую функцию в регуляции поведения и деятельности [130].

Изложенные общетеоретические положения являются методологической платформой для различных подходов к исследованию саморегуляции, активно развивающихся в современной академической психологии.

Достаточно обширной областью психологических исследований стало изучение процессов формирования способности к произвольной регуляции психических функций в контексте развития сознания [179, 185]. При этом решаются задачи изучения особенностей произвольной регуляции движений, познавательных процессов мотивации и морально-нравственной регуляции поведения [19, 28, 121, 167, 168, 169].

Идея произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов были развиты в работах Л. С. Выготского [28]. Признавая за произвольной активностью (воля) функции побуждения и выбора действий, главным в проблеме воли он считал произвольную регуляцию поведения и психических процессов. В рамках этой проблемы воля есть одна из стадий «овладения собственным поведением». В своих развитых формах волевая регуляция опосредована искусственными знаками (психологическими орудиями) и осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или какого-то психического процесса [28, 55].

Следующим академическим направлением исследования проблем саморегуляции считается саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. Г. Дикая, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и др.).

Именно деятельность диктует требования к человеку, ее осуществляющему. В соответствии с теорией деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков и др.) структура деятельности включает в качестве основных компонентов цель, мотив, средства и результат. Поэтому к человеку предъявляются основные требования: наличие целей, мотивов, заставляющих его быть активным, наличие знаний о предмете деятельности, о ее способах, умениях действовать с предметом [175, 176, 177].

В соответствии с теоретическими аспектами саморегуляции деятельности О. А. Конопкиным [79] была разработана и обоснована структура осознанной саморегуляции произвольной активности: «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей».

Ученый выделяет динамические характеристики общей способности саморегуляции (ОСС), которые проявляются в «инициативно – творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действия, обобщении умения регуляции, абстрагировании от тех конкретных особенностей разных видов деятельности, которые не влияют на основные закономерности построения и осуществления регуляции». ОСС имеет качественный вектор развития личности и существует как «континуум разных уровней своей структурной и функциональной сформированности, проявляющихся в деятельностном взаимодействии человека с действительностью» [79, с.24].

Функциональная структура саморегуляции состоит из следующих функциональных звеньев: осознанно принятая субъектом цель деятельности; модель соответствующих условий деятельности, которые, по мнению субъекта, определяют выбор способа исполнительской деятельности; программа исполнительских действий, т.е. внутренняя модель предстоящих действий; представление о результате, который является субъективным критерием успеха; оценка результата и принятие решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции [78].

Отсутствие или неразвитость (несформированность) какого-либо функционального звена создает разрыв в «кольце» регуляции, делая ее структурно неполноценной. Такой функциональный дефект (неустойчивость

цели, отсутствие модели значимых условий деятельности и т.д.) разрушает весь процесс регуляции, лишает его главной системной функции – целенаправленного управления деятельностью [78, с.32].

В рамках указанной концепции изучались возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции, особенности саморегуляции в учебной и трудовой деятельности, индивидуально-типические особенности саморегуляции в поведении и деятельности, также модель системы саморегулирования была применена к исследованию личностного уровня саморегуляции (Л.Г. Дикая, Ю. С. Жуйков, О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, В. Н. Обносов, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, Н. О. Сипачев, С. В. Ушнев, Э. А. Фарапонова и др.).

Методологическим основанием исследования саморегуляции Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазура [49, 50] является теория деятельности, где саморегуляция понимается «как некий принцип организации человеческой деятельности, основанный на сознательном управлении собственным поведением» [50, с. 121]. Ученые выделяют два уровня саморегуляции:

1) операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств, направленных на его оптимизацию;

2) мотивационный, связанный с организацией общей направленности деятельности с помощью сознательного управления своей мотивационно-потребностной сферой. Второй уровень саморегуляции представлен двумя такими формами, как волевое поведение, которое функционирует на преодолении препятствий на пути достижения цели, и как одна из составляющих деятельности переживания, направление которого обеспечивает гармонизацию мотивационной сферы.

Другим направлением в исследовании регуляции является личностная саморегуляция поведения.

Ю. А. Миславским [107] была построена и обоснована модель саморегуляции личности, «реализатором» которой выступает структурно-функциональная система саморегуляции личности. Под саморегуляцией личности автор понимает «процесс поддержания в человеке такой продуктивной активности, которая требует от него определенной работы над собой, а тем самым в высших своих проявлениях захватывает и момент развития его как личности». Модель ученого представляет собой интеграцию функциональных звеньев структуры осознанной саморегуляции (О. А. Конопкин) и структурно-функциональные звенья системы саморегуляции личности. В качестве структурно-функциональных звеньев системы саморегуляции личности автор выделяет ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний и самооценку. Важным для нашего исследования являются принципиальные положения о том, что перечисленные функциональные звенья модели образуются в общении, отношении с другими людьми и обуславливают активность и развитие личности.

Регулятивному аспекту морального развития («этическому развитию») посвящены исследования С. Г. Якобсон [167, 168, 169]. Базируясь на исследованиях О. Г. Дробницкого [44], она выделяет две формы нормативной регуляции: обычно-традиционную (обычай) и морально-нравственную (мораль), где каждая форма имеет свои особенности происхождения. Обычай как форма нормативной регуляции является продуктом массового повторения однотипных действий и их закрепления в виде общеобязательных образцов поведения. Регуляция индивидуального поведения в указанной форме осуществляется социумом, который придерживается данной нормы. Автор определяет саморегуляцию как «высшую форму нормативной детерминации поведения, которая обеспечивает самостоятельное и добровольное соблюдение норм морали при отсутствии внешнего контроля и принуждения» [169, с.81]. Моральная саморегуляция, по мнению автора, проявляется в ситуации морального

выбора. Функциональная сторона моральной саморегуляции выбора раскрывается при реализации трех составляющих: личные интересы и интересы других как альтернативы и моральные ценности альтернативных поступков в конкретных условиях. Представленная С. Г. Якобсон [168] модель моральной саморегуляции имеет две взаимообуславливающие категории Субъекта и Объекта, которые опосредуются когнитивными (понимание ситуации и адекватная оценка морального выбора) и личностными (нетерпимое, критическое отношение к нарушению норм собственного поведения) предпосылками. Основным условием реализации модели моральной саморегуляции ученый считает следующее: переход из состояния объекта, который представлен идеальной формой образа «Я», в состояние субъекта посредством критического отношения к нарушению нормы собственного поведения и негативного отношения к себе.

Проблема саморегуляции рассматривается учеными в контексте развития самосознания личности. Проанализировав академическую литературу по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что существуют неоднозначные подходы к исследованию процессов регуляции поведения [138, 160].

Наиболее известной в исследованиях саморегуляции социального поведения личности в социальной психологии является концепция диспозиционной структуры личности В. А. Ядова [122]. Под диспозицией понимается «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом», «диспозиции личности...образуют систему». Важнейшая функция диспозиционной системы – это психическая регуляция социального поведения и деятельности личности. По мнению автора, в основе диспозиции личности, как иерархической структуры, лежат иерархическая структура потребностей, условий деятельности и собственно диспозиционных образований, формирующиеся «на стыке» между потребностью и условиями (предметами) ее реализации. Первый уровень –

элементарные фиксированные установки, формирующиеся на основе потребностей физического существования в простейших ситуациях. Второй уровень – система социальных фиксированных установок, обладающая трехкомпонентной структурой, которая состоит из аффективных, когнитивных и поведенческих аспектов. Третий уровень составляет доминирующую направленность интересов личности в определенные сферы социальной активности, что проявляется в основных социальных установках. Здесь регуляция поведения личности осуществляется в привычных ситуациях и функционирует согласно принятым в группе социальным нормам и правилам. Высший, четвертый, уровень составляет систему ценностных ориентаций личности. Данный уровень регуляции поведения характеризуется постановкой личностью жизненных целей разного уровня и связан с главными социальными сферами жизни человека [122].

В рамках бихевиорального подхода А. Бандура [11] важную роль в научении и организации индивидуального поведения отводит способности к саморегуляции. Он предполагает, что научение происходит только тогда, когда включаются детерминанты регуляции поведения личности в форме подкреплений внешних, косвенных и самоподкреплений. Исследователь выделяет три составляющие процесса саморегуляции: самонаблюдение, самооценка и самоответ. Важным для нашего исследования считаем теоретические положения А. Бандуры [172, 173], который говорит о том, что у каждого есть личная возможность предоставить самому себе много вариантов для выбора («влиять на самого себя»), которая оказывает детерминирующее воздействие на поведение. Эта возможность осуществляется благодаря тому, что мысль обладает причинной силой. Таким образом, люди принимают участие в создании ситуаций, в которых они оказываются [58].

В современных исследованиях проблем саморегуляции важное место отводится вопросам соотношения структурных компонентов личности и компонентов саморегуляции [68, 116, 162].

А. С. Шаров [162], опираясь на концептуальные исследования о структурных аспектах понятия личности, разработал полифункциональную модель личности, где регуляция является ядром и определяет систему психологической структуры личности. Ученый понимает регуляцию как «направленную на развитие целостности субъектную активность, осуществляемую посредством системы выборов» [162]. Регуляция как базовая система психологической структуры личности наполняется содержанием через интеграцию структурных подсистем личности – ценностно-смысловую, активности и рефлексии, а также уровней регуляции – операционного, тактического, стратегического. Уникальной характеристикой саморегуляции в указанном подходе является то, что, с одной стороны, она выступает ведущим элементом личности, а с другой, реализуется через взаимодействие личностных компонентов, что ведет к индивидуальной самореализации личности.

Таким образом, процесс саморегуляции, его структура, виды, особенности являются предметом изучения многих наук. Анализ понятий показал, что в науке не определено единого понимания феномена саморегуляции. Представленные в науке концепции, теории, результаты научных исследований по проблемам саморегуляции можно условно разделить на несколько направлений: саморегуляция психических процессов и состояний (Л. П. Гримак, Л. Г. Дикая, А. О. Прохоров, R. S. Lazarus, G. H. E. Gendolla и др.), саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и др.), саморегуляция личности (Б. В. Зейгарник и др., Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, И. И. Чеснокова и др.), саморегуляция поведения (Б. С. Братусь, М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова, В. А. Ядов, С. Г. Якобсон и др.).

В контексте разных подходов к проблеме саморегуляции некоторые ее аспекты имеют обобщенный характер. Процесс саморегуляции детерминирован двумя взаимообуславливающими звеньями: а) внутренним, который представлен интраперсональными особенностями субъекта

(ценности, смыслы, установки); б) внешним (выбор, общение, взаимоотношения, анализ сложившейся ситуации). В представленных концепциях ведущая роль в регуляции поведения и деятельности отводится субъекту, которому присуща активность. Процесс саморегуляции рассматривается учеными как высшая форма в структуре личности, как сознательный системный процесс, где взаимодействие звеньев подчинено определенным целям и задачам. Регулятивный процесс осуществляется с помощью ценностей, критического отношения к нарушениям норм и негативного отношения к себе, человеческой духовности, установкам, самооценкам и самоконтролю. В процессе саморегуляции подчеркивается ее исполнительская роль при участии воли.

Отечественные психологические теории и исследования интересующей нас проблематики содержат веские аргументы о том, что особое значение развитие саморегуляции имеет в подростковом возрасте [18, 19, 20].

Подростковый период развития личности характеризуется повышенным вниманием к своему внутреннему миру (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, В. Т. Кондрашенко, Ч. Кули, В. С. Мерлин, Д. Мид, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, В. В. Столин, Л. С. Славина, И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова, Э. Эриксон и др.). «Внутренняя жизнь личности ... в основном протекает как диалог субъекта с самим собой. Именно в диалоге с самим собой возникает целеполагание, самооценивание своих возможностей, наличных качеств саморегуляции» [138, с.52].

Развитие процесса саморегуляции имеет ряд особенностей у подростка, который опосредован маргинальностью его положения в обществе, развитием личностной рефлексии, поиском ответа на вопросы «Кто Я?» и «Зачем Я живу?», усложнением потребностно-мотивационной сферы и переосмыслением личностных ценностей, воспитанием «силы воли» и процессом самовоспитания. Перечисленные выше особенности являются

благоприятными предпосылками и необходимым условием развития саморегуляции [21].

Зарубежные исследования [115, 187, 191] показали, что взаимодействие между ребенком и взрослыми регулируется взрослым лишь отчасти. Результаты исследования интеракции между взрослым и ребенком показывают, что ребенок уже в очень раннем возрасте способен регулировать поведение взрослого и что активность ребенка во многом зависит от того, как отвечают на его инициативу [115, с.161].

Средний школьный возраст имеет свои особенности в развитии сферы саморегуляции. «Больше свободы» – это первейшая потребность подростка. «Возможность самому выбирать себе друзей» – это вторая из наиболее насущных потребностей подростка. При этом эти потребности приобретают значение «свободы быть с друзьями, которых я сам себе выбрал». Тем самым подросток выражает стремление человека быть самому ответственным за свою жизнь. Смысл указанных потребностей проявляется и в манере ребенка одеваться: она свидетельствует о том, каким видит себя ребенок, каким он хочет, чтобы его видели другие, и тем самым как бы предупреждает окружающих о том, чего они могут ожидать от него. Все это доказывает, что подросток стремится к тому, чтобы самому принимать правильные решения во всех касающихся его случаях. Вся ситуация развития подростка требует передачи ему контроля. Он уже не нуждается в контроле за тем, когда ему учить уроки, когда приходить домой после прогулки, во что и как одеваться и т.д. И в то же время он нуждается в том, чтобы другие не унижали его достоинство» [10].

По мнению Е. Р. Калитеевской (1997), Д. А. Леонтьева (1993) сущность подросткового кризиса заключается как раз в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения. Разрешение этого кризиса либо в формировании этих механизмов, либо в отказе от автономии [64].

А. А. Реан [124], В. Т. Кондрашенко [77] считают, что необычным новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. «Подросток...не хочет и не может воспринимать на веру, как должное все, что ему говорят взрослые. Он начинает сравнивать слова и поступки взрослых и, находя в них противоречия, вырабатывает собственное отношение к окружающему миру» [124, с.364].

Джон Хилл [180] предложил следующий подход к проблеме поиска подростками независимости. Он пришел к выводу о том, что автономию можно определить через феномен саморегуляции. Независимость подразумевает принятие собственных оценок и регулирование своего поведения, что можно определить одной фразой: «Думай сам за себя». Многие подростки учатся именно этому. Они заново переоценивают правила, ценности и ограничения, с которыми имели дело в детском возрасте дома и в школе. Иногда они сталкиваются со значительным сопротивлением родителей, которое может привести к конфликту. Тем не менее, чаще всего родители вместе с ними стараются справиться с этой проблемой, уменьшая зоны конфликта, помогая им развивать независимое мышление и саморегуляцию поведения [82].

Зарубежные ученые по вопросам детской психологии (Pierce & Lange, 2000; Schneider & Pressley, 1997; Justice et al., 1997; Garner, 1990; Beal, 1990; Joyner & Kurtz-Costes, 1997; Zimmerman & Risemberg, 1997; Pressley, 1995; Schunk & Zimmerman, 1994; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2002 и др.) рассматривают саморегуляцию в трех направлениях.

1. Когнитивная саморегуляция (процесс непрерывного слежения за приближением цели, проверки результатов и перенаправления неудачных усилий);), которая изучается в рамках учебной деятельности и развития академических навыков. В реализации когнитивной саморегуляции принимают участие метакогнитивное знание (осознанная стратегия). В

подростковом возрасте когнитивное саморегулирование становится мощным предикатом успехов в учебе. «Сталкиваясь с каким-либо препятствием (непонимание учебного материала, неудовлетворительные условия обучения), ... они предпринимают шаги по организации среды обучения, пересматривают материал или ищут другие источники поддержки. Это активный и целенаправленный подход». «Дети, которые приобретают навыки эффективного саморегулирования, добиваются успеха при выполнении сложных задач. В результате у них развивается чувство самоэффективности – уверенность в собственных способностях, которая поддерживает практику саморегулирования в будущем». Родители и учителя принимают активное участие в развитии когнитивной саморегуляции. Они стимулируют этот процесс, объясняют причинно-следственные связи, что способствует созданию рациональной основы для будущих действий.

2. Эмоциональная саморегуляция, в которой активно участвуют компоненты когнитивной саморегуляции и реализуют свои функции (концентрация и переключение внимания, способность к торможению мыслей и внешних действий). В данном случае эмоциональная саморегуляция характеризуется как приведение своего эмоционального состояния к такому комфортному уровню интенсивности, при котором человек может достигать своей цели. Социальная среда является источником накопления стратегии эмоциональной саморегуляции ребенка. Овладев эффективной саморегуляцией, человек приобретает чувство эмоциональной эффективности, т.е. контроля над своими эмоциями, что благоприятно сказывается на развитии образа «Я», способствует накоплению оптимистического и позитивного взгляда на мир (Eisenberg et al., 1995b, 1999; Thompson, 1990a, 1994; Saarni, 1999 и др.).

3. Нравственное регулирование – это такое умение, которое позволяет следить за своим поведением, постоянно регулируя его, так как обстоятельства предоставляют возможности нарушать внутренние нормы (Bandura, 1991) [15].

Таким образом, анализируя сущность двух психологических феноменов «компетенция» и «саморегуляция», можно констатировать, что эти два явления формируются и реализуются в деятельности (поведении). Компетенция наполняет содержанием деятельность, саморегуляция с помощью инструментов (регуляторных компонентов) реализует активность личности. Целесообразно говорить о взаимосвязи этих явлений, способствующих достижению высокого уровня исполнительских действий в зависимости от контекста ситуации. Компетенция саморегуляции является качеством личности, которое осознанно формируется в подростковом возрасте в системе социально-образовательных отношений.

§ 1.2. Психолого-педагогические подходы к работе с девиантными подростками

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования психологии девиантного поведения сконцентрированы на изучении личностных характеристик девиантов, их психического здоровья, на проблеме идентификации, интериоризации норм и ценностей, на роли внешнего контроля и саморегуляции, на исследовании потребностно-мотивационной сферы и смысложизненных ориентаций, на разработке методов психотерапии, психической коррекции и психолого-педагогической реабилитации лиц с различными формами девиации [3, 4, 5, 9, 14, 24, 36, 40, 43, 47, 53, 54, 60, 75, 81, 94, 99, 100, 102, 114, 118, 132, 133, 154, 171, 186].

Но для качественного изучения поведенческих расстройств личности в подростковом возрасте всё более актуальной и перспективной становится теория дизонтогенеза, а также проблемы их психолого-педагогической реабилитации и коррекции [34, 61, 70, 89, 145]. Это обусловлено тем, что психическое и социально-психологическое здоровье подростков по ряду показателей заболеваемости является неудовлетворительным. Остаются острыми социально-психологические проблемы сохранения и развития

высокого уровня социального сиротства, суицидальных поступков, подростковой безнадзорности, роста криминальности и болезней, связанных с зависимостью среди подрастающего поколения.

Оформление проблемы девиантного поведения как относительно самостоятельной области науки начало складываться в социологических и криминологических трудах, а впоследствии в педагогике и психологии. Данное поведение является предметом изучения многих наук (медицины, коррекционной педагогики, специальной психологии, социологии, криминологии, права и т.д.) и носит междисциплинарный характер. В значении «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам» [83] оно выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии. В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [36, с.7], оно является предметом социологии, права, социальной психологии.

В научных источниках под термином «отклоняющееся поведение» описывается целый ряд поведенческих расстройств – от несущественных нарушений общепринятых норм до тяжелых психопатических и криминальных нарушений: делинквентное, ненормальное, проблемное, дезадаптивное, асоциальное, антисоциальное, деструктивное, психопатичное, патологичное, саморазрушающее, социально неадаптированное поведение, педагогически запущенное поведение (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, М. И. Буянов, А. В. Зейгарник, Б. С. Братусь, В. В. Ковалёв, В. В. Лебединский, В. Г. Степанов, Ю. А. Клейберг, В. Д. Менделевич, В. Т. Кондрашенко, Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников, И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова, А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов, У. В. Ульенкова и др.).

Отклоняющееся поведение подростков характеризуется трудностями в освоении норм и правил, нарушением взаимодействия с окружающим

миром, наличием личностных расстройств, аномалий в психическом и физиологическом сферах. Особенностью отклоняющегося, девиантного поведения является то, что оно наносит ущерб самой личности и окружающим людям [6, 40, 59, 85, 125, 126, 151].

Следовательно, с точки зрения психолого-педагогического направления, феномен «девиантное поведение» подростков важно исследовать и с позиции дизонтогенеза в развитии личности, и с позиции макро- и микроусловий, а также с позиций изменений самих социальных норм и ценностей.

По признанию многих специалистов [70, 88, 89, 92, 144, 146], особенности дефекта трудного подростка можно отнести к личностному дизонтогенезу. Они видят, слышат, нормально передвигаются, но имеют замедленный темп присвоения социального опыта. «Девиантное поведение подростков является одним из видов дизонтогенеза, поскольку их пониженная обучаемость имеет разные причины и разные потенциальные возможности обратимости» [145].

В нашей работе исследуем следующие психологические механизмы саморегуляции в подростковом возрасте: смысл жизни, ценности, потребности.

Смысловая сфера личности и её значение в регуляции жизнедеятельности человека в науке исследовались Б. С. Братусем, Л. С. Выготским, Ю. А. Васильевым, Б. В. Зейгарником, А. Н. Леонтьевы, Д. А. Леонтьевым, В. В. Столиным, В. Э. Чудновским и др. Большинство ученых считают, что подростковый этап онтогенеза является сенситивным периодом формирования смысловой сферы (Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, О. В. Лишин, А. К. Лишина, Е. Е. Насимовская, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. В. Столин, Д. И. Фельдштейн и др.).

О. В. Лишин, А. К. Лишина [99, 100] в качестве содержательной характеристики смысловой сферы подростка выделяют его социально

актуальную деятельность, которая может выражаться как со знаком плюс, так и со знаком минус. Важнейшей функцией этой деятельности считается формирование регуляторной системы, которая способствует выделению субъектом себя из окружающего мира, презентации и структурированию своих отношений с действительностью и подчинению своей жизнедеятельности устойчивой логике этих отношений.

Смысловая сфера ребенка опосредуется внешними установками взрослых, их образцами поведения и деятельности, социальными и нравственными нормами. В подростковом возрасте актуализируется внутреннее содержание смысловой сферы, которая раскрывается в продуцировании смыслов «для себя», в формировании смысловой регуляции жизнедеятельности. Из суммы произвольных социальных содержаний смысловая сфера превращается в систему, в которой все подчиняется общей направленности личности, все наделяется личностным смыслом. В результате не ситуация управляет человеком, а он, исходя из своих мотивов и целей, задающих смысл деятельности, управляет ситуацией [153].

Д. А. Леонтьев наиболее полно охарактеризовал механизмы развития смысловой сферы личности в онтогенезе, выделил основные линии и направления ее развития в подростковом возрасте. Опираясь на работы Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, ученый выделяет первый уровень онтогенетического развития смысловой регуляции, который заключается в иерархизации, интеграции и структурном усложнении смысловой сферы личности, ее «большой» динамики. Второй уровень заключается в распространении процессов осмысления за пределы наличной, актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля в план представления, воображения, идеи. Третья линия – это ее прогрессирующее опосредование социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими

или «бытийными» (А. Маслоу, 1999) ценностями. Механизм развития смысловой сферы проходит через два пути – интериоризацию и социализацию. Четвертая линия развития смысловой сферы — это развитие осознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним. Содержание данного тезиса заключается в том, что можно говорить о становлении и развитии способности произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, меняя их по своему выбору. В ходе развития личности происходит изменение смысловых ориентиров.

Описанные выше четыре направления развития смысловой сферы достаточно отчетливо связаны между собой и отражают как растущее с возрастом усложнение внешнего мира, так и увеличивающуюся сложность внутреннего [94].

Подростковый возраст является основанием для становления высшей системы регуляции, основанной на логике свободного выбора. Характер развития смысловой сферы подростка заключается в том, что внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают самодостаточность и трансформируются в сверхценность [161]. Неадекватность поведения в подростковом возрасте в рамках интересующего нас вопроса заключается в том, что смысловая регуляция начинает приобретать «контрадаптивный» (Д. А. Леонтьев) и (или) «дезадаптивный» (Д. А. Леонтьев) характер, вступая в конфликт с другими регуляторными системами.

Неблагополучные взаимодействия различных факторов, влияющих на ход развития смысловой сферы личности, заключаются в подчиненном положении механизма смысловой регуляции по отношению к регуляторным системам более низкого уровня. Д. А. Леонтьев совместно с Ю. А. Васильевой разработали объяснительную модель психологических механизмов отклоняющегося поведения несовершеннолетних правонарушителей (Васильева, 1995; 1997; Леонтьев, 1997б), опирающуюся на ценностный подход усвоения ценностей в ходе социализации и

ценностно-потребностной регуляции деятельности (Леонтьев, 1996 а, б; 1997 б.). Опираясь в своей работе на механизм социализации, ученые приходят к следующим выводам.

1. Несформированность ценностной регуляции у людей с девиантным поведением как в количественном, так и в качественном отношении. «Не усвоив в семье по тем или иным причинам позитивных ценностей, подросток обретает источник социальной идентичности в малой криминальной или «предкриминальной» группе, которая становится для него референтной. Ценности этой группы не только задают подростку правила и нормы поведения, но и опосредуют, фильтруют или блокируют усвоение им иных макросоциальных и общечеловеческих ценностей. Таким образом, в случае девиантного развития мы имеем одновременно и картину гиперсоциализации, и картину гипосоциализации, причем гиперсоциализации по отношению к малой референтной группе, а гипосоциализации по отношению к макросоциальным общностям» [94, с.344].

2. Бедность внутреннего мира, узость кругозора, социальная личностная незрелость человека «порождают ощущение внутренней «пустоты», ориентацию человека вовне – на внешние критерии оценки, на некритичное принятие групповых норм поведения и мировоззрения в целом» [94, с.340].

Исследование, проведенное Ю.А. Васильевой [25] с группой несовершеннолетних правонарушителей, позволило дать следующую характеристику смысловой сфере: у вышеуказанных подростков нарушены процессы постановки цели и планирования, снижена роль внутреннего «Я» в регуляции жизнедеятельности, отмечено слабое участие в процессе регуляции когнитивных компонентов личности, личностная характеристика включает в себя низкую самооценку, нижний порог осмысленности жизни, безынициативную позицию, неадекватное самоотношение, низкий контроль по отношению к собственной жизни, внешний локус-контроль. Подросток

занимает защитную позицию в отношениях с окружающим миром, ориентируясь на удовлетворение потребностей «здесь и сейчас» (об этом свидетельствуют данные Л. В. Крушинского, 1977). Для него характерно некритическое принятие ценностей социального окружения, неприятие ответственности за результаты своих действий.

Особенность девиантов проявляется в большом удельном весе в смыслообразовании потребностей, их смысловая сфера отличается узостью отношений с миром, неустойчивостью, временная локализация характеризуется фиксацией на настоящем, а перспектива будущего, функция планирования, целеполагания нарушены [94].

В. Т. Кондрашенко в развитии смысла выделяет мировоззренческий компонент личности подростка, который складывается из жизненного опыта и приобретенных знаний, а также из способности к абстрактному мышлению и аккумуляции накопленных знаний и опыта. «Трудность поиска ответа на вопрос о смысле жизни у подростка, прежде всего, связан с определением и совмещением «ближней и дальней жизненной перспективы» (А. С. Макаренко), которые даются человеку нелегко, а иногда процесс совмещения ближних и дальних перспектив затягивается на долгие годы» [77, с.20].

Следующий механизм, который участвует в регуляции поведения человека, – это ценности. Kluckhohn (1951), Williams (1968), Rokeach (1973) рассматривали ценности как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий [65, с.4].

Сумма психологических свойств личности является внутренним фактором ее развития, и особенности окружающей среды, выступающие в качестве внешних детерминант развития, определяют формирование ценностных ориентаций личности в процессе жизнедеятельности.

В психологии развития именно подростковый возраст рассматривается как период интенсивного формирования ценностных ориентаций личности [123].

Анализ академической литературы по психологии, психологии развития показал, что ценностные ориентации как регуляторы поведения не исследовались. В рамках изучаемой проблематики ценности являются паритетными элементами смысловой сферы, где смысл находится на высшем уровне иерархии ценностей (А. Г. Асмолов, Р. М. Грановский, Ю. С. Крижанская, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.).

Основой отклоняющегося поведения является, на наш взгляд, несформированность ценностной регуляции как в количественном, так и в качественном отношении, неадекватное ее использование в ситуации выбора.

Теперь обратимся к вопросу о развитии потребностей в подростковом возрасте и об их участии в системе саморегуляции. Отметим, что потребности как качественные элементы саморегуляции личности в науке до сих пор не изучались. Указанное психологическое явление исследуется либо в рамках потребностно-мотивационной сферы, либо в ценностно-потребностной (Е. И. Головаха).

Изучением потребностно-мотивационной сферы в подростковом возрасте в науке занимались такие ученые, как Б. М. Абушкин, Л. И. Божович, Г. Г. Бочкарева, С. Гаррисон, Е. И. Головаха, А. В. Запорожец, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Е. Е. Насимовская, Х. Ремшмитд, Ш. Н. Чхартишвили, и др.

«Потребность – это ощущение дискомфорта, возникающее в связи с нарушением равновесия организма в его взаимодействии со средой, побуждение к поиску. Мотив – опредмеченная потребность, эмоционально закрепленное предпочтение, психическое присвоение с попутной фиксацией всех настоящих и будущих препятствий. Таким образом, потребность является решающим фактором поведения человека [38].

Опираясь на верифицированные факты исследований отечественных ученых, перечислим основные принципиальные тезисы, характеризующие направление развития потребностей в подростковом возрасте как элемента саморегуляции.

1. Перестройка мотивов в подростковом возрасте происходит благодаря расширению социального окружения. Таким образом, потребность в интимном круге общения теряет свои ведущие позиции. Значимость требований со стороны взрослых не утрачивается вообще, они включаются в более широкую структуру социально мотивационной сферы. Потребностно-мотивационная сфера подростка вступает в реципрокные отношения: «чем более открывается для личности общество, тем более наполненным становится его внутренний мир» (А. Н. Леонтьев) [93, с.175].

2. Формирование потребностей происходит в связи с усвоением новых форм поведения и деятельности [21].

3. Вместе с развитием ребенка развиваются и потребности. Они из непосредственных трансформируются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер. «... возникновение опосредованных потребностей... характеризует такой этап в развитии мотивационной сферы субъекта, который делает для него возможным сознательное управление ...» [21, с.178].

4. Одна из основных функций потребности человека заключается в побуждении его «к преобразующей деятельности» (Л. И. Божович, Б. И. Додонов).

5. «От «действовать, чтобы удовлетворять свои естественные потребности и влечения», к «удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель» [94, с.198]. Эволюция таких отношений позволяет сделать вывод о том, что потребности являются средствами удовлетворения жизненной перспективы и наделяются динамической функцией [28].

б. Мотивационная сфера подростков характеризуется активным построением своего поведения в соответствии с требованиями, которые сами для себя предъявляют, с поставленными перед собой целями и задачами [57]. «... умение самому ставить ... цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение» [21, с. 214].

Выше перечисленные тезисы носят эклектический характер и требуют дальнейшей систематизации.

Трудности взросления личности подростка, как правило, тесно связаны с особенностями потребностно-мотивационной сферы: либо с её недостаточным развитием, либо с перестройкой (особенно возрастной), либо с деформацией. Развитие девиантных форм поведения подростков в рамках рассматриваемого направления детерминировано фрустрацией просоциальных потребностей, создающих внутренний конфликт и способствующих формированию деформированных потребностей, и наличием асоциальных личностных диспозиций [57]. Качественная характеристика потребностно-мотивационной сферы трудных детей характеризуется доминированием примитивных потребностей, желанием самоутвердиться неважно, каким путем, инфантилизация. Как правило, такие подростки имеют эгоистическую направленность личности. Эти данные были подтверждены исследованиями Г. Г. Бочкаревой [23], Д. И. Фельдштейна [156] и др.

Семейное неблагополучие является одним из факторов деформации мотивационной сферы подростков. Полученные результаты эмпирического исследования, проведенного Б. М. Абушкиным [2], полно характеризуют потребностно-мотивационную сферу подростка из неблагополучной семьи. Такой подросток ориентирован на мотивацию избегания неудач, что является следствием потребности избегания, низкой значимости потребности доминирования, слабым развитием социогенных потребностей (забота, аффилиация), инфантилизация.

Важным для нашего исследования считаем выводы А. М. Печенюка [118] о том, что у подростков с отклоняющимся поведением не всякий результат есть удовлетворенная исходная потребность, и это возникает когда бедный субъективный опыт несовершеннолетнего не дает возможности сделать адекватный выбор путей и средств реализации исходной потребности; постановка цели, жизненного смысла в реализации поведения, как правило, оказывается ошибочной; потребность, в силу противоречивости и бедности субъективного опыта, может быть осознана и сформулирована недостаточно конкретно.

«Психологический триумвират» смысловой, потребностной, ценностной сфер составляют динамическую характеристику личности, которая в момент «нормального кризиса» подвергается преобразованию. В рамках исследования нас интересует подростковый возраст, который характеризуется следующими модальностями: «чувство взрослости», потребность в автономии, ориентация на нравственное становление и участие в социально активной деятельности. Атрибуты взрослости приобретают для подростка ценностный характер. Такая ориентация, по справедливому замечанию И. С. Кона, отличается противоречивым характером. С одной стороны, для подростков исключительную значимость приобретают ценности, принятые в группе сверстников. С другой стороны, в этот период впервые появляется возможность формирования собственной связной и непротиворечивой ценностной системы, определяющейся развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали [29].

А. Г. Петрынин [117] выделяет внутренние психологические регулятивы поведения подростка, успешный запуск которых во многом обосновывает реальность процесса профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: изначальная природная активность ребенка, мотивационно-потребностная сфера личности ребенка, лежащая в основе его поведения, субъективный жизненный опыт ребенка, способность ребенка к

самодетерминации, саморегуляции, самопознанию, самосовершенствованию, ценности творчества, переживания, отношений, способность к самоактуализации, эмпатии, рефлексии, чувство внутреннего достоинства ребенка, способность к поиску смысла жизни и его сознанному выбору.

Таким образом, подростки принимают и присваивают взаимосвязанное множество норм поведения, таких как соблюдение требований безопасности, уважение чужой собственности и тому подобных правил, ограничивающих свободу действий. Процессы саморегуляции являются субъективными компонентами деятельности личности при адаптации к среде – это феномен, опосредованный сложной работой личности с собственными смысловыми структурами, основывающийся на иерархии смысловых образований и, в частности, её ценностных ориентаций. У подростков увеличивается осознаваемость психологических механизмов как саморегуляторов поведения. Собственно поведение предстает в его сознании как внутренне побуждаемое. Описанные механизмы саморегуляции не имеют четких психологических границ. Они порождают друг друга, и дополняют, и являются регуляторами между собой. При развитии саморегуляции и ее компонентов важную роль играет ближайшее окружение подростка. Генезис саморегуляции описывается сначала как внешняя составляющая личности, которая регламентируется взрослыми, затем как внутренняя составляющая, которая стала частью его внутреннего мира.

Выявление природы и развития отклоняющегося поведения, неблагоприятных факторов, обуславливающих такое поведение, затруднено, так как они не выступают изолированно, а представляют, как правило, взаимодействие самых разнообразных обстоятельств, действующих в разных возрастных периодах с разным негативным вкладом и «весом». Б. Г. Ананьев отмечал: «Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия на

формирования личности), собственной практической деятельности человека» [7, с.45].

А. Адлер первый из классиков психологии XX века начал фундаментальное изучение проблемы трудных детей и создал весьма оригинальную и эффективную методику воспитания воли [3].

Особую ценность в коррекционной работе с трудными подростками считаем психологический тезис Э. Эриксона [166] о том, что каждый человек может и должен решать возникшие жизненные трудности, так как неразрешенные ранее проблемы лишают его возможности успешно справиться с предшествующими проблемами, которые подросток уже может решать, принимая волевое решение и делая выбор.

Проблемы поведения, по В. Франклу [152], возникают из-за бездуховности, бессмысленности существования, пассивности участия в своей собственной жизни. К. Роджерс [129] в качестве основных стимуляторов активности выделяет «самость» и «самоактуализацию», которые реализуются в системе условных ценностей. Отклоняющееся поведение вызывает нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне. Из анализа концепции А. Маслоу [104] можно констатировать, что развитию девиантного поведения способствует парализация процесса самоактуализации, которая означает фрустрацию базовых потребностей, «застревание» на потребностях низшего уровня, неблагоприятные социальные условия. Гуманистический подход выделяет следующие источники девиантного поведения детей: дивергенция между собственными чувствами и невозможностью найти смысл и реализоваться в сложившихся условиях воспитания.

В рамках коррекционной деятельности с трудными воспитанниками принципиальным положением считаем тот факт, что «индивиды обладают огромными внутренними ресурсами для самопознания и изменения своих «Я-концепции», основанных установок и саморегулируемого поведения. Эти

ресурсы могут быть привлечены, если удастся создать определенный климат фасилитирующей психологической установкой» [189].

Большое внимание в зарубежных исследованиях уделяется разработке критериев, по которым можно судить о наличии девиантных форм поведения у подростков [16, 127, 134].

Научный интерес к проблеме отклоняющегося поведения в России возник с середины XIX века, что было обусловлено реформированием социального уклада жизни населения, переходом к новой нормативно-ценностной системе.

В первую половину XX столетия отечественными учеными активно изучаются факторы и причины развития девиантного поведения несовершеннолетних, педагогические патологии и психические отклонения у детей и подростков с отклоняющимся поведением, определяется превентивный характер мер воздействия (М. Н. Гернет, 1906; А. И. Зак, 1914; В. П. Кащенко, 1919; П. Ф. Лесгафт, 1910 и др.).

В 20 – 30-ые годы XX века разрабатываются и внедряются передовые педагогические идеи по работе с беспризорными, у основания которых стояли П. П. Блонский, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и др. В эти же годы Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. Н. Куфаев, А. Н. Леонтьев изучают психологическую составляющую аномального развития поведения подростков и возможности оказания им помощи.

В современных психолого-педагогических научных кругах активизировалась работа по изучению отклоняющегося поведения несовершеннолетних (Б. Н. Алмазов, А. С. Беличева, Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников, Ю. А. Клейберг, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, Л. С. Славина, В. В. Ткачева, У. В. Ульяновова, Д. И. Фельдштейн и др.)

В рамках теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, М. Ю. Кондратьев, А. В. Запорожец и др.) выделяют три вида деятельностных деформаций. Когда подросток «застрял» на стадии

формирования учебной деятельности, которая присуща младшему школьному возрасту; подросток на предшествующих этапах «не наигрался», игра выходит на первый план и становится ведущей деятельностью; когда отмечается дисбаланс между интимно-личностным общением и учебно-профессиональной деятельностью. В результате этого получается деформирование ведущей многоплановой развернутой деятельности. Следовательно, согласно теории деятельности, отклоняющееся поведение может являться следствием деформации, нарушения «деятельностной линии» онтогенеза [76, 111].

В рамках нашего исследования актуальной является аффективно-динамическая модель, разработанная И. А. Фурмановым [154]. Данная модель констатирует, что нарушения поведения у подростков имеют внутриспсихическую направленность. Теоретически было доказано, что нарушение поведения является следствием кризисной (затруднительной) ситуации, в основе которой неудовлетворенные актуальные потребности. Академические исследования ученого позволили установить тот факт, что расстройства поведения обуславливаются многочисленными нарушениями в различных сферах регуляции поведения. В аффективно-динамической модели выделены мотивационный, эмоциональный, волевой и нравственный компоненты регуляции поведения. Мотивационная сфера дифференцирована на мотивы «роста» и мотивы «дефицита». Мотивы «дефицита» (адекватное жизнеобеспечение, комфорт и безопасность, а также мотивы, связанные с условиями социального существования и взаимодействиями с окружающими) преобладают, когда человек испытывает неудовлетворенность, недостаток в определенных условиях существования и функционирования. Общая направленность мотивации подростков с отклоняющимся поведением характеризуется доминированием дефицитарных мотивов, что свидетельствует о неудовлетворенности потребностей в безопасности, в социальных связях.

Эмоциональная сфера рассматривается с точки зрения процесса удовлетворения потребностей: «... когда ребенок удовлетворяет свои потребности..., возникает чувство удовольствия, а когда не удовлетворяет или удовлетворяет частично – появляется чувство неудовольствия» [154, с.86].

Установленные корреляционные связи между отклоняющимся поведением и нарушением эмоциональной сферы у подростков свидетельствуют о расстройствах психосоматического и невротического характера.

По мнению ученого [154], волевая сфера личности характеризуется способностями человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения, т.е. всякий волевой акт направлен на удовлетворение потребности. Дети с нарушением поведения не способны к длительному волевому усилию. К нарушениям в волевой сфере относятся трудности в процессе целеполагания, иррациональность действий и поступков, эмоциональная нестабильность и т.д.

Нравственная сфера в регулировании поведения представлена психологическими категориями «сверх Я» и «Я» и нравственными – чувство вины и совесть, где «сверх Я» и «Я» вступают в определенные отношения. «Сверх Я» проявляется как «ограничивающее сверх Я», как совесть, которая воздействует на мотивацию до совершения поступка и является внутренним регулятором. «Укоряющее сверх Я» связано с возникновением чувства вины, которое корректирует поведение после совершения поступка и связано с ожиданием наказания за содеянное. «Укоряющее сверх Я» является «внешним» регулятором, обусловленным принципом реальности. В исследованиях автора в рамках данного подхода выделено три категории детей с нарушениями поведения, имеющих особенности механизма нравственной регуляции.

1. Дети, не имеющие собственных устойчивых моральных принципов поведения. У них практически отсутствуют внутренние регуляторы их поведения.

2. Дети, имеющие конфликт между внутренним и внешним регуляторами поведения. У них наблюдается несформированность моральных норм, и они вынуждены подчиняться правилам окружающих.

3. Дети, для которых характерен конфликт между собственными нормами поведения и чрезмерно завышенными нравственными стандартами окружающих.

Разнообразие подходов, определяющее сущность девиантного поведения, предполагает и совокупность факторов, которые его обуславливают.

Многие исследователи (С. Холл, 1904; Э. Шпрангер, 1924; К. Левин, 1960; Э. Эриксон, 1967; Ж. Пиаже, 1967; К. С. Лебединская, 1974; А. Е. Личко, 1985; И. С. Кон, 1989; А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум, 2000 и др.) одним из факторов риска развития девиантного поведения считают выраженное протекание подросткового кризиса, который имеет различные формы проявления. Основание такого подхода лежит в психологических особенностях подросткового возраста, который является кризисным в отношении всех аспектов взросления: биологического, психологического, психосоциального.

На поведение подростка влияют биологические, социальные и психологические факторы, определяющие неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением в семье, в коллективе, на улице и проявляющиеся в его активно-избирательном отношении к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к психолого-педагогическим воздействиям семьи и школы (П. П. Блонский, Л. И. Божович, Г. М. Браслав, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, И. Ю. Левченко, А. Е. Личко, Д. И. Фельдштейн, W. Scott,

M. Gerbert, H. Ollport, K. Homey, D. Boylby, G. Sallewan, E. Erikson, A. Adler, E. Mash и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие причины отклоняющегося поведения подростков: социальные (И. П. Башкатов, С. А. Беличева, Л. С. Выготский, И. А. Кузнецова и др.), биологические (Э. М. Александровская, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова, Г. Е. Сухарева и др.), психолого-педагогические и психические (М. А. Алемаскин, Г. Г. Бочкарева, Е. В. Змановская, В. В. Лебединский, А. Е. Личко, В. Д. Менделевич др.).

В нашем исследовании факторы, способствующие развитию девиантного поведения у подростков, условно разделяются на следующие категории: неблагоприятные индивидуальные особенности подростка и неблагоприятные средовые условия (А. Г. Асмолов, С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, И. Ф. Дементьева, Л. М. Зюбин, А. Е. Личко, И. С. Кон, Ю. А. Клейберг, Г. Н. Костюрина, В. С. Мухина, Л. Р. Мадорский, И. А. Невский, Л. Я. Олиференко, В. М. Русалов, А. Г. Хрипкова, Т. И. Шульга и др.).

К неблагоприятным индивидуальным особенностям подростка можно отнести:

- физические и физиологические (соматическое здоровье), исследование проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков с медицинской (психобиологической) точки зрения нашли отражение в работах А. Л. Гройсмана, В. П. Кащенко, А. Е. Личко, В. Ф. Матвеева, Н. И. Фелинской и др., которые в качестве основы для дифференциации показателей этого явления выдвигают нервно-психические патологии, акцентуации характера, кризисные явления подросткового возраста, различные физические и психические недостатки детей, извращенные психобиологические потребности, генетические факторы, резидуально-органические поражения головного мозга, явления акселерации и инфантилизма.

- психологические (возрастные) особенности личности исследовали Л. С. Выготский, В. А. Гурьева, В. Д. Менделевич, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Шипицына: отставание в интеллектуальном развитии, особенности характера и волевой сферы, мизантропизм, низкая самооценка, содержание (обеднённая, неустойчивость духовных потребностей) потребностей подростка, неправильное развитие личности, незавершенность процесса формирования личности, средства самоутверждения, протест против действительности и требований взрослых; недостаточный жизненный опыт, локус – контроль, уровень самоуважения. Недостаточно развита когнитивная сфера: недостаток умственного развития в целом (но не патология!), что препятствует правильному самоанализу поведения и прогнозирования его последствий; недостаточная самостоятельность мышления и поэтому большая внушаемость и конформность; низкая познавательная активность; среди особенностей подросткового возраста выделяют аффективную заряженность, импульсивный характер реагирования на фрустрированную и депривированную ситуацию, кратковременность реакции, низкий уровень стимуляции и волевого самоконтроля, высокий уровень готовности к девиантному поведению.

По мнению учёных [48, 91, 141], отклонение личности не носит однозначного характера, оно может выражаться в изменении строения мотивов, их иерархии, смыслообразования, в нарушениях самоконтроля и саморегуляции.

Ряд проявлений дизонтогенеза связан с влиянием неблагоприятных социальных факторов. И чем раньше сложились для ребёнка неблагоприятные социальные условия, тем более грубыми и стойкими будут нарушения развития [89].

К неблагоприятным средовым условиям относятся:

- макросоциальные факторы: отношение общества к подросткам, социальное неравенство, влияние девиантной субкультуры;

- микроокружение: социально-неблагополучная семья, социально-благополучная среда, где низкий уровень материального обеспечения, социально-материально благополучная среда, где сформирована психология вещицизма, бездуховности, травматические жизненные события;

- педагогические: неадекватные воспитательные воздействия на возрастные особенности, ошибки педагога, школьные трудности, неблагоприятное положение в классном коллективе.

К социально обусловленным видам непатологических отклонений развития относится микросоциально-педагогическая запущенность – это задержка интеллектуального и эмоционального развития, обусловленная культурной депривацией (неблагоприятные условия воспитания и образования), что создает значительный дефицит информации и эмоционального опыта [89].

К социально обусловленным видам патологических отклонений онтогенеза относится патохарактерологическое формирование личности – аномалия развития эмоционально-волевой сферы с наличием стойких аффективных изменений, вызванных длительными неблагоприятными условиями воспитания и обучения, длительная психотравмирующая ситуация: такая аномалия возникает в результате патологически закрепившихся реакций протеста, имитации, отказа, оппозиции [70, 89, 96, 97].

Устоявшиеся расстройства поведения в подростковом возрасте представляют собой поведенческие модели, формирующиеся на основе «специфически-подростковых поведенческих реакций на воздействие окружающей социальной среды» (В. В. Ковалев, А. Е. Личко, Г. Е. Сухарева и др.). Как известно, почти любое более или менее длительное патологическое воздействие на незрелый мозг может привести к нарушениям психического развития [89].

Подростки с девиантным поведением демонстрируют показатели интеллекта, лишь незначительно отличающиеся от нижней границы

возрастной нормы. Низкая обучаемость (снижение уровня способностей к усвоению знаний, приобретению умений и навыков), низкая работоспособность, несформированность учебной мотивации, значительно сниженная познавательная и интеллектуальная активность. Их успешной учебной деятельности в большей степени препятствуют свойства нервной системы [145]. Нередко успешности девиантных подростков в учебной деятельности и поведении в существенной степени препятствуют функциональные нарушения центральной нервной системы, проявляющиеся в снижении работоспособности, объема внимания, памяти, быстрой утомляемости, эмоциональной неустойчивости и др. Г. Е. Сухарева [140] и К. С. Лебединская [88] в качестве отдельной формы патологии развития выделяют «патологическое развитие личности», которое формируется вследствие неблагоприятных условий воспитания, отличая её от психопатий не только по этиологии, ряду клинических особенностей, но и по принципиальной возможности обратимости [89, с. 127].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и опираясь на выводы ученых С. А. Беличевой [13], И. С. Ганишиной [31], А. Ю. Егорова, С. А. Игумнова [47], Е. В. Змановской [53], В. П. Кащенко [67], Ю. А. Клейберга [40, 69], Ц. П. Короленко, Т. А. Донских [80], В. Д. Менделевича [106], В. С. Мухиной [112], Б. Д. Элькониной [164], мы классифицируем основные виды девиантного поведения подростков по следующим направлениям (Таблица 3).

Таблица 3

Направление	Виды девиантного поведения	Признаки девиантного поведения
-------------	----------------------------	--------------------------------

Социально – психологическое направление	Недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные	Психическая неустойчивость, противоречивость, повышенная возбудимость, сильная острота симпатий и антипатий к людям, импульсивность поступков, пессимизм и чрезмерная веселость, равнодушие и безучастность, нечистоплотность и педантизм, страстное чтение.
	Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами	Болезненно выраженная активность, интенсивная болтливость, постоянная жажда наслаждений, отсутствие определенной цели, безудержность, рассеянность, бесцельная ложь, бессмысленное воровство, жестокое обращение с животными, злорадство и издевательство над окружающими людьми, негативизм, деспотизм, замкнутость, побеги из дома (бродяжничество), попрошайничество.
	Нестандартные	Творчество, новые идеи, действия, выходящие за рамки социальных стереотипов, хобби
Клиническое направление	Патогенные	Навязчивые страхи (фобии), заикание, дромомания, расстройство аппетита, пиромания, дисморфобия, дурные привычки, энурез.
	Деструктивные	Аддикция, антисоциальность, преступление, хулиганство, вандализм, граффити, субкультурные девиации, промискуитет, жестокое обращение с животными, физическое насилие.
	Аутодеструктивные	Суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутическое поведение, употребление психоактивных веществ, суицид

Педагогическое направление	Школьная дезадаптация	Школьная неуспеваемость, нарушение взаимоотношений с одноклассниками и учителями, пропуски учебных занятий, низкая познавательная активность, отказ от обучения, нарушение школьной дисциплины, конфликтные отношения с родителями, неразумное и вредное использование свободного времени, издевательство над младшими по возрасту, отсутствие интереса к учебе, неадекватность восприятия педагогического воздействия.
----------------------------	-----------------------	---

В последнее время наблюдается появление относительно новых форм отклоняющегося поведения школьников, связанное с зависимостью от латиноамериканских сериалов и мультфильмов, компьютерных и интернет-игр или религиозных сект. Ю. А. Клейберг [69] выделяет две малоизученные формы проявления девиантного поведения подростков – это черный юмор и виктимность. По мнению Е. В. Змановской [54], среди подростков-девочек наблюдается тенденция пищевых аддикций. В. Г. Баженов [9], констатирует, что в последние годы межличностные отношения подростков все чаще характеризуются таким видом девиантного поведения, как моббинг («окружить толпой, нападать»). Формы проявления моббинга разнообразны: от безобидных иронии, шуток, обвинений, домыслов до откровенных оскорблений, унижений, силовых угроз, организованного психологического террора, травли «жертвы».

Вызывают интерес исследования В. Т. Кондрашенко и В. Г. Степанова. По мнению В. Т. Кондрашенко [77], в основе систематизации ситуационно-личностных реакций у детей и подростков положена классификация, которая включает в себя реакции отказа, оппозиции, имитации, компенсации, гиперкомпенсации, эмансипации,

группирования со сверстниками, увлечения и реакции, обусловленные сексуальным влечением, реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности, к своему физическому «Я», реакции, связанные с усиленным вниманием к своему внутреннему миру.

В. Г. Степанов [136] выделяет две категории трудных детей: дети с «небольшими» отклонениями в нравственном развитии (ленивые, пассивные, недисциплинированные, лживые, неорганизованные, ненастойчивые, эгоистические и т.д.) и детей с акцентуациями характера и темперамента (педантичные, демонстративные, возбудимые личности и т.д.).

Важным для нашего исследования являются выводы ученых о том, что при работе с трудным подростком нужно учитывать всевозможные обстоятельства проявления отклоняющегося поведения у несовершеннолетнего (А. Адлер, И. В. Акинфиев, Б. Н. Алмазов, Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев и др.).

Заключение о девиантном поведении в детском и подростковом возрасте требует осторожности: 1) суждение о нем выносят взрослые, в силу различных причин так или иначе находящиеся в оппозиции к детству и психосоциальным издержкам развития; 2) критериями для суждения о девиантном поведении часто являются нормы и ожидания ближайшего окружения, от которого ребенок прямо зависим и в котором не учитываются новообразования возраста, не соблюдаются и попираются права ребенка; 3) часто взрослые подменяют понятия «трудный подросток» на «неудобный для взрослых» (Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) [62]. Л. Б. Шнейдер [163] согласна с В. Е. Каганом и утверждает, что на практике нередко мы сталкиваемся не с отклоняющимся, а с непринятым, отвергаемым, отклоняемым взрослыми поведением.

Н. Е. Харламенкова [155], опираясь на исследования зарубежного ученого О. Кернберга, предостерегает от абсолютного вынесения диагноза асоциальности подростка и предлагает подвергать дифференциальному анализу асоциальное поведение подростка: «антисоциальным может быть

сам подросток, а может быть группа, к которой он пытается приспособиться; антисоциальность может выступать в виде реакции на зависимость, а может быть частью серьезных личностных нарушений» [155, с.137].

Для более полного понимания сущности девиантного поведения у подростков, для применения адекватных психолого-педагогических средств (техник, технологий, приемов, форм, методов) при взаимодействии с ними важно рассмотреть особенности трудных подростков, а также механизм формирования отклоняющегося поведения.

Как отмечают некоторые авторы, существует ряд общих личностных черт, свойственных подросткам с нарушенным поведением: агрессивность, слабое развитие самоконтроля, самодисциплины, саморегуляции; низкая стрессоустойчивость к внешним и внутренним факторам; неумение прогнозировать последствия действий и преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость; преобладающее непроизвольное внимание, ригидность мышления, неумение найти выход из трудной ситуации [32, 113, 120].

Данные пилотажного отборочного исследования Н. Л. Белопольской, С. Р. Ивановой, Е. В. Свистуновой, Е. М. Шафировой [132] выявили, что для подростков с отклоняющимся поведением самыми значимыми неразрешенными проблемами явились проблема уязвленного самолюбия, неумение налаживать контакт при выраженной потребности в общении, бегство в мир иллюзий, зачастую при помощи наркотических средств, эмоциональная напряженность, нивелируемая попыткой уйти от ответственных решений.

В. С. Овчинский обратил внимание на то, что несовершеннолетние с отклоняющимся поведением характеризуются искаженной, сильно и преждевременно развитой потребностью в свободе и самостоятельности. Кроме того, исследователем были отмечены проблемы блокирования потребности в сохранении своей независимости и в уважении со стороны значимых окружающих, ранимость в отношении критических замечаний. У

трудных подростков дефицитарным оказалось уважение к себе. Для всех подростков с нарушением поведения характерен низкий уровень симпатии и уважения к другим людям [132].

Для подростков с отклоняющимся поведением характерны следующие индивидуально-личностные признаки: агрессивная репрезентация себя, вспыльчивость, раздражительность, инертность, явно выраженная негативная «Я-концепция», низкая самооценка, рассеянность, лживость, безответственность, театральные действия, преобладающие эгоистические потребности, деформация познавательных и духовных потребностей. Утрачен интерес к учебе, наблюдается отставание от сверстников в образованности, однако у этих подростков вполне сохранен интеллект. П. И. Люблинский утверждал, что «не в умственном развитии таких детей дело, а в невоспитанности у них должного отношения к знаниям» [цит. по Д. И. Фельдштейну].

По данным В. Г. Деева [41, 42], К. Е. Игошева [56], Т. В. Калашниковой [63], О. Г. Ковалева, Н. А. Хариной, [71], А. И. Ушатикова [148] в эмоционально-волевой сфере «трудных» подростков фиксируются ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживанию других, слабо развита рефлексивная сфера. И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова [103] в своем исследовании личностных особенностей подростков с расстройствами поведения получили данные, которые свидетельствуют об эмоциональной неустойчивости детей с расстройствами в поведении, беспокойстве, повышенной раздражительности, реактивности, высоком уровне тревожности, чувстве одиночества. Трудным подросткам свойственна неуверенность в собственных силах.

На социальном уровне, как правило, подростки с отклоняющимся поведением пренебрегают правилами общественной жизни и негативно относятся к ним, происходит девальвация жизненных ценностей, появление и интериоризация асоциальных, т.е. формирование асоциальных личностных диспозиций (Ф. Патаки). У подростков с отклоняющимся поведением

практически ослаблен социально позитивный познавательный интерес и отмечается низкий уровень просоциального функционирования. Низкая культура досуга, интерес к бесцельному времяпрепровождению, частые переходы от одного занятия к другому при общей бездеятельности, отсутствие трудолюбия являются типичными для трудного подростка [149, 150]. Я. А. Коменский [72] отмечал: «дело чрезвычайно опасное, если человек не проникается здоровыми для жизни правилами еще с колыбели, ибо, как только начинают действовать внешние чувства, человеческий дух ни в коем случае не может оставаться в покое и даже не сможет воздержаться, чтобы не занять себя полезными делами, если он не будет занят чем-либо самым пустым и (под влиянием дурных примеров испорченного века) даже вредным. Как мы уже сказали, отвыкать от усвоенного в раннем возрасте впоследствии будет или невозможно, или чрезвычайно трудно. Мир полон ненормальных явлений, в борьбе с которыми оказываются бессильными и государственные власти, и служители церкви, оттого что до сих пор не прилагается серьезных усилий к прекращению первоисточников зла» [72, с.74].

А. И. Кочетов [75] констатирует, что у подростков с отклоняющимся поведением нарушен процесс социализации: отсутствие навыков гигиены, неумение вести себя за столом, неспособность адаптироваться в незнакомой среде, гиперсексуальность, воровство, лживость, жестокость, лень, отсутствие ценностных ориентаций, норм морали и нравственности, бездуховность, дурные привычки.

Социальная ситуация развития «трудного подростка» такова, что он оказывается и вне коллектива семьи, и вне коллектива школы. Отвержение со стороны семьи и сверстников оказывается под гнетом критики и недовольства со стороны учителей, приводит к частым контактам с другими социально неумелыми детьми. К возрасту от 11 до 14 лет эти антисоциально настроенные дети общаются главным образом между собой, объединяясь в девиантные подростковые группы, в которых выражены тенденции к

девальвации учебы, поощрению агрессии и такому дисфункциональному поведению, как промискуитет, порча собственности, прекращение учебы и т.д. [149, 150].

Д. И. Фельдштейн [149] характеризует личность подростка с расстройством поведения, так: ему присущи крайний индивидуализм, внешний локус контроля, стремление исполнять свои желания вопреки требованиям окружающих, отсутствие чувства собственного достоинства, явно выражено не только недоверие к взрослым, но и недоверие к товарищам, транслируется выраженная тенденция к ябедничеству и отсутствие товарищества.

Механизмы приобретения девиантного поведения в детском и подростковом возрасте описаны в отечественной психолого-педагогической литературе [9, 31, 77, 106]. По Д. В. Волкову [77] формирование девиантного поведения у подростков проходит ряд взаимообуславливающих стадий: недостатки ранней социализации, асоциальное поведение, ошибки воспитания, антисоциальное поведение, преступное поведение. Также в психолого-педагогической науке выделяют следующие социально-психологические механизмы приобретения опыта девиантного поведения в подростковый период развития: психическое заражение, внушение, убеждение, подражание, мода [31].

Одним из механизмов формирования отклоняющегося поведения у подростков отечественные ученые считают отрицательное воздействие стигмы (В. Н. Дружинин [45], И. С. Кон [75], А. С. Спиваковская [119] и др.). Негативное влияние навязанного ребенку клейма выражается в стремлении соответствовать ему, что не всегда коррелирует с объективными характеристиками личности ребенка.

Отечественные исследователи отмечают, что правонарушения чаще совершают мальчики, чем девочки, и это более распространено в городах, чем в сельской местности [75, 149]. Зарубежные ученые указывают, что гендерные различия в деликвентности незначительны: мальчикам присущи

правонарушения насильственного характера, тогда как девочки склонны к воровству, промискуитету и порче чужой собственности. Неудивительно, что антисоциально настроенные мальчики-подростки стремятся найти себе пару среди антисоциальных девочек. Такие антисоциальные пары не только подвержены риску выстраивания враждебных и насильственных интимных взаимоотношений, но и нередко рано становятся родителями, опирающимися на все те же несензитивные и сопряженные с насилием способы воспитания, которые использовали и собственные родители.

Таким образом, академическими исследованиями девиантного поведения занимаются ученые из разных областей наук (педагогике, специальной психологии, социологии, права и т.д.). Изучать подростков с расстройством поведения труднее в силу большей variability их поведения. Однозначного понимания понятия «девиантного поведения» в научно-практических кругах нет. Изучение отклоняющегося поведения сопряжено с понятием норма, которая определяется как образец. Развитие девиантного поведения у подростков, по мнению зарубежных и отечественных ученых, обусловлены возрастными, индивидуальными, личностными особенностями, средовыми условиями, поликультурными традициями и т.д. Исследование подростков с расстройством поведения с позиции дизонтогенеза позволяет изучать социальные и культурные условия развития, окружающие подростка, его индивидуальное развитие и причины социально-педагогического характера. Одним из важных аспектов расстройства поведения у подростков являются многочисленные нарушения в различных сферах регуляции поведения. Формы проявления девиантного поведения многообразны: от совершения преступных (криминальных) деяний до несущественных проступков. Для трудных подростков характерны негативные личностные особенности: «плохой» характер, отсутствие бытовой социализации, педагогическая запущенность, практическое отсутствие интереса к общественной жизни, отрицание непреходящих ценностей и традиций.

§ 1.3. Модель организации процесса развития компетенции саморегуляции у девиантных подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте во внешкольной деятельности

В нашей работе мы опираемся на понятие компетенции саморегуляции как способности личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности в изменяющихся условиях, обеспечивающей ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью. В основе компетенции саморегуляции выступают операционально-результативные действия практической деятельности (поведения), обусловленные личностными особенностями и обеспечивающие ей положительный результат. Под понятием подросток с девиантным поведением мы понимаем тот факт, что он растет и развивается в таких условиях жизнедеятельности (семья, школа), которые при взаимодействии с ним не обеспечивают нормальный ход его развития, не учитывают особенности его индивидуальности, вследствие чего подросток не научен решать самостоятельно свои проблемы в рамках своего развития и его поведение характеризуется как трудное. Нарушения в системе компетенции саморегуляции, не скорректированные в подростковом возрасте, во взрослой жизни могут проявиться в проблемах адаптации, психосоматических и психических заболеваниях и других неблагоприятных последствиях.

Исходя из сказанного выше мы выделяем ряд аргументов, подтверждающих актуальность нашего исследования.

Первое положение – неадекватные отношения с окружающей действительностью априорно выстраивают взрослые, а затем научают этим способам ребенка (осознанно или неосознанно). В данном случае мы имеем в виду два весомых объекта, с которыми ребенок вступает во

взаимоотношения и является субъектом этих отношений – это семья и школа. Как правило, неадекватная среда обитания ребенка характеризуется семейным неблагополучием как социального, криминального, так и психолого-педагогического характера. Важным для нас тезисом является то, что взрослый играет важную роль в организации поведения ребенка. Школьная среда для такого ребенка создает, как и семья, неблагоприятные условия развития, сомневаясь в его способностях и возможностях и определяя его изначально в школьном коллективе как «плохого». Таким образом, деструктивная среда воспитания наделяет ребенка тем арсеналом средств взаимодействия, которые он интериоризирует и реализует за границами этих объектов. Усвоенные паттерны поведения ребенок применяет со всеми окружающими его объектами. Ребенок делает так, потому что по-другому он не умеет.

Второе положение постулирует мысль о том, что трудному подростку как во взаимоотношении с миром, так и в личностном онтогенезе сложнее вдвойне. Нужно решать поставленные возрастные задачи, но в их основе лежат искаженные или нереализованные детские свойства. Абсолютно солидарны в этом случае с тезисом А. Г. Петрынина о том, что «неудачи ... «интеллектуальных» подходов в педагогической реабилитации несовершеннолетних указывают, прежде всего, на недооценку педагогами внутренних психологических регулятивов поведения подростка, каковыми являются изначальная природная активность ребенка, потребностно-мотивационная сфера личности ребенка, лежащая в основе его поведения, способность ребенка к саморегуляции, самопознанию, способность к поиску цели, смысла жизни и его осознанному выбору, субъективный жизненный опыт ребенка» и т.д. [117, с. 59]. Психолого-педагогическая аксиома гласит: неуспешно решенные (нерешенные) возрастные задачи и нереализованные свойства детской личности ведут к деформации и/или неадекватному поведению. Вторым отягощающим обстоятельством развития девиантного

подростка является то, что он не умеет самостоятельно и конструктивно решать сложившуюся для него трудную задачу.

Третье положение – это та командно-административная система, которая сложилась в учреждениях, ведущих работу с детьми (тоталитаризм, идеологическое педагогическое мышление, ригидность в отношениях с ребенком, приоритет наказания перед поощрением, обучения перед воспитанием, доминирования учителя в образовательном процессе перед паритетными отношениями с учащимися, обучение детей пассивными методами, а в современном обществе – это еще и общественно-административная оценка труда учителя по результатам ЕГЭ), отсутствие воспитания в детях тех качеств личности, которые нужны для реализации себя в современном рыночном пространстве. Поиск решения проблем воспитания детей с девиантным поведением «обуславливает необходимость направить исследовательские усилия на поиск педагогических путей по оказанию помощи ребенку в развитии его «самости» через запуск психологических механизмов саморегуляции его поведения, каким бы деформированным и противоречивым ни был его «внутренний мир» [117, с. 59].

Четвертое положение – организация эффективной психолого-педагогической помощи подросткам с разными видами дизонтогенеза, в частности с расстройствами поведения. Все осознают, что эта категория является самой массовой в школе среди детей с ограниченными возможностями здоровья, но в то же время самой страдающей и в школе, и в жизни, прежде всего, по причине недостаточной квалификационной помощи [144].

Таким образом, целью данного этапа нашего исследования является описание модели организации процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением в городе Ижевске на базе Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток». Предложенная нами модель организации

процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением (рис. 1), которая является целенаправленной системой организации и реализации практической деятельности, психолого-педагогические и организационные условия, опытно-экспериментальная программа принципиально отличаются от условий, которые реализуются в других учреждениях социальной и образовательной сферы. Модель организации процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением стала основой для разработки опытно-экспериментальной программы, целью которой является содействие в формировании компетенции саморегуляции у подростка с девиантным поведением.

Методологическую основу нашего исследования и создания модели составляют положения деятельностного (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), аксиологического (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. А. Волочков, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, В. Франкл и др.), системного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Е. А. Сергиенко и др.), компетентностного (В. И. Байденко, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Э. Зеер, И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков, П. М. Эрдниева и др.) и гуманистического (К. Роджерс, В. Франкл и др.) подходов, определяющие целеполагание, выбор направления деятельности, основных её форм и методов, результат деятельности.

Целеполагание представлено системой целей и задач формирования компетенции саморегуляции. Цель предъявляет требования к организации деятельности, её структуре и выступает обуславливающим фактором разработки её содержательной стороны. В качестве желаемого результата нами определена цель – формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза. Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**.

1. Обогащение личностного опыта жизнедеятельности девиантных подростков.

2. Овладение девиантными подростками умениями и навыками саморегуляции.

3. Освоение девиантными подростками системы социальных норм, правил и ценностей.

Модель включает в себя психолого-педагогические и организационные условия; организационно-подготовительный блок, имеющий методический и административный компоненты; основной содержательно-деятельностный блок, представленный мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами, из которых формирующий этап содержит личностно-развивающий, информационно-познавательный и социально-деятельностный компоненты; аналитический блок; результат и критерии сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

Структура разработанной модели включает в себя целевой компонент, определяющий границы исследования; методологический, определяющий основные научные положения исследования [86, 137, 157]; организационно-педагогический блок, определяющий методические и административные ресурсы; основной содержательно-деятельностный блок, определяющий его содержание и выбор педагогических инструментов (совокупность методов, форм, средств, технологии, экспериментальная программа); аналитический блок, позволяющий профессионально оценивать затраченные ресурсы с полученным результатом, с последующей корректировкой в деятельности; результативный, характеризующий предполагаемый результат. Опишем каждый компонент модели.



Рис. 1. Модель организации процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением во внешкольной деятельности

Кратко охарактеризуем принципы эффективного функционирования модели организации процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

1. *Принцип систематичности.* Суть принципа заключается в реализации регулярности и последовательности организации психолого-педагогической деятельности с подростками с девиантным поведением. Целесообразно чередовать комплекс мероприятий, организуемых в открытом социальном пространстве (беседы, занятия, консультации у психолога, экскурсии и т.д.), где происходит знакомство с разнообразной окружающей действительностью и с самим собой, и на базе стационарных загородных лагерей, где ребенок полностью погружен в психолого-педагогическую деятельность и может моделировать и организовывать свое поведение согласно принятым нормам и правилам, которые необходимо соблюдать в лагере. Те модели поведения, которые удалось отработать подростку в закрытом пространстве в лагере, он может пробовать в открытом пространстве жизнедеятельности в школе, дома и т.д. Самым трудным является замотивировать подростка на постоянную личностную работу, потому что такой подросток никогда не обращал внимания на свой внутренний мир. Вставая на субъектную позицию, подросток открывает для себя неисчерпаемый потенциал.

2. *Принцип вариативности.* Суть данного принципа заключается в определении закономерных путей развития саморегуляции, который гласит, что, чем разнообразнее и вариативнее деятельность, с помощью которой формируются различные способы действий и модели поведения, тем успешнее становится человек в традиционных видах деятельности и тем легче осваивает другие виды действий и модели поведения.

3. *Принцип нормативности.* Суть данного принципа заключается в необходимом учёте нормального возрастного развития подростка с девиантным поведением, т.е. в умении строить психолого-педагогическую деятельность, опираясь на возрастные изменения в подростковом возрасте.

4. *Принцип добровольности.* Участие детей в организованной педагогической деятельности основывается на их собственном желании. Основное положение данного принципа заключается в том, что трудному подростку предоставляется право выбора и возможность самостоятельного принятия решения.

Например, Вл. (мальчик, 14 лет). Мама и папа Вл. в разводе. У каждого есть своя семья. По словам мамы, мальчик перестал посещать школу, стал уходить из дома. Мама уже очень устала. Папа очень строг к мальчику. Вл. первый раз приехал в лагерь к нам на смену. Был пассивен, все время хотел спать и просто лежать, но старался мероприятия не пропускать, по-видимому, был интерес к происходящему вокруг. Показательным является вечерний огонек, когда Вл. ложился на пол лицом вниз, и складывалось впечатление, что мальчик спит. Педагог периодически интересовался его состоянием, но мальчик говорил, что он участвует в «огоньке», но пока не готов говорить. На четвертый день пребывания в лагере нам удалось «разговорить» Вл. хотя бы на уровне «что тебе понравилось в течение дня, а что нет».

5. *Принцип субъектности.* Суть данного принципа заключается в обращении к сознанию подростка и осмыслению себя в окружающей действительности в педагогическом процессе, что позволяет подростку прожить ситуацию «здесь и теперь», сделать ее собственной. Реализация данного принципа позволяет адаптироваться подростку в окружающей действительности.

Анализ изучаемой проблемы позволил сделать вывод о том, что процесс формирования компетенции саморегуляции у трудных подростков во внешкольной деятельности требует определения психолого-педагогических и организационных условий.

Уточним понятие «психолого-педагогические условия» и «организационные условия». Под *организационными условиями* формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным

поведением мы понимаем совокупность внешних и собственно педагогических обстоятельств педагогического процесса, от реализации которых зависит процесс развития компетенции саморегуляции. Под *«психолого-педагогическими условиями»* мы понимаем совокупность внутренних обстоятельств, на основе которых развиваются компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением. В данном исследовании к *психолого-педагогическим и организационным условиям* мы относим следующее.

1. Включение трудных подростков в специально организованную деятельность, направленную на развитие активности, способствующей формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков; Специально организованная деятельность характеризуется комплексом многообразных видов деятельности, ее форм, условий и содержаний; разным составом субъектов взаимодействия: разновозрастный детский коллектив, коллектив педагогов, окружающие люди; расширением пространства взаимодействия со средой. Активное и целенаправленное участие трудных подростков в деятельности позволяет им научиться поддерживать отношения с окружающими, осознавать правила и нормы этих отношений и их значимость. Реализация данного условия способствует развитию индивидуальных особенностей саморегуляции, овладению новыми способами действий, которые обусловлены личностными качествами, более эффективному выполнению деятельности и выработке оптимальных способов достижения успешности в ней.

Например, у М. (девочка, 14 лет) плохо развита мелкая моторика. М. имеет плохие оценки по технологии, неохотно выполняет поручения педагогов изготовить сувенир (подарок) на какой-либо праздник, имеет неустойчивое внимание, хотя сохраняет интерес к данному виду деятельности. В деятельности в рамках нашей программы предполагаются мастер-классы по декоративно-прикладному искусству, где дети для изготовления поделки используют различные материалы, инструменты,

имеют несколько образцов для изготовления, от самых простых и до самых сложных. Систематическое участие в данной работе способствовало освоению М. техники киригами (плетение из ниток мулине украшений и т.д.), что, в свою очередь, позволило М. научиться делать сувениры своими руками, изготавливать для себя различные украшения, более уверенно чувствовать себя на уроках технологии в школе. В дальнейшем М. прошла обучение в школе вожатого. После окончания девятого класса будет поступать в педагогический колледж.

Ещё один пример, Ил. (мальчик, 16 лет), общительный, творческий, спортивный подросток, но имеет низкий познавательный уровень, учится удовлетворительно, активность в школе не проявляет. Участие в различных мероприятиях программы (лагеря, походы, мастер-классы и т.д.), взаимодействие с ребятами разных возрастов позволило ему летом работать в летнем лагере вожатым. Для организации лагерной смены МБУ «Городского центра профилактики «Подросток» педагогический коллектив пригласил Ил. в качестве вожатого.

2. Воспитание у подростков ценностного отношения к своей жизни, к жизни окружающих через включение в воспитательный процесс культурно-познавательного направления. Данное педагогическое условие способствует преобразованию отношения трудного подростка к различным видам деятельности, к другим людям, к самому себе. Ценностное отношение проявляется в способности влиять на себя, совершенствовать себя, быть активным сторонником соблюдения общественных норм, в способности выстраивать правильные и устойчивые отношения с окружающими, основанные на вежливости, честности, гуманизме, в признании права на свою жизнь, жизнь окружающих, в развитии и активном участии в общественной жизни, в принятии жизни во всех ее проявлениях и ситуациях, в способности быть субъектом в сознательном выстраивании собственной жизни.

Например, посещение культурно-досуговых учреждений города (цирк, боулинг и т.д.) позволил ребятам сформировать у себя внутреннюю позицию соблюдения правил пребывания в общественных местах: не кричать, быть вежливыми, использовать в речи только нормативную лексику, соблюдать правила заведения, в котором находишься, помогать педагогу и младшим, приходить на мероприятие в установленное время.

3. Вовлечение трудных подростков в активную социально актуальную деятельность, способствующую формированию отношений с окружающими и самим собой. Данное педагогическое условие способствует самостоятельному выбору своей жизненной позиции и воспитанию чувства ответственности за произведенный выбор. Очень важно, чтобы социальное и педагогическое воздействие раскрывали ценностно-потребностную сферу подростка, а затем постепенно и последовательно учили его управлять собой на всех этапах доступной ему деятельности. Среди эффективных способов взаимодействия выделяем трудоустройство несовершеннолетних, организацию профильных лагерей, обучение престижным компетенциям (например, работе на компьютере), соревнования, дискуссионные клубы. С помощью данных форм взаимодействия у трудных подростков расширяется социальный кругозор, стимулируется процесс рефлексии, что способствует формированию жизненных ценностей, нравственных качеств личности: трудолюбия, ответственности, товарищества, требовательности, стремления к самовоспитанию и др.

Например, Вл. (мальчик, 15 лет). Мама злоупотребляет спиртными напитками, бабушка – инвалид. Семья живет на бабушкину пенсию. Вл. На протяжении всего времени участия в экспериментальной программе каждое лето трудоустроивался и работал на ипподроме, заработанные деньги он тратил на подготовку себя к школе.

Ст. (мальчик, 16 лет), неблагополучная семья. Участие в активных мероприятиях позволило ему окончить школу успешно и поступить в училище, его сняли с внутришкольного учета.

Нт. (мальчик, 15 лет), семья злоупотребляет спиртными напитками. Нт. учится неудовлетворительно, систематически пропускает уроки в школе, необязательный. В лагере действует строгое правило: если подросток провинился, он не идет на дискотеку. В палатах мальчики плохо засыпают, часто не высыпаются. Нт. после первой ночи, проведенной вместе с мальчиками в палате, решил, что он будет спать в комнате мужчин-воспитателей, и это позволит ему не нарушать дисциплину с его стороны.

4. Усвоение материала трудными подростками осуществляется как на бессознательном, так и на осознанном уровне. Подростковый возраст – это возраст постоянного определения себя в разных областях деятельности. Это социальные пробы, причем многие из них осуществляются неосознанно. На это оказывают влияние многие обстоятельства и референтная группа, близкое социальное окружение, особенности развития ребенка, особенности когнитивной сферы, которая позволяет анализировать ситуацию. И некоторые обстоятельства даны подростку для осознания, а некоторые пока усваиваются на уровне подражания. Таким образом, если подросток воспитывается в неблагоприятной обстановке, у него уже сформировалась определенная система жизнедеятельности, которая нам, взрослым, кажется фатальной, и он, трудный подросток, никогда не исправится. Предоставляя альтернативу данной среде, организация активной деятельности позволяет развивать как раз на неосознанном уровне положительные формы поведения, что одновременно способствует развитию рефлексии у подростка, а это, в свою очередь, затем переходит в осознание.

Например, Ст. (мальчик, 15 лет), пребывает в лагере уже третий день. «Ирина Николаевна, когда Вы уже на нас начнете кричать?», «А за что?» – спрашивает педагог. «Но мы же Вас не слушаемся: долго собираемся в столовую, на мероприятие, а Вы все нам объясняете, говорите, как надо, лучше бы накричали». «Ст., если я сейчас на тебя крикну, тебе будет легче?», «Нет», – отвечает он. «Поэтому, для того чтобы у нас сохранились хорошие отношения, чтобы мы уважали друг друга, не стоит кричать друг на друга, а

легче научиться разговаривать друг с другом, понимать и слышать друг друга». Затем еще несколько раз Ст. приходил поговорить на разные темы к педагогу.

Также был отмечен следующий факт. Когда в лагерь приезжали брат с сестрой, они начинали копировать поведение воспитателей, начинали объяснять и помогать друг другу в какой-либо ситуации.

5. Учет особенностей дизонтогенеза (выраженные поведенческие отклонения при сохранном интеллекте) как индивидуального результата развития трудного подростка. Как правило, личностное развитие подростка остается на том уровне, где он воспитывается. Осложняется это еще и тем, что подросток в данном случае попадает в «психологические ножницы». Объективно он морально, иногда и физически не дозревает до подросткового возраста, а субъективно он уже распоряжается своей жизнью, как он захочет, самостоятельно (и это нормально, потому что подростки воспитываются в системе гипоопеки) и безответственно. Здесь важно показать результат его развития, показать, что результат у каждого индивидуален.

Опишем блоки модели организации процесса формирования компетенций саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Организационно-подготовительный блок нацелен на методическую и административную подготовительную работу.

Методический компонент деятельности включает в себя разработку сценариев мероприятий, игр, конспекты мастер-классов, педагогических занятий, групповых занятий с элементами тренинга, дискуссионных клубов, положений о различных конкурсах, разработку социальных проектов на конкурс.

Административный компонент позволяет привлечь дополнительное финансирование для реализации воспитательной деятельности с подростками с девиантным поведением. Для успешной реализации проектов по трудоустройству несовершеннолетних в летний период, организации лагерных смен в каникулярное время необходима разработка нормативных и

локальных актов, которые способствуют регуляции деятельности как с внешними учреждениями, так и внутри детско-взрослого коллектива.

Основной содержательно-деятельностный блок реализовывался мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами.

Мотивационно-стимулирующий этап был направлен на установление доброжелательного контакта с девиантными подростками. На данном этапе предполагается знакомство с опытно-экспериментальной программой, знакомство воспитанников друг с другом, со взрослыми, создание условий, способствующих дальнейшему проявлению интереса подростков к участию в мероприятиях, предусмотренных опытно-экспериментальной программой. Используются следующие формы и методы: индивидуальная беседа и консультация с родителями и самим подростком, посещение его места проживания или учебы, поздравление в социальной сети «ВКонтакте» с днем рождения и другими праздниками, оказание помощи в трудных для подростка ситуациях. Данный этап является сквозным, проходящим через формирующий и рефлексивно-оценочный этапы.

Формирующий этап представлен тремя компонентами: личностно-развивающим, информационно-познавательным и социально-деятельностным. Формирующий этап предполагал реализацию мероприятий, предусмотренных опытно-экспериментальной программой (Приложение 7).

Личностно-развивающий компонент ориентирован на самопознание трудных подростков, на выявление сильных и слабых сторон своей личности, на обучение способности к саморегуляции, рефлексии. Цель данного компонента деятельности – сформировать необходимый и достаточный уровень способности саморегуляции у девиантных подростков через самопознание и активные формы взаимодействия с окружающими (Приложение 1).

Информационно-познавательный компонент нацелен на развитие познавательных потребностей трудного подростка, на расширение его

кругозора, на пропаганду среди трудных подростков альтернативных (культурных) форм досуга. Оно предполагает знакомство трудных подростков с основными историческими событиями, которые происходили на территории Удмуртской республики, обучение навыкам, необходимым в туристических походах, празднование занимательных событий в жизни личности, ориентирование в досуговой сфере города Ижевска. Цель данного компонента – развить культурный потенциал (поведение) и познавательные потребности у трудных подростков (Приложение 1).

Социально-деятельностный компонент нацелен на включение подростка в социально-значимую деятельность, на обучение новым навыкам, на развитие саморегуляции в деятельности. Предполагает расширение социальной среды взаимодействия, активное участие трудных подростков в современной значимой деятельности, знакомство с разными людьми. Цель данного компонента – развить у девиантных подростков осознание социальных ценностей, норм и ориентировать на них во взаимодействии с окружающей действительностью: организация трудоустройства, профильные смены, образовательные площадки и др. (Приложение 1).

Формирующий этап предполагает не только непосредственное участие воспитанников в мероприятиях, но и анализ деятельности, раскрытие значений и смыслов, оценивание своих действий (поведения), оценивание поведения других. Деятельностный характер формирующего этапа предполагает:

1) вовлечение трудных подростка непосредственно в условия, в которых он на практике может использовать полученные знания, умения, навыки в другой деятельности, ставить перед собой цели и принимать решения, основываясь на выборе между порочными и социально ориентированными ценностями и потребностями;

2) компенсирование своих слабых сторон сильными, осмысливание «Ради чего я это делаю?».

Рефлексивно-оценочный этап нацелен на развитие навыков рефлексии и оценивания своих действий (поступков), прошедшего мероприятия, своего участия в ходе проведенного мероприятия. «Трудные» воспитанники учились анализу результатов своей деятельности, рефлексированию своего поведения. Обсуждались положительные результаты деятельности и то, что им в этом помогло. У воспитанников вырабатывалась осмысленность своего вклада в ту или иную работу, что помогало видеть результат своего труда, а в конечном итоге способствовало положительной динамике формирования компетенции саморегуляции у трудных подростков. Формы, которые мы используем в данном компоненте деятельности, – самооценка, анкеты, вечерние огоньки, книга жалоб и предложений, беседы. Целью данного этапа является создание благоприятных условий для рефлексии и оценки воспитанниками самих себя.

Основными особенностями работы на данном этапе является смена «средовых парадигм» и своевременное проведение «социальных прививок», что реализуется по двум технологиям: комплекс разнопрофильных мероприятий, организуемых непосредственно в городе, и организация профильной смены, когда ребенок интенсивно погружен в педагогический процесс. Это позволяет нам в своей работе сочетать целенаправленную взаимообуславливающую индивидуальную работу (работа с каждым конкретным случаем) с трудным подростком и унифицированную (массовую). В основе такой работы лежит триумвират Я+Я, Я+ОКРУЖАЮЩИЕ, Я+ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ = накопление опыта жизнедеятельности. Все три составляющие имеют большое значение в развитии осознанной саморегуляции. Проведение периодических «социальных прививок» позволяет выработать у подростков определенный иммунитет в ходе проведения разнопрофильных мероприятий и организации профильной смены. В стационаре подростки имеют возможность усвоить новые знания, умения, навыки, выработать привычки, формирующие их поведение между «прививками». Необходимо только, чтобы «прививки»

были своевременными и соответственно дозированными и продолжались до тех пор, пока усвоенных умений и навыков станет достаточно для самостоятельной деятельности подростка в разрешении жизненных трудностей.

Аналитический блок нацелен на всесторонний анализ организационно-педагогической деятельности, он позволяет корректировать и апробировать новые формы работы с подростками с девиантным поведением. Основные положения, которые обсуждаются на педагогическом собрании: привлеченные и необходимые ресурсы, организационный компонент, категория учащихся, методический компонент, соответствие педагогических средств особенностям возраста, соответствие результата поставленной цели.

Таким образом, организация системной разнообразной деятельности подростка («социальная прививка» – перен. значение «заставить усвоить, сделать привычным») способствует побуждению активности подростка в освоении общественного бытия, развитию познавательных способностей и личностного роста, переоценке ценностей и коррекции поведения.

Совокупность благоприятных условий для успешного решения задач подросткового возраста, ситуативно организованное во времени и пространстве, представляет собой «социальную прививку», задача которой привить трудному подростку новые свойства, взгляды, социальные и бытовые навыки, жизненные ценности на основе субъектно значимой деятельности.

Погружение подростка в созданные благоприятные условия без отрыва от социальной действительности его взросления носит кратковременный информационно и эмоционально насыщенный, субъективно значимый и креативный характер. Эффект от «социальной прививки» носит пролонгированный характер и подкрепляется «усложненными прививками».

Проведение комплекса разнопрофильных мероприятий и организация профильных смен позволяют выработать определенный «социальный иммунитет», который помогает подростку регулировать отношения с окружающим миром.

Основными особенностями данной модели в формировании компетенций саморегуляции у трудных подростков являются использование в работе тех педагогических форм, от которых практически отказались школы (экскурсии, туристические походы и т.д.) и учет индивидуального результата каждого подростка.

Эмпирическая работа представленного исследования позволила нам сделать вывод о том, что при организации развития компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением с учётом особенностей дизонтогенеза необходимо обращать внимание на следующие моменты.

1. Содержание, которое мы предлагаем воспитанникам, должно быть актуально для них и удовлетворять их потребности и интерес «здесь и сейчас».

2. Способствовать «второму рождению» ребенка, т.к. трудные ребята имеют за плечами опыт взрослого человека, что не позволяет им почувствовать развитие своей взрослости.

3. Научить подростков самоорганизации и саморегуляции своей жизнедеятельности.

4. Помочь воспитанникам увидеть и принять свое «Я», убедить их, что все в жизни находится в их руках.

5. Способствовать выстраиванию гуманистической стратегии взаимодействия с трудными детьми и придерживаться её в своей деятельности.

6. Помочь трудным подросткам преодолеть барьер недоверия ко взрослым.

Практические результаты экспериментальной работы по развитию компетенций саморегуляции у девиантных подростков могут быть сведены к следующему.

1. Подростки получили возможность осваивать новые виды деятельности, что обогащает их жизненный опыт. Полученные новые жизненные знания могут выступать инструментами при разрешении трудностей, а также в умении регулировать свое поведение.

2. Предоставление подросткам возможности опробовать свои силы в различных видах деятельности обусловило формирование более четкого понимания своих целей и путей их достижения, понимание смысла своей жизнедеятельности, совершенствование механизмов и частных регуляторных процессов саморегуляции.

3. Полученные знания, умения и навыки ребята опробуют в естественной среде (в семье, школе). Подростки приобрели опыт общения и взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми (работодатели, незнакомые люди, учителя и т.д.).

4. В основе педагогической работы с трудными подростками должен лежать принцип принятия кризиса подросткового возраста, т.к. это позволит широко использовать его позитивное разрешение с целью достижения нового качества жизни.

5. Развивается субъектная позиция трудного подростка: осознание своей способности влиять на ход событий и на действия других людей, преодоление внутренних и внешних препятствий при выстраивании отношений с окружающим миром, умение жить вообще и вместе с другими, появление опосредованных действий и отношений.

Таким образом, данная модель и выделенные условия, реализуемые через определенные этапы модели, ведут к привитию не только функциональных умений и навыков, но и, что очень важно, способствуют развитию осознанной саморегуляции поведения и взаимоотношений. Мы пришли к выводу, что совершенствование качеств личности подростков в

педагогической деятельности будет эффективным при комплексном подходе к реализации выделенных психолого-педагогических и организационных условий.

Выводы по первой главе

1. Формирование компетенции саморегуляции у девиантных подростков является актуальной и значимой проблематикой в образовании и психолого-педагогическом направлении.

2. Компетентностный подход является основной парадигмой современного отечественного образования, нацеленного на воспитание активного субъекта своей жизнедеятельности. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

3. Обзор литературы показал, что исследования, посвященные природе и сущности таких понятий, как «компетентность» и «компетенция», не имеют единого поля понимания. Данные понятия либо отождествляются, либо дифференцируются. Как в компетентности, так и в компетенции можно выделить элементы данных категорий, которые могут иметь общее значение.

4. В основе компетенции выделяют следующие психологические категории: когнитивные – знания, регуляция и др., деятельностные – опыт, мотивы, отношения, активность и др.

5. Компетенция саморегуляции рассматривается как способность личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности в изменяющихся условиях, что обеспечивает ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью. Компетенция саморегуляции – это операционально-результативная основа практической деятельности (поведения), обусловленная личностными особенностями и обеспечивающая ей положительный результат.

6. Процесс саморегуляции детерминирован двумя взаимообуславливающими звеньями: а) внутренним, который представлен интраперсональными особенностями субъекта (ценности, смыслы, установки); б) внешним (выбор, общение, взаимоотношения, анализ сложившейся ситуации). Ведущая роль в регуляции поведения и деятельности отводится субъекту, которому присуща активность. Регулятивный процесс осуществляется с помощью ценностей, критического отношения к нарушениям норм и негативного отношения к себе, человеческой духовности, установкам, самооценкам и самоконтролю.

7. При развитии саморегуляции и ее компонентов у подростков важную роль играет ближайшее окружение. Генезис саморегуляции описывается сначала как внешняя составляющая личности, которая регламентируется взрослыми, затем как внутренняя составляющая, которая стала частью внутреннего мира подростка.

8. Исследования подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте показывают, что формирование девиантного поведения не определяется «наследственными механизмами», обуславливаясь разнообразными причинами, в особенности характером микросреды и педагогической запущенностью.

9. Разработанная модель организации процесса развития компетенции саморегуляции у девиантных подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте включает в себя психолого-педагогические и организационные условия; организационно-подготовительный блок, имеющий методический и административный компоненты; основной содержательно-деятельностный блок, представленный мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами, из которых формирующий этап содержит личностно-развивающий, информационно-познавательный и социально-деятельностный компоненты; аналитический блок; результат и критерии сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Диагностическая и экспериментальная работа проводилась с 2007 по 2017 годы на базе Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток» (далее МБУ «Городской центр профилактики «Подросток») города Ижевска Удмуртской республики. Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, внутри которых решались особые (специальные) задачи с использованием соответствующих методов.

На констатирующем этапе экспериментальной работы проводилось исследование с целью выявления уровней сформированности осознанной саморегуляции личности в контрольной и экспериментальной группах и проведения сравнительного анализа этих уровней у девиантных подростков с учетом особенностей их дизонтогенеза и подростков без нарушений в поведении.

При проведении данного этапа экспериментальной работы перед нами стояли следующие задачи:

- 1) подобрать комплекс диагностических методик, направленный на изучение развития саморегуляции и личностных особенностей девиантных подростков;
- 2) выявить специфические особенности дизонтогенеза подростков в экспериментальной группе;
- 3) определить различия в уровнях развития саморегуляции в контрольной и экспериментальной группах;
- 4) выявить особенности личности подростков из вышеуказанных групп: потребности, ценности, смысложизненные ориентации.

§ 2.1. Социально-психологические особенности экспериментальной и контрольной групп подростков

На первом этапе констатирующего эксперимента в нем приняли участие 140 подростков 13 – 15 лет, состоящих под патронатным контролем Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток», из них 92 девочки, 48 мальчиков. На данном этапе были собраны, проанализированы и обобщены данные экспертных оценок специалистов по указанной категории подростков, что позволило оценить социальную ситуацию развития трудных подростков и выявить особенности их дизонтогенеза.

С целью выявления ведущих причин, обусловивших и усугубляющих отставание в социально-личностном развитии подростков с девиантным поведением от своих нормально развивающихся сверстников, мы изучили их индивидуальные истории развития, состояние из здоровья, общей и профессиональной культуры окружающих взрослых, в частности родителей или лиц их замещающих, особенностей их отношения к школе, учёбе, их интересы, предпочтения, активность и т.д.

На основе анализа бесед с «экспертами» – социальными педагогами, психологами образовательных организаций, которые знали участников эксперимента в течение нескольких лет, наблюдали их в различных жизненных ситуациях и оценивали их отношения с окружающими, были сделаны выводы о том, что респонденты экспериментальной группы в младшем школьном возрасте испытывали определенные трудности в освоении учебного материала, но явных отклонений в интеллектуальном развитии у них не наблюдалось. По результатам ПМПК у этих детей отмечались задержки психического развития неясного генеза. Дети проявляли недостаточную развитость когнитивных процессов, быструю утомляемость. В классе они были нарушителями дисциплины, мешали ровесникам слушать учителя и т.д. Причины они связывали с недостаточной

развитостью когнитивных процессов, быстрой утомляемостью, особенностями характера. Пропуски уроков в основном были из-за болезни. Подростки с девиантным поведением имели ослабленное здоровье, связанное с плохим и ненадлежащим уходом, присмотром и развитием, либо с отягощением наследственных заболеваний родственников, либо обе причины являлись последствием ухудшения здоровья ребёнка.

На вопрос, какие отрицательные черты характеры вы выделяете у подростков с девиантным поведением (респондентов), специалисты образовательных организаций называли такие черты личности, как повышенная эмоциональная возбудимость, демонстративность, агрессивность, повышенная конфликтность, неуверенность в себе, ленивость, отчужденность, повышенная тревожность, обидчивость, навязчивость, неукротимая болтливость, безответственность, спонтанность, действие по настроению, жестокость, притворство.

При ответах на вопрос о положительных чертах этих подростков были отмечены самостоятельность, разговорчивость, имеют внутреннее желание быть хорошими, активность. При наблюдении за участниками нашего исследования мы обнаружили, что положительные черты личности во взаимодействии и в деятельности проявляются неоднозначно. Так, самостоятельность выступает как необдуманность своих действий (решения), трансляция активности перерастает в осуждающий поступок, внутреннее желание быть хорошим переходит в излишнюю навязчивость, капризность, упрямство. Такое качество, как разговорчивость, выступает как нарушение дистанции, границ во взаимодействии и в общении. В то же время явных нарушений в интеллектуальной сфере не было отмечено ни экспертами, ни нами.

Экспертная оценка и анализ личных дел подростков из экспериментальной группы позволили нам выявить семейные особенности по нескольким критериям, а также определить формы трудного поведения подростков.

В экспериментальной группе были выявлены следующие типы структуры семьи: 15,8% (22 семей) – полные семьи, к которым мы относим как родных родителей, так и семьи, где родных отцов заменяет отчим (мачеха). Неполная семья составляет 53,4% (75 семей), где одна мать воспитывает 46,4% (65 семьи), в 7% (10 семей) воспитывает один отец, 28% (39 семей) подростков воспитывает мать + бабушка (дедушка). Кровные родители отсутствуют у 4 подростков (2,8%), которых воспитывают тети и официально являются их опекунами.

Следующий критерий, который мы анализировали в группе девиантных подростков, – это типы семейного неблагополучия. Самым выраженным критерием семейного неблагополучия, по данным экспертов, является педагогически несостоятельная семья [31] – 63 семьи. Далее иерархия типов семейного неблагополучия выстроена по нисходящей: конфликтная – 28 семей, алкогольная – 21 семья, асоциально-аморальная семья – 15, семья с психически больными родителями – 13, криминальная – 7 семей.

Метод обобщения (Приложение 6) с помощью экспертных оценок позволил нам выявить особенности обучения, поведения и формы девиантного поведения подростков в экспериментальной группе. Особенности обучения подростков:

- на домашнем обучении находятся 10% (14 подростка) учащихся;
- не учатся – 8,6% (12 подростков) несовершеннолетних;
- неудовлетворительно учатся 32,1% (45 подросток) учащихся, удовлетворительно – 35% (49 подростков) учащихся, на оценку «хорошо» обучаются всего 20 подростков, что от общего количество составляет 14,3%.

Экспертные оценки показывают, что нарушают дисциплину 53 подростка, что составляет 37,9%, на учете в органах внутренних дел состоят 18,6% учащихся (26 подростков). На основании экспертных оценок были выявлены основные формы отклоняющегося поведения подростков экспериментальной группы. Эксперты также выделяют в бланке для ответов

наличие нескольких форм отклоняющегося поведения, присущих подросткам из экспериментальной группы. Подростки экспериментальной группы характеризуются следующими формами отклоняющегося поведения:

- курение – 38 подростков;
- нежелание учиться – 61 подросток;
- постановка на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних ОВД – 26 подростков;
- употребление спиртных напитков – 17 подростков;
- бродяжничество – 23 подростка;
- повышенная агрессивность, жестокость – 19 подростков;
- на второй год обучения оставались 17 подростков;
- наличие судимости – 7 подростков;
- приводы в милицию – 26 подростков;
- хулиганство – 13 подростков;
- тунеядство – 12 подростков;
- раннее начало половой жизни – 13 подростков;
- воровство – 4 подростка;
- компьютерная зависимость – 7 подростков;
- участие в криминальных группах и объединениях экстремисткой направленности – 4 подростка.

Такие формы, как употребление наркотиков (курительные смеси), выявились у 1 подростка, токсикомания у 2 несовершеннолетних, суицидальное поведение обнаружилось у 1 подростка, 1 несовершеннолетний попрошайничает.

Используя метод наблюдения и опроса экспертов на данном этапе исследования, мы констатируем, что большинство ребят из ЭГ позволяют себе пропускать занятия в школе более чем на неделю. В школу такие ребята в основном ходят «потусить» с друзьями, «побесить охранников». Во всех неудачах в школьных делах ребята винят учителей, завучей. Разговор о школе, школьных делах, об оценках с трудными подростками вызывает с их

стороны агрессию или отстранённое «не знаю», «ничего не понимаю», «бесит меня уже эта школа», «поскорей бы уже работать». Самый любимый предмет, по мнению подростков, – это физкультура. Большинство испытуемых из экспериментальной группы не понимает, зачем им учиться. Самые распространённые ответы: «просто так хожу в школе», «не знаю», «родоки заставляют», «я не хожу в школу, что там делать», «училок нравится бесить», «смысл ходить в школу, все равно ничего не знаю, опять поставят два». Зато на будущее у таких ребят большие планы. Большинство трудных несовершеннолетних собираются много зарабатывать, иметь большую и счастливую семью. В будущем видят себя юристами, программистами, работниками офиса или просто хотят где-нибудь работать.

На втором этапе констатирующего эксперимента была подобрана контрольная группа (КГ) – 385 подростков, из них 254 девочки, 131 мальчик (учащиеся образовательных школ города Ижевска). Основным формальным критерием различия экспериментальной и контрольной групп считается пребывание подростка (семьи) на учете хотя бы в одном субъекте профилактики.

§ 2.2. Описание методического комплекса исследования

Настоящий этап исследования был нацелен на изучение осознанной саморегуляции и ее психологических механизмов подростков контрольной и экспериментальной групп. Объектом психодиагностического исследования выступили частные регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность), а также личностные свойства подростков (смыслы жизни, ценности и потребности).

Характеристика психодиагностического инструментария, использованного в констатирующем и формирующем экспериментах исследования, представлена в таблице 4.

Таблица 4

Метод	Характеристика психодиагностики
Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросанова	Степень развития осознанной саморегуляции, ее индивидуальные профили
Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьев	Выявление уровня собственно смысложизненных ориентаций: цель, насыщенность, удовлетворенность и внутренний локус контроля
Тест юмористических фраз А. Г. Шмелев, В. С. Болдырева	Выявление особенностей мотивационной сферы личности
Опросник по изучению ценностей личности Ш. Шварц	Исследование нормативных идеалов, ценностей личности на уровне убеждений и ценностей на уровне поведения, т.е. индивидуальные приоритеты.

Более подробное описание диагностического инструментария дано в Приложениях со 2 по 5. Здесь же представим обоснование его выбора.

В науке описываются различные модели саморегуляции личности. В своей работе мы опираемся на модель осознанной саморегуляции личности В. И. Моросановой. Цель методики – диагностика развития индивидуальной саморегуляции, включающая показатели: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкость и самостоятельность. Автор, опираясь на многолетние научные и практические исследования, доказал, что способность к саморегуляции является основанием выполнения продуктивной деятельности (учебной, профессиональной, спортивной и т.д.).

Возможности опросника позволяют исследовать особенности саморегуляции, структура которой зависит в большей степени от индивидуальных особенностей человека, чем от требований какой-либо конкретной деятельности. С помощью данного опросника можно получить информацию о возможностях адаптации подростков к изменяющимся условиям обучения и воспитания. Модель осознанной саморегуляции личности имеет универсальную структуру для разных видов активности человека, она включает в себя следующие компоненты: цели деятельности, моделирование, программирование, оценивание результата, гибкость, самостоятельность.

Шкалы методики исследуются по трем уровням: низкий, средний, высокий. Каждая шкала имеет характеристики: «*планирование*» – выявляется умение осознанно планировать свою деятельность, ставить и удерживать цели; «*моделирование*» – позволяет исследовать умение личности анализировать внешние и внутренние условия и выделять их комплекс для достижения поставленных целей; «*программирование*» – позволяет диагностировать умение продумывать способы исполнительских действий и поведения для достижения намеченных целей; «*оценивание результатов*» – с помощью данной шкалы исследуется умение испытуемого адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности; «*гибкость*» – диагностирует способность испытуемого вносить коррективы в процесс саморегуляции при изменении различных условий; «*самостоятельность*» – исследуется уровень развития организации самостоятельной активности в деятельности (поведении); «*общий уровень саморегуляции*» – характеризует уровень развития индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека.

Все компоненты модели взаимосвязаны между собой. Процесс осознанной саморегуляции способствует развитию адекватного поведения, на этой основе развивается способность управлять собой согласно реализации поставленной цели, а также направлять свое поведение в

соответствии с требованиями жизни и жизненными (учебными, профессиональными) задачами.

Для нашего исследования важен тезис автора о том, что сформированная целостная система саморегуляции является приматом успешности разных видов деятельности, а любой дефект компонента процесса саморегуляции ограничивает эффективное ее выполнение. От индивидуального опыта саморегуляции, структуры и качества организации регуляторных умений зависит развитие личности [98, 108, 109, 110].

Вторая методика, которую мы используем в своей работе, – это «Тест смысложизненных ориентаций». Русскоязычная версия данного теста была разработана и адаптирована Д. А. Леонтьевым. По мнению ученого, примат регуляции отношений с действительным миром является смысловая сфера личности и ее «осмысленное» действие. Это поведение, в котором учитывается определенным образом вся система отношений с миром и его дальняя перспектива. Человек, ориентируясь на смысл действия, не может сделать что-то, что разрушительно для его жизни в дальней перспективе. В смысле любого конкретного действия отражается весь жизненный мир как целое [95]. Данный тест исследует смысложизненные ориентации по следующим субшкалам.

1. Собственно смысложизненные ориентации: *«цель в жизни»* характеризует наличие или отсутствие цели в жизни; *«процесс жизни»* – показатели по указанной субшкале позволяют судить о наличии у испытуемого интересной, насыщенной, эмоционально наполненной смыслом жизни; *«результат»* – данная субшкала отражает то, насколько прожитый этап жизни был продуктивен и осмыслен.

2. Внутренний локус контроля: *«Локус контроля - Я»* (*Я – хозяин жизни*) – наличие собственных сил в построении своей жизни и умение контролировать ее ход; *«Локус – контроля Жизнь»* – человеку свойственно контролировать свою жизнь, он вправе принимать решения и воплощать их в жизнь.

Также считаем важным обозначение ценностей как психологических механизмов саморегуляции, так как ценности выступают в качестве стандартов, которые руководят выбором поступков, действий, событий, людей [65], они постоянны и устойчивы. Для нашего исследования определяющим является понимание ценности, которая, по мнению Д. А. Леонтьева, рассматривает индивидуальные ценности как разновидность социальных отношений: «В таком понимании им приписывается направляющая или структурирующая функция, к которой сводится эффект ценностной регуляции» [94, с. 125].

Данная методика направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде. Методика «Опросник Шварца» [65] направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде. Опросник представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей: «власть», «гедонизм», «самостоятельность», «универсализм», «доброта», «традиции», «конформность», «безопасность», «достижения», «стимуляция». Опросник имеет две части.

1. Исследования ценностей на уровне убеждений (нормативные идеалы). Данная часть опросника позволяет выявить структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на личность, но не всегда проявляющуюся в реальном поведении человека.

2. Изучение ценностей на уровне поведения (индивидуальные приоритеты). Данная часть опросника выявляет структуру ценностей, которая часто используется в поведении человека во взаимодействии с окружающей действительностью.

Тест юмористических фраз А. Г. Шмелева и В. С. Болдыревой является методикой диагностики мотивационной сферы личности (потребностей) [128]. Потребности как психологические механизмы саморегуляции личности теоретически обоснованы, они имеют большое

значение для нашего исследования. Потребность человека связана не только с дефицитом, но и с избытком чего-то для нормального функционирования. Потребность является необходимым звеном в процессе жизнедеятельности человека, т.к. она является механизмом, запускающим активность человека на поиск и достижение цели, это позволяет индивиду и личности развиваться (самосохранение), жить в социуме. Обогащение потребностного «пространства» личности достигается разными способами, средствами удовлетворения потребностей.

Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, из которых 40 фраз являются многозначными (испытуемый, исходя из собственной интерпретации, усматривает в них ту или иную тему из числа основных десяти). Основные темы: 1) агрессия-самозащита; 2) взаимоотношения полов (пьянство); 3) пагубные пристрастия; 4) деньги; 5) мода; 6) карьера; 7) семейные неурядицы; 8) социальные неурядицы; 9) бездарность в искусстве; 10) человеческая глупость.

В основе данной методики лежит прием свободной тематической классификации предложенного испытуемому стимульного материала (юмористических фраз). С помощью данной методики выявляются порядковая структура мотивационных тенденций: какие темы доминируют, какие второстепенные.

Для математической обработки полученных данных использовались корреляционный анализ Спирмена, критерию однородности χ^2 , Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни.

§ 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Статистическая проверка полученных результатов диагностики уровня развития саморегуляции у подростков контрольной и экспериментальной групп по методике В. И. Моросановой (опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)) выявила статистически значимые

различия по критерию однородности χ^2 , по тесту Манна-Уитни и T – критерию Вилкоксона у подростков экспериментальной и контрольной групп (Таблица 5).

Таблица 5

Уровень развития процесса саморегуляции в КГ и ЭГ на констатирующем этапе исследования.

Регуляторные шкалы	Констатирующий этап исследования (в %)					
	КГ (n = 385 респондентов)			ЭГ (n = 140 респондентов)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Планирование	47,3 (182 чел.)	43,6 (168 чел.)	9,1 (35 чел.)	11,4 (16 чел.)	45,7 (64 чел.)	42,9 (60 чел.)
Моделирование	32,7 (126 чел.)	60 (231 чел.)	7,3 (28 чел.)	2,1 (3 чел.)	42,9 (60 чел.)	55 (77 чел.)
Программирование	32,7 (126 чел.)	52,7 (203 чел.)	14,5 (56 чел.)	2,9 (4 чел.)	45,7 (64 чел.)	51,4 (72 чел.)
Оценивание результатов	30,9 (119 чел.)	67,2 (259 чел.)	1,8 (7 чел.)	5,7 (8 чел.)	54,3 (76 чел.)	40 (56 чел.)
Гибкость	52,7 (203 чел.)	43,6 (168 чел.)	3,6 (14 чел.)	8,6 (12 чел.)	42,9 (60 чел.)	48,6 (68 чел.)
Самостоятельность	52,7 (203 чел.)	29,1 (112 чел.)	18,2 (70 чел.)	37,1 (52 чел.)	45,7 (64 чел.)	17,1 (24 чел.)
Общий уровень саморегуляции	40 (154 чел.)	57,9 (223 чел.)	2,1 (8 чел.)	9,3 (13 чел.)	20 (28 чел.)	70,7 (99 чел.)

На рисунке 2 представлено распределение испытуемых КГ и ЭГ по показателям развития общего уровня саморегуляции.

На рисунке 2 видно, что по критерию «общий уровень саморегуляции» высокий уровень развития имеют 154 (40%) подростка из контрольной группы, тогда как в экспериментальной только 13 (9,3%); 223 (57,9%) подростка из контрольной группы имеют средний уровень развития по данному критерию, в экспериментальной – 28 (20%). Низкий общий уровень саморегуляции в контрольной группе имеют 8 (2,1%) подростков, в экспериментальной группе – 99 (70,7%).

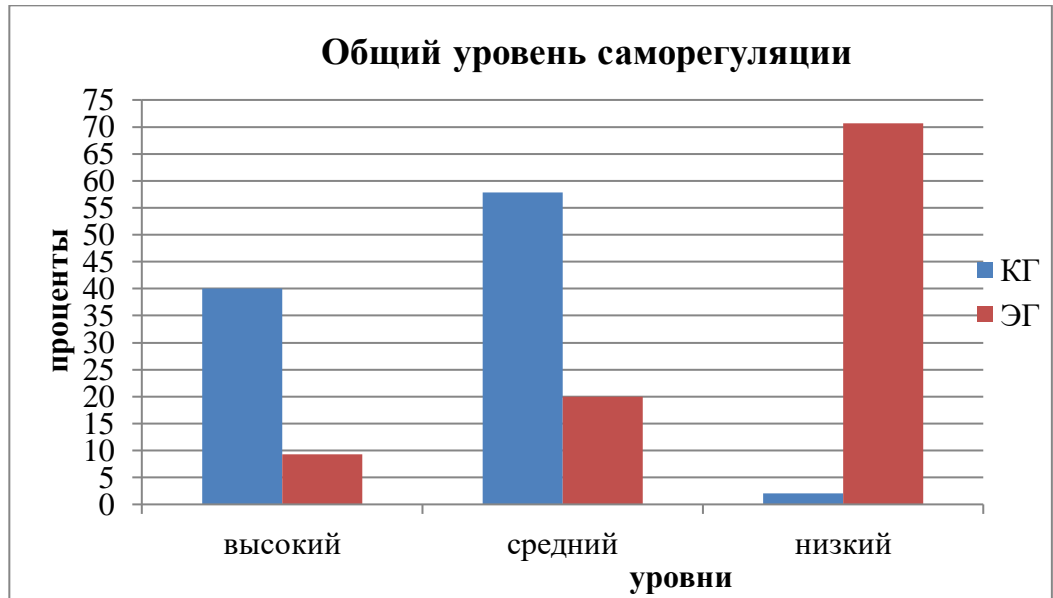


Рис. 2. Показатели развития общего уровня саморегуляции в КГ и ЭГ

Частные регуляторные процессы репрезентированы следующими результатами. В контрольной группе по регуляторной шкале «планирование» (рис. 3) высокий уровень развития имеют 47,3% (182 подростка), средний уровень – 43,6% (168 подростков), низкий – 9,1% (35 подростков). В экспериментальной группе респондентов по данной шкале можно констатировать, что высокий уровень развития по шкале «планирование» имеют 11,4% (16 подростков), средний – 64 (45,7%), низкий – 60 (42,85%).

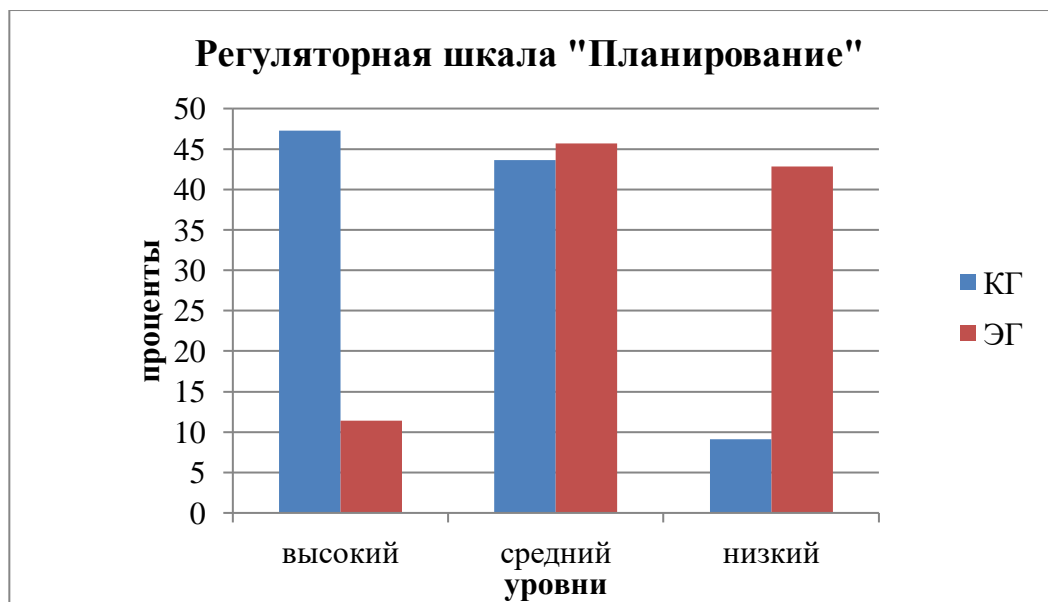


Рис. 3. Показатели развития по шкале «Планирование» в КГ и ЭГ

По шкале «моделирование» в контрольной группе высокий уровень развития выявлен у 32,7% (126 подростков), средний – 60% (231 подростков), низкий уровень – 7,3% (28 подростков). По данной шкале респонденты экспериментальной группы имеют высокий уровень развития у 2,1% (3 подростка), средний – 42,9% (60 подростков), низкий – 55% (77 воспитанников) (рис. 4).

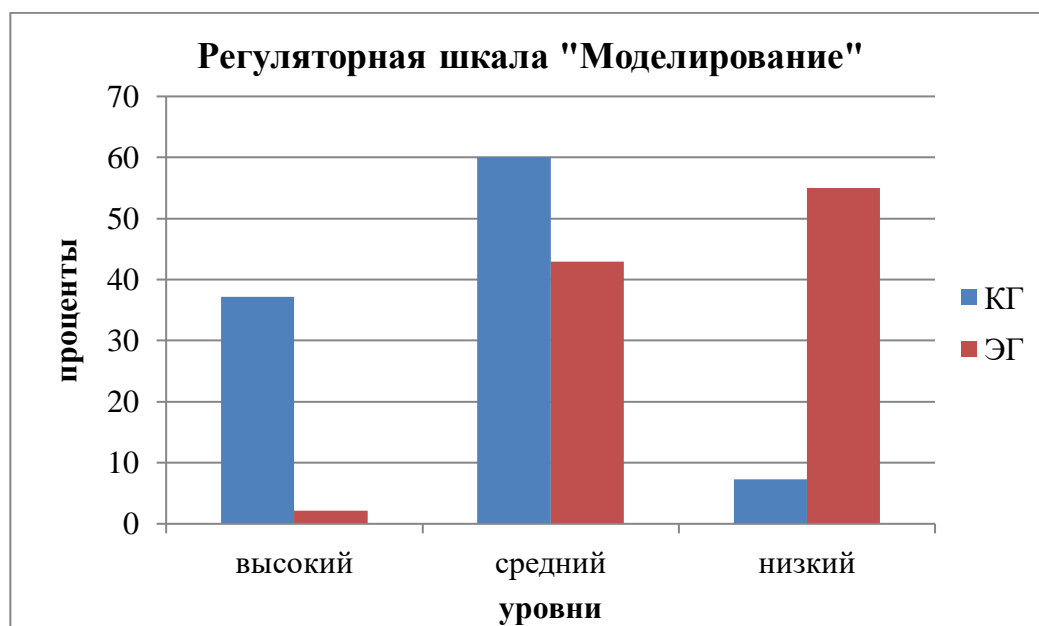


Рис. 4. Показатели развития по шкале «моделирование» в КГ и ЭГ

В контрольной группе среди участников констатирующего эксперимента высокий показатель по шкале «программирование» имеют 126 (32,7%) подростков, 203 (52,7%) – средний уровень развития, низкий – 56 (14,5). У респондентов экспериментальной группы по данной шкале наблюдается высокий уровень развития у 4 (2,9%) подростков, средний у 64 (45,7%), у 72 (51,4%) воспитанников – низкий (рис. 5).

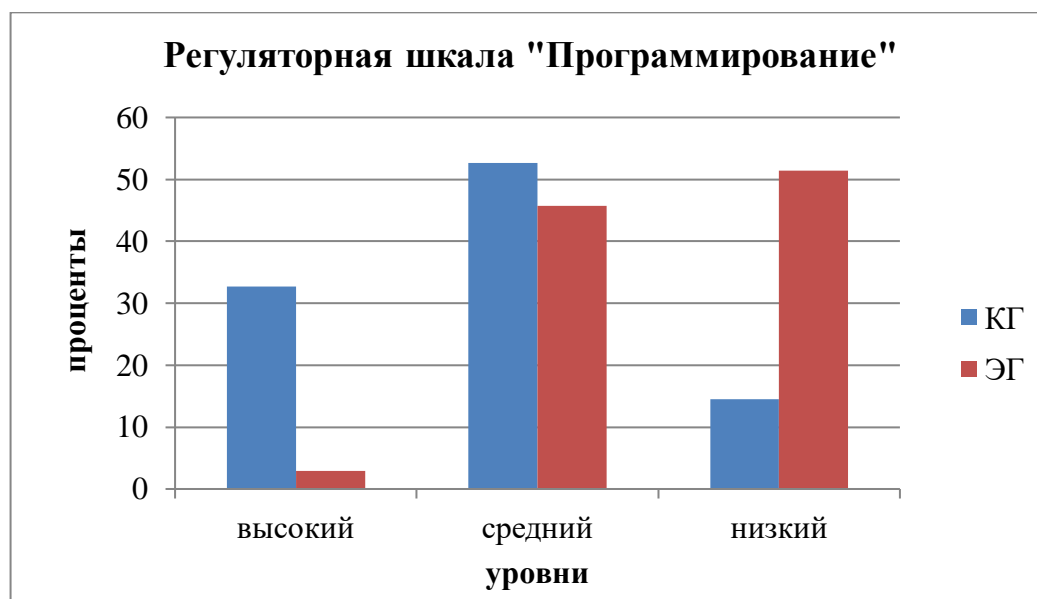


Рис. 5. Показатели развития по шкале «программирование» в КГ и ЭГ

По регуляторной шкале «оценивание результатов» в контрольной группе высокий уровень развития принадлежит 119 (30,9%) респондентам, средний – 259 (67,2%), низкий – 7 (1,8%). По данной шкале в экспериментальной группе высокий уровень развития выявлен у 8 (5,7%) подростков, 76 (54,3%) имеют средний уровень, низкий уровень выявлен у 56 (40%) воспитанников (рис. 6).

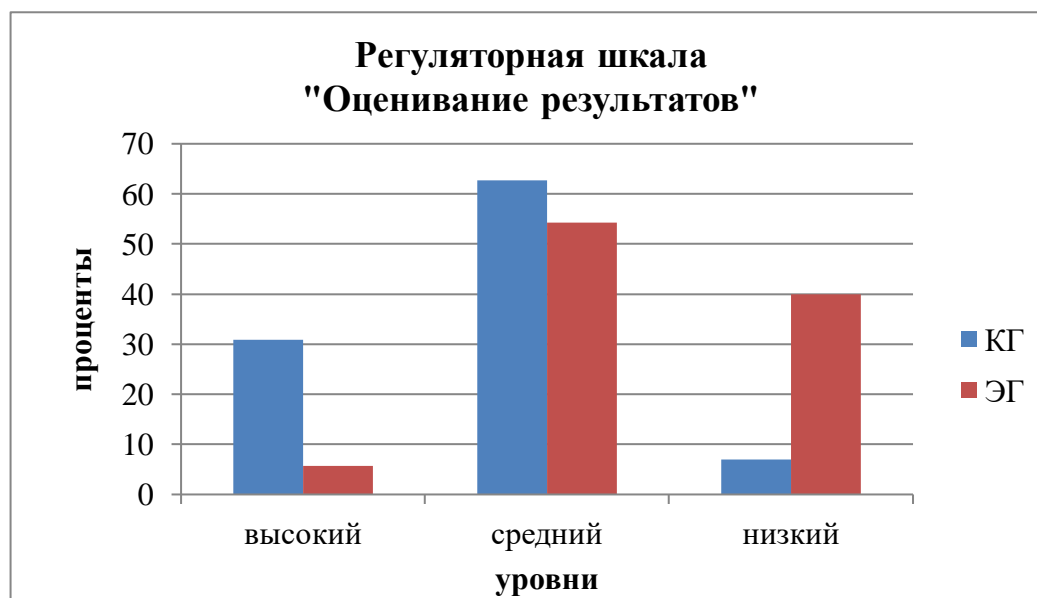


Рис. 6. Показатели развития по шкале «оценивание результатов» в КГ и ЭГ

Результаты исследования по шкале «гибкость» в контрольной и экспериментальной группах представлены высоким уровнем развития в

контрольной группе у 203 (52,7%) подростков, а в экспериментальной – у 12 (8,6%); средним уровнем развития в контрольной группе у 168 (43,6%) воспитанников, в экспериментальной – у 60 (42,9%). Низкий уровень развития по данной шкале наблюдается у 14 (3,6%) подростков из контрольной группы и у 68 (48,6%) – из экспериментальной (рис. 7).

По шкале «самостоятельность» в контрольной и экспериментальной группах получены следующие результаты: высокий уровень развития в контрольной группе имеют 203 подростка (52,7%), в экспериментальной – 52 (37,1%). Средний уровень развития по данной шкале наблюдается у 112 (29,1%) воспитанников из контрольной группы и у 64 (45,7%) – из экспериментальной группы. 70 подростков (18,1%) из контрольной группы и 24 (17,1%) – из экспериментальной группы имеют низкий уровень развития по шкале «самостоятельность» (рис. 8).

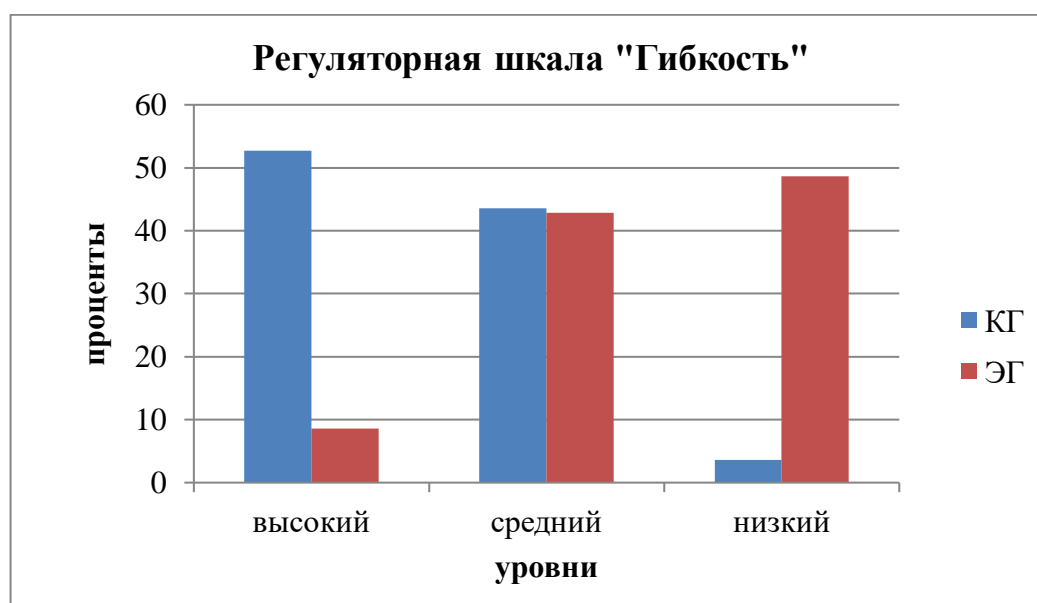


Рис. 7. Показатели развития по шкале «гибкость» в КГ и ЭГ

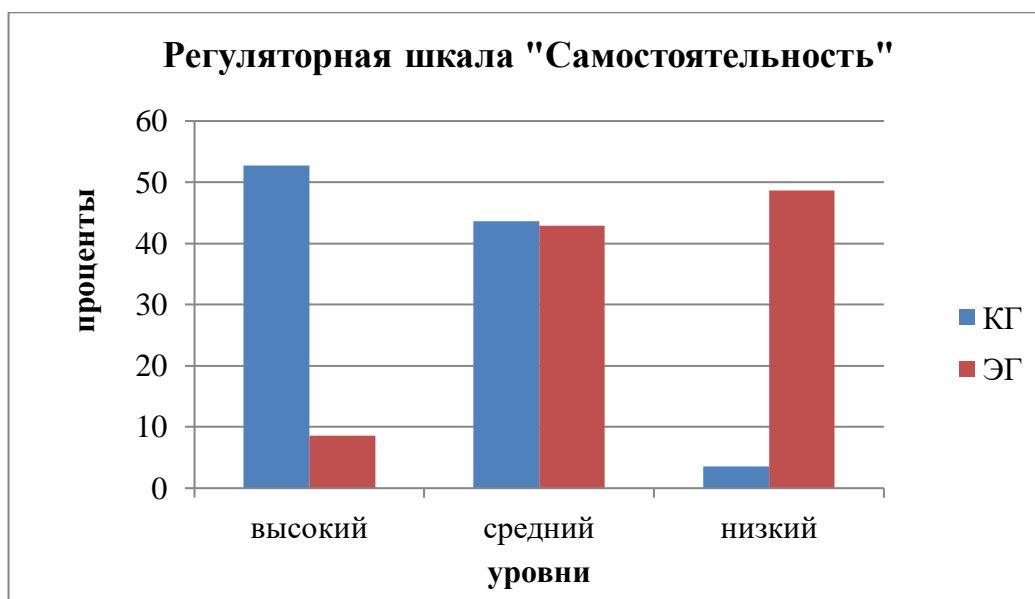


Рис. 8. Показатели развития по шкале «самостоятельность» в КГ и ЭГ

По методике χ^2 - Пирсона были выявлены достоверные различия в КГ и ЭГ по всем измеряемым шкалам: по шкале «планирование» ($p < 0,01$), по шкале «моделирование» ($p < 0,01$), по шкале «программирование» ($p < 0,01$), по шкале «оценивание результатов» ($p < 0,01$), по шкале «гибкость» ($p < 0,01$), по шкале «самостоятельность» ($p < 0,05$), по шкале «общий уровень саморегуляции» ($p < 0,01$).

Таким образом, можно констатировать, что развитие процесса саморегуляции в контрольной и экспериментальной группах существенно различаются. В контрольной группе в основном преобладает высокий и средний уровень развития регуляторных шкал. В экспериментальной группе показатели находятся на среднем и низком уровнях развития. По шкале «самостоятельность» в КГ и ЭГ мы отмечаем практически одинаковые результаты на низком уровне, а на среднем результаты респондентов из ЭГ значительно превышают результаты КГ. Это можно объяснить тем, что девиантный подросток практически всегда предоставлен сам себе, он либо решает задачи взрослого в семье, либо находится под воздействием значимого асоциального взрослого или группы.

Методика Д. А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) позволила нам выявить уровень развития собственно смысложизненных ориентаций у подростка из КГ и ЭГ (Таблица 6).

Таблица 6

Средние показатели развития СЖО на констатирующем этапе в КГ и ЭГ.

Выборка	Название субшкал					
	Цели (Ц)	Процесс (П)	Результат (Р)	Локус контроля Я (ЛКЯ)	Локус контроля Жизнь (ЛКЖ)	Общий результат (ОР)
КГ	32,1	34	27,2	22,5	32,1	107,8
ЭГ	21,7	23,9	20,4	15,3	23	79

Из таблицы 6 и рисунка 9 можно увидеть, что имеются определенные различия у респондентов контрольной и экспериментальной групп по всем субшкалам теста (по методике U-критерий Манна-Уитни).

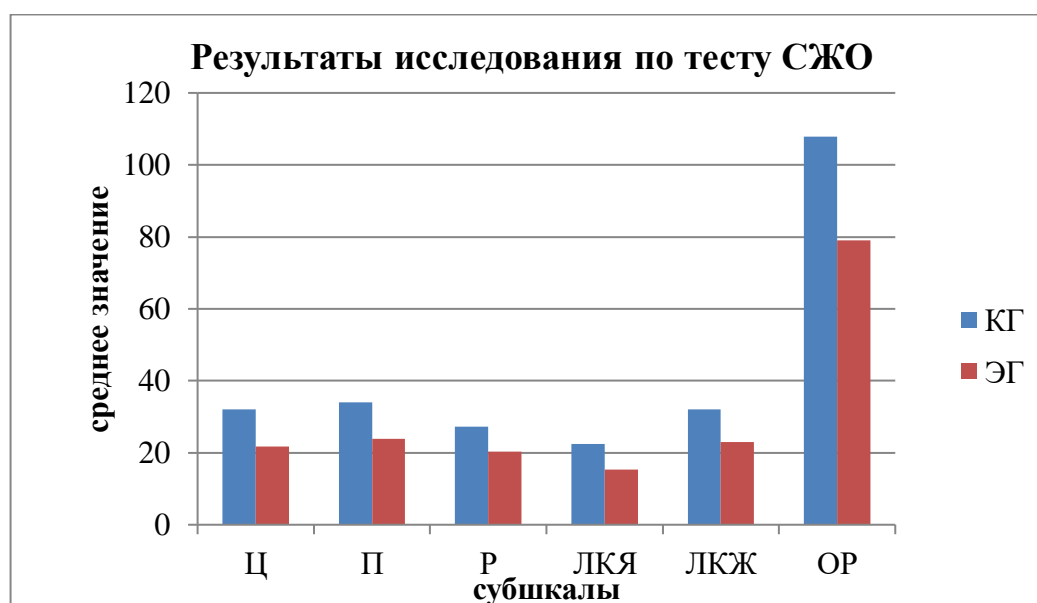


Рис. 9. Средние показатели теста СЖО в КГ и ЭГ

Так, подростки из экспериментальной группы имеют низкие показатели по шкале цели, а это говорит о том, что они не видят жизненной перспективы, живут сегодняшним днем. Кроме того, исходя из данных исследования ЭГ, можно выделить неудовлетворенность своей настоящей жизнью, что, в целом, для подросткового возраста считается нормальным. По нашему мнению, нужно обязательно проводить психолого-педагогическую

работу по поиску смысла жизни и доказывать подросткам, что только они сами могут его выстраивать. Подростки из ЭГ, опираясь на результаты диагностики, в общем довольны своей жизнью, но не способны управлять обстоятельствами и пространством собственного настоящего, о чем говорят низкие показатели шкалы «Локус контроля Я». Также подростки из ЭГ убеждены в том, что человек может сознательно контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать свои цели в жизни.

Проведенный сравнительный анализ значений субшкал теста смысложизненных ориентаций в КГ и ЭГ по методике U-критерия Манна-Уитни до проведения экспериментальной работы выявил значимые различия по всем субшкалам (Таблица 7).

Таблица 7

Показатели субшкал теста СЖО в КГ и ЭГ

Показатели (субшкалы)	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	U –Манна-Уитни	Уровень значимости
1.Цели	59,69	23,20	32,11	21,74	182,0	$p \leq 0,01$
2.Процесс	60,16	22,46	33,98	23,89	156,0	$p \leq 0,01$
3.Результат	59,26	23,87	27,20	20,40	205,5	$p \leq 0,01$
4.Локус контроля Я	60,48	21,96	22,49	15,34	138,5	$p \leq 0,01$
5.Локус контроля Жизнь	59,91	22,86	32,13	23,03	170,0	$p \leq 0,01$
6.Общий результат	65,19	19,27	107,76	79,0	44,5	$p \leq 0,01$

Корреляционный анализ в КГ не выявил связи между уровнем саморегуляции и смысложизненными ориентациями подростков, тогда как в ЭГ группе были выявлены корреляционные связи между частным регуляторным процессом «моделирование» и субшкалами смысложизненных ориентаций «процесс» (коэффициент корреляции составил **,259** и значения $p \geq 0,05$), «результат» (коэффициент корреляции составил **,328** и значения $p \geq 0,05$), «Локус контроля Я» (коэффициент корреляции составил **,358** и значения $p \geq 0,01$) и «Локус контроля Жизнь» (коэффициент корреляции

составил ,442 и значения $p \geq 0,01$). Также выявлены отрицательные корреляционные взаимосвязи между частным регуляторным процессом «самостоятельность» и субшкалами «цель» (-,326, $p \geq 0,05$), «процесс» (-,293, $p \geq 0,05$), «результат» (-,311, $p \geq 0,05$), «Локус контроля Я» (-,294, $p \geq 0,05$).

Для изучения ценностных ориентаций как на уровне убеждений, так и на уровне индивидуальных приоритетов на констатирующем этапе экспериментальной работы был проведен опрос ребят из КГ и ЭГ по методике Ш. Шварца. Были выявлены статистически значимые различия в КГ и ЭГ на уровне убеждений по типам ценностей – конформизм, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, достижения; на уровне индивидуальных приоритетов по типам ценностей – доброта, стимуляция, достижения.

В результате получилась следующая представленность ценностей как на уровне убеждений, так и на уровне индивидуальных приоритетов (Таблицы 8, 9, рис. 10).

Таблица 8

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов (в баллах)

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей	
	Контрольная группа (385 подростков)	Экспериментальная группа (140 подростков)
Конформность	4,32	3,40
Традиции	3,12	2,95
Доброта	4,59	3,81
Универсализм	3,74	3,2
Самостоятельность	4,64	4,12
Стимуляция	4,01	3,56
Гедонизм	4,37	3,81
Достижения	4,6	3,43
Власть	3,51	3,1
Безопасность	4,48	4,17

Главенствующее положение на уровне нормативных идеалов в КГ занимают такие ценности, как «самостоятельность», «доброта» и «безопасность». Результаты исследования ценностей в ЭГ характеризуются

такими важными ценностями на уровне убеждений, как «безопасность», «самостоятельность», «доброта».

Таблица 9

Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей	
	Контрольная группа (385 подростков)	Экспериментальная группа (140 подростков)
Конформность	6	7
Традиции	10	10
Доброта	3	3
Универсализм	8	8
Самостоятельность	1	2
Стимуляция	7	6
Гедонизм	5	4
Достижения	2	5
Власть	9	9
Безопасность	4	1



Рис. 10. Среднегрупповые значения на уровне нормативных идеалов в КГ и ЭГ до эксперимента

Можно предположить, что совпадение данных исследований КГ и ЭГ на уровне нормативных идеалов характеризуется общечеловеческими

свойствами (ценностями), которые присущи всем людям на земле. Постановка в ЭГ ценности «безопасность» на первое место возможно еще и потому, что трудный подросток находится в депривированном состоянии на различных уровнях своего развития.

Уровень индивидуальных приоритетов ценностей в контрольной и экспериментальной группах представлен следующими результатами на констатирующем этапе исследования (Таблицы 10, 11, рис. 11).

Таблица 10

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (в баллах)

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей	
	Контрольная группа (385 подростков)	Экспериментальная группа (140 подростков)
Конформность	1,73	1,52
Традиции	1,32	1,30
Доброта	2,59	2
Универсализм	2,08	1,69
Самостоятельность	2,7	2,46
Стимуляция	2,80	2,04
Гедонизм	2,75	2,55
Достижения	2,41	1,91
Власть	1,53	1,47
Безопасность	1,77	1,66

Таблица 11

Ранговые значения типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей	
	Контрольная группа (55 подростков)	Экспериментальная группа (58 подростков)
Конформность	8	9
Традиции	10	10
Доброта	4	4
Универсализм	6	6
Самостоятельность	3	2
Стимуляция	1	3
Гедонизм	2	1
Достижения	5	5
Власть	9	8
Безопасность	7	7



Рис. 11. Среднегрупповые значения на уровне индивидуальных приоритетов в КГ и ЭГ до эксперимента

Как в КГ, так и в ЭГ подростки выделяют 3 важных ценности на уровне индивидуальных приоритетов – это «гедонизм», «стимуляция», «самостоятельность». При этом различие наблюдается в иерархической последовательности. Значимость выделенных ценностей можно объяснить возрастными особенностями развития подростков, а также современным развитием государства. Возможно, различие в содержательной наполняемости ценности. Например, для КГ ценность «гедонизм» может означать отдых в хорошей компании, тогда как для ЭГ это асоциальное времяпрепровождение, проявление лени. Если сравнить результаты уровня нормативных ценностей и уровня индивидуальных, то можно сделать вывод о том, что среди этих уровней есть универсальная ценность «самостоятельность», которая имеет в подростковом возрасте большое значение.

Наименьшей значимостью как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности, как «конформность», «власть», «традиции».

Проведенный сравнительный анализ показателей по методике Ш. Шварца в КГ и ЭГ до эксперимента выявил значимые различия на уровне нормативных идеалов «конформность», «доброта», «универсализм», «самостоятельность», «достижения», на уровне индивидуальных приоритетов – «доброта», «стимуляция», «достижения» (Таблица 12).

Таблица 12

Достоверность различий показателей в КГ и ЭГ до эксперимента

Показатели (типы ценностей)	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	U – Манна-Уитни	Уровень значимости
Уровень нормативных идеалов						
1. Конформность	52,56	34,40	4,32	3,38	574,0	$p \leq 0,01$
2. Традиции	46,58	43,80	3,12	2,95	903,0	$p > 0,05$
3. Доброта	51,34	36,33	4,60	3,81	641,5	$p \leq 0,01$
4. Универсализм	50,27	38,00	3,74	3,21	700,0	$p \leq 0,05$
5. Самостоятельность	51,96	35,34	4,64	4,13	607,0	$p \leq 0,01$
6. Стимуляция	48,37	40,99	4,01	3,57	804,5	$p > 0,05$
7. Гедонизм	48,65	40,54	4,38	3,81	789,0	$p > 0,05$
8. Достижения	54,19	31,84	4,60	3,43	484,5	$p \leq 0,01$
9. Власть	48,57	40,67	3,52	3,06	793,5	$p > 0,05$
10. Безопасность	48,86	40,21	4,48	4,17	777,5	$p > 0,05$
Уровень индивидуальных приоритетов						
1. Конформность	48,19	41,27	1,73	1,52	814,5	$p > 0,05$
2. Традиции	45,96	44,77	1,32	1,31	937,0	$p > 0,05$
3. Доброта	52,98	33,74	2,60	1,99	551,0	$p \leq 0,01$
4. Универсализм	49,53	39,17	2,08	1,70	741,0	$p > 0,05$
5. Самостоятельность	48,61	40,61	2,70	2,46	791,5	$p > 0,05$
6. Стимуляция	53,03	33,67	2,81	2,04	548,5	$p \leq 0,01$
7. Гедонизм	47,15	42,91	2,76	2,56	872,0	$p > 0,05$
8. Достижения	50,98	36,89	2,42	1,91	661,0	$p \leq 0,05$
9. Власть	45,61	45,33	1,54	1,47	956,5	$p > 0,05$
10. Безопасность	47,33	42,63	1,77	1,66	862,0	$p > 0,05$

Также были установлены корреляционные связи между частными регуляторными процессами саморегуляции и типами ценностей на уровне убеждений и на индивидуальном уровне.

Ориентируясь на функциональные (личностные) составляющие процесса саморегуляции, был проведен тест на выявление мотивационной сферы личности (потребностей) по методике А. Г. Шмелева,

В. С. Болдыревой («Тест юмористических фраз»). Было обнаружено, что в КГ и ЭГ сильно выражены следующие мотивационные темы: КГ – «взаимоотношения полов» и «алкоголизм», ЭГ – «взаимоотношение полов», «деньги», «алкоголизм». Таким образом, можно сделать вывод о том, что в КГ преобладают потребности организма, а в ЭГ наблюдаются потребности организма и индивида. В ЭГ потребности организма носят фрустрирующий характер и имеют актуальную тенденцию. Потребности индивида имеют блокирующий характер и характеризуются недостатком денег, материальных благ, высокими ценами и т.д. Менее значимыми потребностями в КГ являются «человеческая глупость», «деньги» и «агрессия/самозащита», в ЭГ – «карьера», «социальные неурядицы» (Таблица 13).

Таблица 13

Темы	1 место		2 место		3 место		4 место		5 место		6 место		7 место		8 место		9 место		10 место	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.А/С	0	2,9	1,8	11,4	0	11,4	0	8,6	0	8,6	14,5	17,1	11	17,1	11	11,4	23,6	8,6	38,2	2,9
2.ВП	29,1	25,7	16,4	11,4	11	2,9	7,3	8,6	9,1	8,6	1,8	5,7	12,7	11,4	1,8	5,7	5,5	11,4	5,5	8,6
3.ПП	7,3	14,3	16,4	20	20	34,3	18,2	8,6	9,1	8,6	5,5	11,4	5,5	0	11	0	1,8	0	5,5	2,9
4.Д	12,7	14,3	7,3	22,9	9,1	22,9	16,4	2,9	12,7	14,3	12,7	8,6	3,6	8,6	16,4	2,9	7,3	0	1,8	2,9
5.М	12,7	5,7	3,6	0	11	5,7	23,6	25,7	27,3	17,1	9,1	8,6	7,3	14,3	1,8	8,6	3,6	5,7	0	8,6
6.К	9,1	8,6	12,7	2,9	11	5,7	9,1	2,9	16,4	14,3	9,1	8,6	5,5	2,9	11	20	9,1	17,1	7,3	17,1
7.СмН	16,4	14,3	9,1	14,3	16,4	5,7	3,6	17,1	11	0	11	8,6	11	2,9	9,1	20	7,3	5,7	5,5	11,4
8.СцН	3,6	5,7	11	2,9	14,5	5,7	7,3	2,9	3,6	2,9	12,7	14,3	11	14,3	9,1	8,6	21,8	20	5,5	22,9
9.БвИ	5,5	8,6	14,5	11,4	7,3	0	7,3	17,1	11	11,4	11	8,6	18,2	17,1	12,7	5,7	7,3	8,6	5,5	11,4
10.ЧЛ	5,5	0	5,5	2,9	0	5,7	7,3	5,7	0	14,3	12,7	8,6	14,5	11,4	16,4	17,1	12,7	22,9	25,5	11,4

Распределение мотивационных тем в КГ и ЭГ на констатирующем этапе (в %).

Таблица 13.1

Условные обозначения к таблице № 13.

1.А/С – агрессия/самозащита	6.К – карьера
2.ВП – взаимоотношения полов	7. СмН – семейные неурядицы
3.ПП – пагубные пристрастия (пьянство)	8.СцН – социальные неурядицы
4.Д – деньги	9.БвИ – бездарность в искусстве
5.М – мода	10.ЧЛ – человеческая глупость

Выводы по второй главе

1. Методы экспертных оценок, анализ личных дел, наблюдение и беседы с девиантными подростками показали, что экспериментальная группа имеет следующие особенности: наличие «трудного» поведения, несерьезное отношение к учебе, низкая успеваемость, семейное неблагополучие. Выявлены следующие особенности их дизонтогенеза: подростки экспериментальной группы в младшем школьном возрасте испытывали определенные трудности в освоении учебного материала, но явных отклонений в интеллектуальном развитии у них не наблюдалось. Отмечается недостаточная развитость когнитивных процессов, быстрая утомляемость, негативные проявления характера. Пропуски уроков в основном из-за болезни, т.к. подростки ЭГ имели ослабленное здоровье.

2. Для изучения особенностей подростков ЭГ и КГ отобраны следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ); тест смысложизненных ориентаций; тест юмористических фраз; опросник по изучению ценностей личности.

3. Полученные в исследовании данные показывают, что степень сформированности осознанной саморегуляции и частных регуляторных процессов в ЭГ имеют средний и в основном низкий уровень развития. Отсутствуют жизненные перспективы, проявляется неудовлетворенность своей жизнью, потеря веры в свои силы.

4. Несмотря на похожие результаты по методике изучения ценностей личности как на уровне убеждений, так и на уровне индивидуальных приоритетов, в ЭГ и КГ отмечаются различия в содержательной наполняемости этих ценностей (например, ценность «гедонизм» для КГ – это может быть приятное времяпрепровождение, а для ребят из ЭГ это может быть просто «ничегонеделание» или пребывание в неблагополучном месте). Преобладающие потребности организма в ЭГ определяются образом жизни, неуверенностью в завтрашнем дне,

ощущением своей неполноценности. Блокирующий характер потребностей организма для части членов экспериментальной группы может хорошо повлиять на их дальнейшее развитие, т.к. в личности подростка сохранены какие-то запреты, общечеловеческие нормы или страхи, направленные против совершения нехорошего поступка.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

§ 3.1. Описание опытно-экспериментальной программы по формированию компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением

Реализация опытно-экспериментальной программы, способствующая формированию социально-личностных компетенций (компетенции саморегуляции) у девиантных подростков во внешкольной деятельности является вариативной и альтернативной частью школьного и интернатного воспитания и обусловлена тем, что искаженная личностная сфера трудного подростка требует психолого-педагогического вмешательства [35].

Формирование социально-личностных компетенций осуществляется в опытной деятельности и транслируется подростком в своей жизнедеятельности, т.е. согласно принципу «здесь и сейчас».

Полное содержание опытно-экспериментальной программы по формированию компетенции саморегуляции представлено в Приложении 7 с учётом специфики социального учреждения (МБУ «Городской центр профилактики «Подросток»).

Программа адресована подросткам, имеющим отклонения в поведении, в возрасте 13 – 16 лет, воспитывающимся в семье.

Цель – содействовать формированию компетенции саморегуляции у девиантного подростка с учётом особенностей его дизонтогенеза во внешкольной деятельности.

Содержание программы включает организацию разнообразной активной опытной педагогической деятельности с девиантными подростками во внешкольной среде в условиях социального учреждения (Таблица 14). Предложенные компоненты и его содержание могут как реализовывать

самостоятельное направление (мероприятие) (Приложение 8, 9), так и выступать частью в структуре более крупного мероприятия, например, в профильной смене или в организации трудоустройства. Это позволило опытно-экспериментальную программу сделать более гибкой, варьировать её в зависимости от условий.

Таблица 14

Компонент	Задачи	Содержание (блоки)	Методы, формы, средства	Критерии
Личностно-развивающий (функциональный)	Сформировать необходимый и достаточный уровень способности саморегуляции у девиантных подростков через самопознание и активные формы взаимодействия с окружающими.	Организация ручного труда. Организация участия детей в программе по личностному развитию. Организация игровых площадок. Организация дискуссионного клуба. Организация индивидуальных консультаций для воспитанников. Организация познавательных площадок. Празднование дней рождений.	Методы: рассказ, беседа, упражнения, пример, поощрение, рекомендации, оценивание, рефлексия, самооценивание. Форма: мастер-классы, игры, психолого-педагогические занятия, конкурс. Средства: видеоматериалы, аудиоматериалы, материалы для ручного труда, буклеты, игровая территория.	1. Умения ставить цели; 2. Умения достигать результатов; 3. Умения адекватно оценивать результаты деятельности; 4. Способность перестраивать поведение и при изменении внешних и внутренних условиях; 5. Способность выделять значимые условия и продумывать способы действия для достижения целей. 6. Умение анализировать и оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).
Информационно-Познавательный (личностный)	Развить культурный потенциал (поведение) и познавательные потребности у трудных подростков.	Организация экскурсионных поездок по территории Удмуртской Республики. Организация экскурсий на промышленные предприятия города Ижевска. Организация посещения культурно-развлекательных, культурно-познавательных учреждений города. Организация досуговых	Методы: рассказ, беседа, дискуссия, демонстрация фильмов, мультфильмов, роликов, картинок, упражнение, рефлексия, работа с текстами. Формы: экскурсия, мероприятие, игра, мастер-класс, соревнования, поход. Средства: наглядный материал, видеоматериал, презентация, туристическое	1. Знает правила культурного поведения в общественных местах. 2. Понимает сущность ценностей. 3. Принимает необходимость развития потребностей высшего порядка. 4. Осознает необходимость приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни. 5. Осмысливает себя

		мероприятий, посвященных знаменательным датам. Организация туристических походов.	снаряжение, музей, промышленные предприятия города.	и свои поступки в социокультурном пространстве (смысло-жизненная ориентация). 6. Сознает смысл своей жизни.
Социально-деятельностный (деятельностный)	Развить у подростков осознание социальных ценностей, норм и ориентация на них во взаимодействии с окружающей действительностью.	Организация трудоустройства несовершеннолетних (с познавательными элементами). Организация обучения компьютерной грамотности. Организация обучения в конноспортивной секции. Организация дискуссионного клуба. Организация участия в спортивных городских соревнованиях. Организация участия трудных подростков в промоакциях. Организация профильных краткосрочных смен на базе стационарного лагеря.	Методы: рассказ, беседа, упражнение, объяснение, пример, дискуссия, приказ, поощрение, приучение, поощрение, наказание, рефлексия, оценивание. Формы: занятия, консультация, профессиональное дело, мастер-классы, соревнование, конкурс. Средства: организации - Национальная библиотека УР, зоопарк, ипподром, цирк и т.д. Аудио и видеоматериалы, материал для мастер-классов и т.д.	1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. 3. Владеет опытом адаптации в различных условиях. 4. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения). 5. Несет ответственность за результаты своих достижений и неудач.

Содержательная часть опытно-экспериментальной программы разделена на тематические блоки. Тематика событий, их содержание, ход работы, глубина раскрываемых тем, непосредственная информация, транслируемая подросткам, позволяет сформировать у них заинтересованное отношение к содержанию события, вызывает желание активно и творчески участвовать в нём, проявить ответственность за качество работы.

Руководствуясь теоретическими положениями У. В. Ульенковой [145] о том, что ребёнок в интеллектуальном и личностном плане развивается в процессе овладения структурой деятельности (в особенности ведущей) – её мотивационно-ориентировочным, операциональным, оценочно-контрольными компонентами, мы разработали оценочные критерии,

учитывающие степень сформированности их компонентов. Диагностический инструментарий нашего исследования и принцип критериально ориентированного подхода позволили нам спроектировать структурные компоненты компетенции саморегуляции – функциональный, личностно-регуляторный, деятельностный. Для каждого компонента компетенции саморегуляции были определены критерии и уровни сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности (Таблица 15). Уровни сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением помогают нам определить диапазон возможностей его развития [33].

Разработанная опытно-экспериментальная программа учитывает наиболее характерные особенности развития девиантных форм поведения у подростков в зависимости от причин, их обусловивших (обедненная педагогическая окружающая среда, стихийно организованная жизнедеятельность, конфликтная позиция, личностное развитие и т.д.).

Компоненты, критерии, методы оценки и уровни компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

№ п/п	Компонент	Критерии	Методы оценки	Уровни		
				Достаточный	Формальный	Элементарный
1.	Функциональный	1. Умения ставить цели. 2. Умения достигать результатов. 3. Умения адекватно оценивать результаты деятельности. 4. Способность перестраивать поведение при изменении внешних и внутренних условий. 5. Способность выделять значимые условия и продумывать способы действия для достижения целей. 6. Умение анализировать и оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).	опросник «Стиль саморегуляции и поведения» (В.И. Моросанова)	Умеет ставить цели, достигать результатов, способен перестраивать свое поведение согласно изменившимся условиям, умеет анализировать, оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).	Умеет ставить цели, достигать результатов, адекватно их оценивать, способен перестраивать свое поведение при изменении условий.	Умеет ставить цели, и достигать результатов, и адекватно их оценивать.
2.	Когнитивный	1. Знает правила культурного поведения в общественных местах. 2. Знает общественные и культурные ценности. 3. Понимает необходимость развития потребностей высшего порядка.	тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), опросник по изучению	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость развития потребностей высшего порядка. Осознает необходимость	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость

		<p>4. Осознает необходимость приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни.</p> <p>5. Осмысливает себя и свои поступки в социокультурном пространстве (смысложизненная ориентация).</p>	<p>ценностей личности (Ш. Шварц), тест юмористических фраз (А.Г. Шмелев, В.С. Болдырева).</p>	<p>приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни. Осмысливает себя и свои поступки в социокультурном пространстве (смысложизненная ориентация).</p>	<p>развития потребностей высшего порядка. Осознает необходимость приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни.</p>	<p>развития потребностей высшего порядка.</p>
3.	Деятельностный (поведенческий)	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов.</p> <p>2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью.</p> <p>3. Владеет опытом адаптации в различных условиях.</p> <p>4. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения).</p> <p>5. Несет ответственность за результаты своих достижений и неудач.</p> <p>6. Принимает задачи деятельности.</p>	<p>Наблюдение, экспертная оценка, анкета</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов.</p> <p>2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. Владеет опытом адаптации в различных условиях. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения).</p> <p>5. Несет ответственность за результаты своих достижений и неудач.</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. Владеет опытом адаптации в различных условиях.</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью.</p>

§ 3.2. Обсуждение результатов формирующего эксперимента

После реализации экспериментальной программы (формирующего эксперимента) была проведена итоговая диагностика уровня сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением по тем же методикам, что и в констатирующем эксперименте. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистической программы SPSS версия 11.5 rus. Проводился сравнительный анализ с использованием непараметрических критериев: критерия Манна-Уитни (U) и рангового критерия Вилкоксона для связанных выборок, которые позволили оценить значимость изменения уровня сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением в результате опытно-экспериментальной работы. Проводилась повторная диагностика по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Полученные результаты позволили выявить уровень сформированности осознанной саморегуляции, динамику развития механизмов саморегуляции (ценности, потребности, смысл жизни) и др.

Динамика сформированности осознанной саморегуляции у подростков с девиантным поведением до и после эксперимента представлена в таблице 16.

Из таблицы 16 видно, что статистически значимая положительная динамика наблюдается по всем регуляторным шкалам.

Таблица 16

Уровень развития процесса саморегуляции в ЭГ
на констатирующем и контрольном этапах исследования (в %).

Регуляторные шкалы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	ЭГ (n = 140 респондентов)			ЭГ (n = 140 респондентов)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Планирование	11,4 (16 чел.)	45,7 (64 чел.)	42,9 (60 чел.)	34,3 (48 чел.)	57,1 (80 чел.)	8,6 (12 чел.)

Моделирование	2,1 (3 чел.)	42,9 (60 чел.)	55 (77 чел.)	31,4 (44 чел.)	60 (84 чел.)	8,6 (12 чел.)
Программирование	2,9 (4 чел.)	45,7 (64 чел.)	51,4 (72 чел.)	17,1 (24 чел.)	71,4 (100 чел.)	11,4 (16 чел.)
Оценивание результатов	5,7 (8 чел.)	54,3 (76 чел.)	40 (56 чел.)	22,9 (32 чел.)	68,6 (96 чел.)	8,6 (12 чел.)
Гибкость	8,6 (12 чел.)	42,9 (60 чел.)	48,6 (68 чел.)	28,6 (40 чел.)	65,7 (92 чел.)	5,7 (8 чел.)
Самостоятельность	37,1 (52 чел.)	45,7 (64 чел.)	17,1 (24 чел.)	51,4 (72 чел.)	37,1% (52 чел.)	11,4 (16 чел.)
Общий уровень саморегуляции	9,3 (13 чел.)	20 (28 чел.)	70,7 (99 чел.)	31,4 (44 чел.)	57,9 (81 чел.)	10,7 (15 чел.)

На рисунке 12 представлено распределение подростков экспериментальной группы по шкале «общий уровень саморегуляции» на начало и конец эксперимента. Сравнительный статистический анализ изучаемых показателей в ЭГ до и после проведения опытно-экспериментальной работы проводился по методике Вилкоксона. Были получены достоверно значимые сдвиги по шкалам «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов», «гибкость», «общий уровень саморегуляции», по шкале «самостоятельность» значимых сдвигов не выявлено (Таблица 17).

Таблица 17

Динамика изменения показателей (регуляторных шкал)
в ЭГ до и после эксперимента

Показатели (регуляторные шкалы)	Среднее значение		Уровень значимости
	до	после	
Планирование	4,20	5,63	$p \leq 0,01$
Моделирование	3,23	5,60	$p \leq 0,01$
Программирование	4,46	6,17	$p \leq 0,01$
Оценивание результатов	3,89	5,43	$p \leq 0,01$
Гибкость	4,66	6,66	$p \leq 0,01$
Самостоятельность	5,83	5,97	$p > 0,05$
Общий уровень саморегуляции	21,43	30,57	$p \leq 0,01$

Так, в экспериментальной группе после проведения эксперимента повысилось процентное соотношение в подгруппе с высоким уровнем с 9,3% до 31,4%, положительная динамика составила 22,1%. Снизилось процентное соотношение в ЭГ показателей в подгруппе с низким уровнем саморегуляции с 70,7% до 10,7%, положительная динамика составила 60%. Увеличилось количество испытуемых в ЭГ в подгруппе со средним общим уровнем саморегуляции с 20% до 57,9%, положительная динамика составила 37,9%.

Также изменения произошли и на уровне частных регуляторных процессов осознанной саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

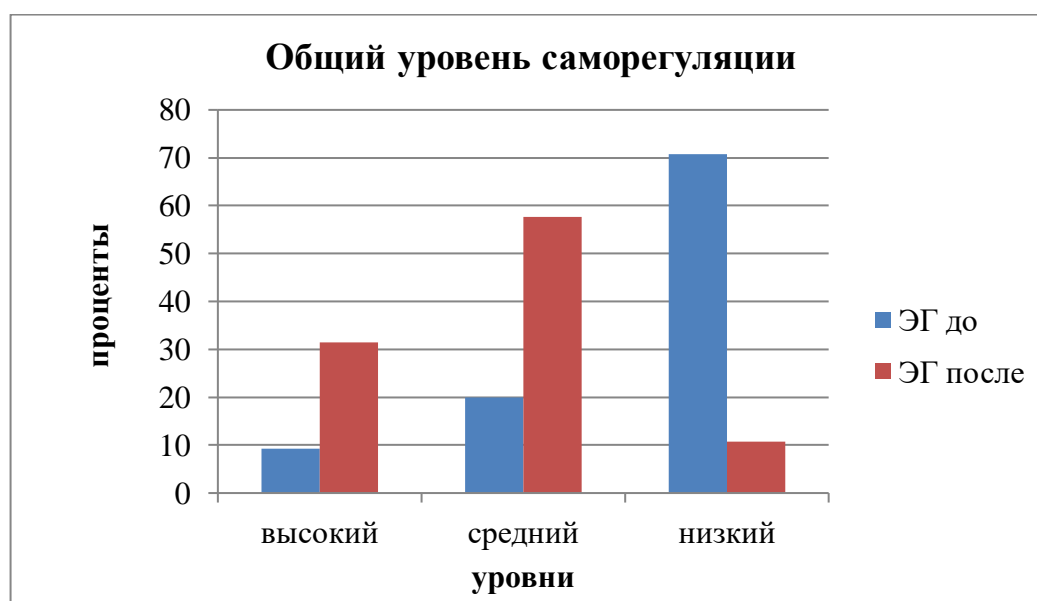


Рис. 12. Результаты распределения испытуемых по шкале «общий уровень саморегуляции» в ЭГ до и после эксперимента

По регуляторной шкале «планирование» в ЭГ наблюдается положительная динамика по всем уровням: в подгруппе с высоким уровнем процентное соотношение выросло с 11,4% до 34,3%, положительная динамика составила 22,9%; в подгруппе со средним уровнем процентное соотношение составило с 45,7% до 57,1%, положительная динамика – 11,4%; процентное соотношение на низком уровне снизилось с 42,85% до 8,6%, положительная динамика составила 34,3% (рис. 13).

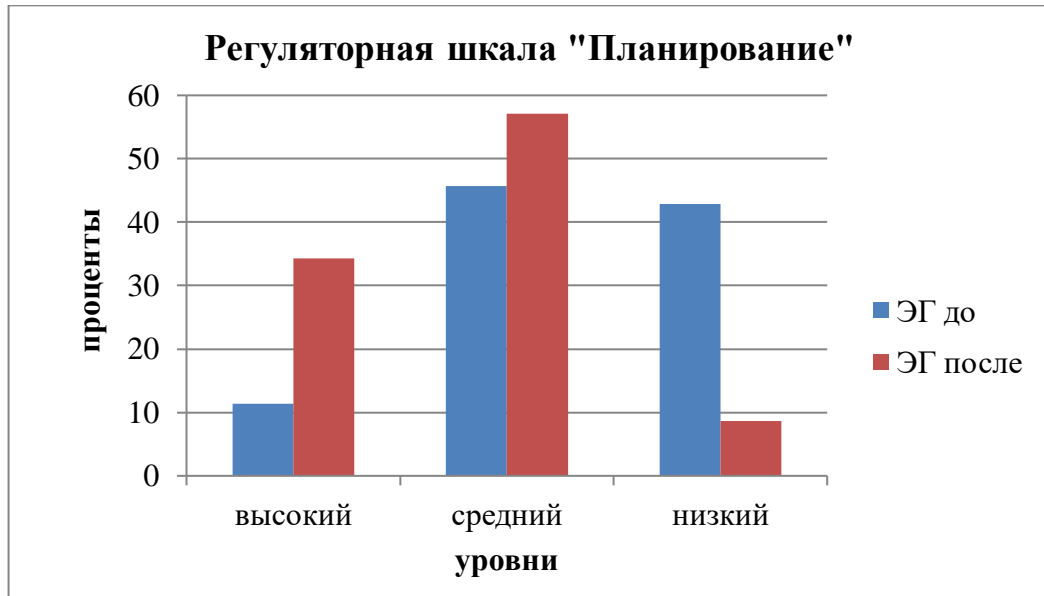


Рис. 13. Результаты распределения испытуемых по шкале «планирование» в ЭГ до и после эксперимента

В экспериментальной группе после проведения эксперимента наблюдаются изменения по шкале «моделирование» в подгруппе высокого уровня развития с 2,1% до 31,4%, положительная динамика составила 29,3%. В подгруппе среднего уровня по данной шкале процентное соотношение составило с 42,9% до 60%, положительная динамика – 17,1%. Процентное соотношение в подгруппе с низким уровнем составило с 55% до 8,6%, положительная динамика – 46,4% (рис. 14).

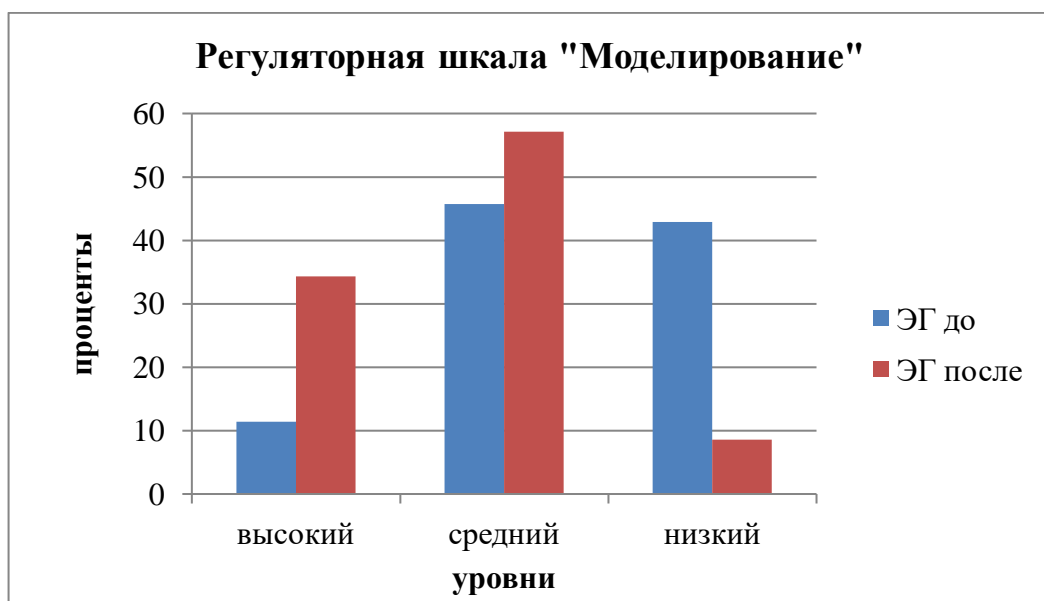


Рис. 14. Результаты распределения испытуемых по шкале «моделирование» в ЭГ до и после эксперимента

В экспериментальной группе испытуемых по шкале «программирование» процентное соотношение составило на высоком уровне с 2,9% до 17,1%, положительная динамика – 14,2%. Процентное соотношение на среднем уровне составило с 45,7% до 71,4%, положительная динамика – 25,7%, на низком уровне с 51,4% снизилось до 11,4%, положительная динамика составила 40% (рис. 15).

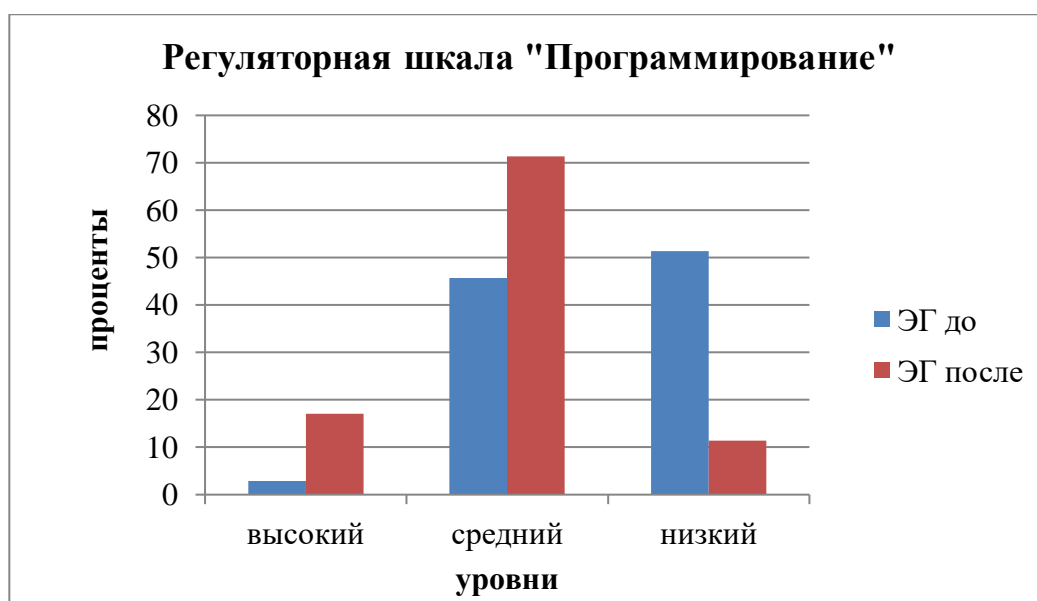


Рис. 15. Результаты распределения испытуемых по шкале «программирование» в ЭГ до и после эксперимента

В экспериментальной группе испытуемых по шкале «оценивание результатов» процентное соотношение составило с 5,7% до 22,9%, положительная динамика составила 17,2%. Процентное соотношение на среднем уровне составило с 54,3% до 68,6%, положительная динамика – 14,3%, на низком уровне с 40% снизилось до 8,6% (рис. 16).

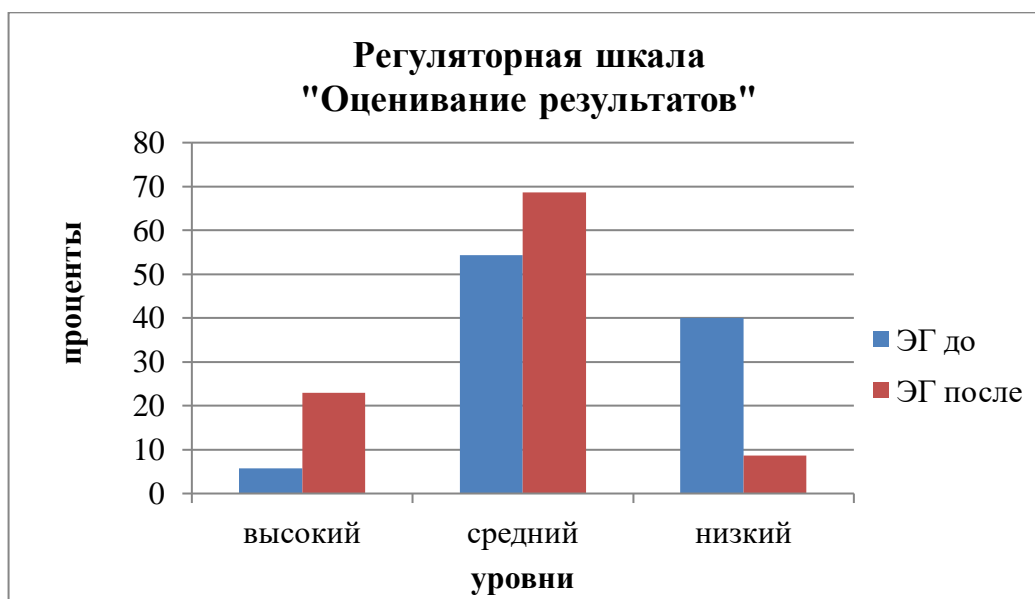


Рис. 16. Результаты распределения испытуемых по шкале «оценивание результатов» в ЭГ до и после эксперимента

По шкале «гибкость» в ЭГ после проведения эксперимента также наблюдаются положительные изменения на высоком уровне с 8,6% до 28,6%, положительная динамика составила 20%. На среднем уровне изменения составили с 42,9% до 65,7%, положительная динамика составила 22,8%, и на низком уровне выявлено снижение с 48,6% до 5,7%, положительная динамика составила 42,9% (рис. 17).

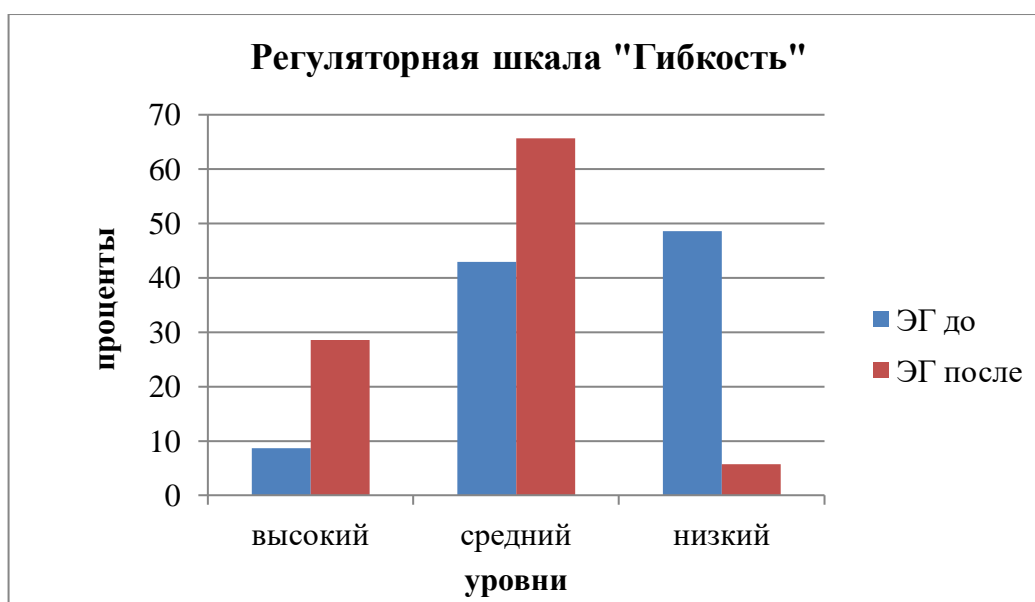


Рис. 17. Результаты распределения испытуемых по шкале «гибкость» в ЭГ до и после эксперимента

У испытуемых из экспериментальной группы по шкале «самостоятельность» также наблюдаются положительные изменения на высоком уровне с 37,1% до 51,4%, положительная динамика составила 14,3%. На среднем уровне произошли изменения с 45,7% до 37,1%, уменьшение составило 8,6%, также уменьшения произошли и на низком уровне с 17,1% до 11,4%, что составляет 5,7% (рис. 18).

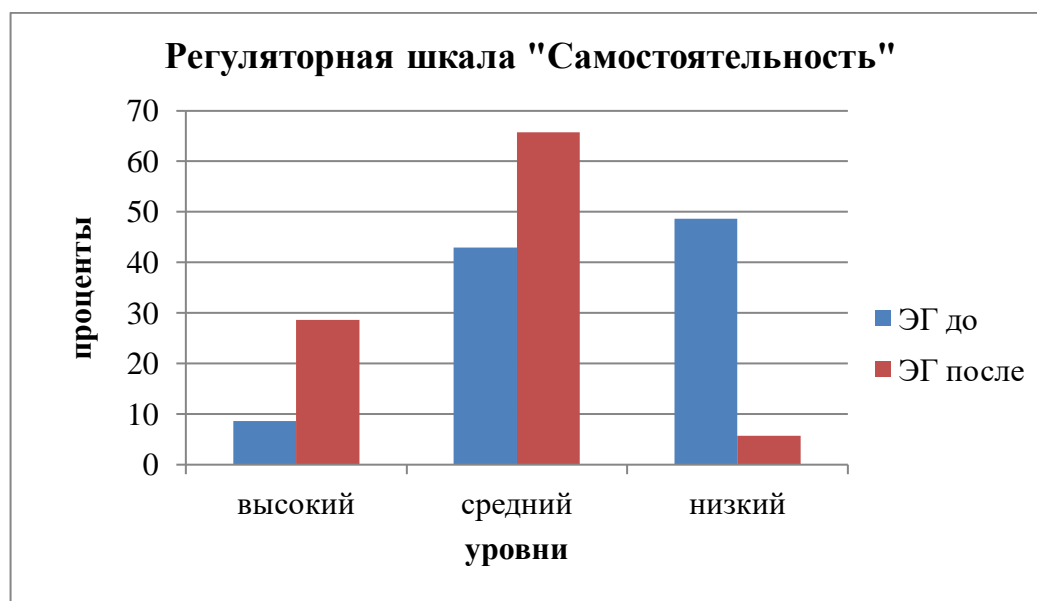


Рис. 18. Результаты распределения испытуемых по шкале «самостоятельность» в ЭГ до и после эксперимента

Таким образом, итоги эксперимента, представленные по опроснику В. И. Моросановой «Стиль осознанной саморегуляции» свидетельствуют о позитивной динамике процесса развития общего уровня осознанной саморегуляции и по всем частным регуляторным процессам у подростков с девиантным поведением.

Теперь рассмотрим изменения по личностным особенностям (психологическим механизмам саморегуляции) у подростков с девиантным поведением. Данное исследование представлено теми же методиками, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

Исследование смысложизненных ориентаций по методике Д. А. Леонтьева после реализации формирующего эксперимента выявило положительную статистически значимую динамику после участия

испытуемых в формирующем эксперименте по всем субшкалам теста СЖО (Таблица 18, рис. 19).

Таблица 18

Динамика изменения показателей (субшкал) по тесту СЖО в ЭГ до и после эксперимента.

Показатели (субшкалы)	Среднее значение		Уровень значимости
	до	после	
1.Цели	21,74	29,57	$p \leq 0,01$
2.Процесс	23,89	32,97	$p \leq 0,01$
3.Результат	20,40	26,69	$p \leq 0,01$
4.Локус контроля Я	15,34	21,57	$p \leq 0,01$
5.Локус контроля Жизнь	23,03	31,60	$p \leq 0,01$
7.Общий результат	79,0	104,09	$p \leq 0,01$

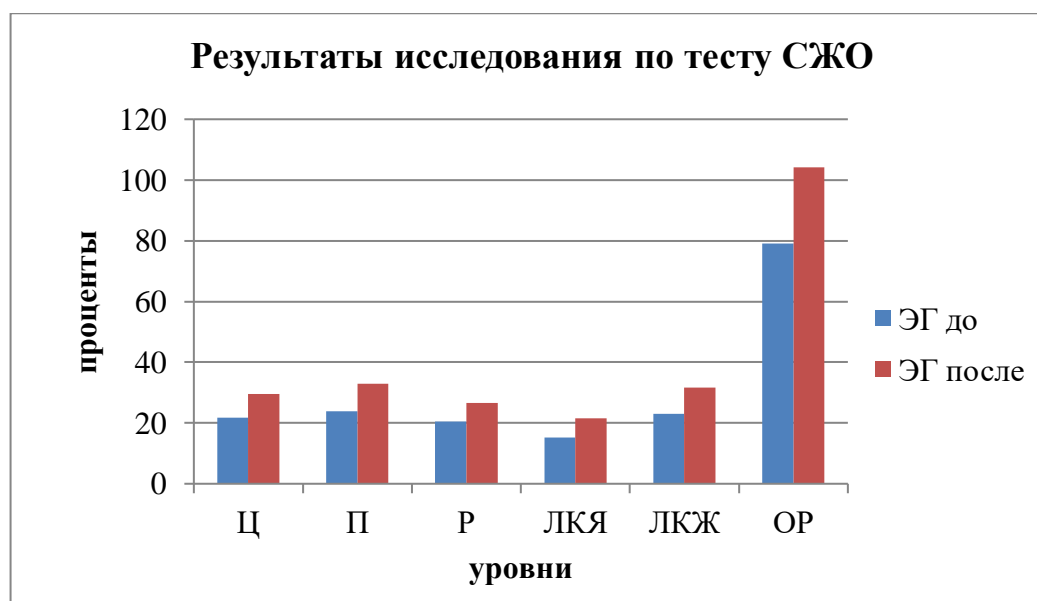


Рис. 19. Результаты распределения испытуемых по тесту СЖО в ЭГ до и после эксперимента

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о значимом положительном изменении процессов смысложизненных ориентаций по тесту СЖО у подростков с девиантным поведением.

Исследование ценностей у подростков с девиантным поведением показало, что приоритеты в выборе ценностей в ЭГ до и после эксперимента

имеют определённые сдвиги – это видно из таблицы 19, где указано распределение ранговых значений на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов.

Таблица 19

Средние показатели значимости типов ценностей и их ранговые значения на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в ЭГ до и после эксперимента

Типы ценностей	Распределение по значимости (среднее значение в баллах)							
	Уровень нормативных идеалов				Уровень индивидуальных приоритетов			
	ЭГ до	Ранговое значение	ЭГ после	Ранговое значение	ЭГ до	Ранговое значение	ЭГ после	Ранговое значение
Конформность	3,40	7	4,18	5	1,52	8	1,79	8
Традиции	2,95	10	2,98	10	1,3	10	1,48	9
Доброта	3,81	3	4,31	3	2	4	2,45	2
Универсализм	3,2	8	3,66	7	1,69	6	1,90	6
Самостоятельность	4,12	2	4,38	2	2,46	2	2,42	3
Стимуляция	3,56	5	3,49	8	2,04	3	2,68	1
Гедонизм	3,81	4	4,31	4	2,55	1	2,24	4
Достижения	3,43	6	4,07	6	1,9	5	2,22	5
Власть	3,05	9	3,29	9	1,47	9	1,06	10
Безопасность	4,17	1	4,41	1	1,66	7	1,88	7

На констатирующем этапе эксперимента для испытуемых из экспериментальной группы до участия в опорно-экспериментальной работе наиболее значимыми являлись ценности «безопасность», «самостоятельность», «доброта». На уровне конкретных поступков для этой же группы испытуемых наиболее важными ценностями были «гедонизм», «самостоятельность», «стимуляция»; на уровне нормативных идеалов изменений не произошло: остаются значимыми ценности «безопасность», «самостоятельность» и «доброта». На уровне индивидуальных приоритетов актуальными типами ценностей стали «стимуляция», «доброта», «самостоятельность».

Сравнительный анализ изучаемых показателей в ЭГ до и после реализации экспериментальной работы по методике Вилкоксона выявил

значимые сдвиги по показателям на уровне нормативных идеалов – «конформность», «доброта», «универсализм», «достижения», на уровне индивидуальных приоритетов «доброта» и «стимуляция» (Таблица 20, рис. 20, 21).

Таблица 20

Динамика показателей по тесту ценности в ЭГ до и после эксперимента

Показатели	Среднее значение		Уровень значимости
	до	после	
Уровень нормативных идеалов			
Конформность	3,4	4,18	$p \leq 0,05$
Традиции	2,95	2,98	$p > 0,05$
Доброта	3,81	4,31	$p \leq 0,05$
Универсализм	3,21	3,66	$p \leq 0,05$
Самостоятельность	4,12	4,38	$p > 0,05$
Стимуляция	3,56	3,49	$p > 0,05$
Гедонизм	3,81	4,31	$p > 0,05$
Достижения	3,43	4,08	$p \leq 0,05$
Власть	3,1	3,29	$p > 0,05$
Безопасность	4,17	4,41	$p > 0,05$
Уровень индивидуальных приоритетов			
Конформность	1,52	1,79	$p > 0,05$
Традиции	1,31	1,48	$p > 0,05$
Доброта	2	2,45	$p \leq 0,05$
Универсализм	1,69	1,90	$p > 0,05$
Самостоятельность	2,46	2,42	$p > 0,05$
Стимуляция	2,04	2,68	$p \leq 0,01$
Гедонизм	2,55	2,24	$p > 0,05$
Достижения	1,9	2,22	$p > 0,05$
Власть	1,47	1,06	$p > 0,05$
Безопасность	1,66	1,88	$p > 0,05$



Рис. 20. Динамика показателей в ЭГ на уровне нормативных идеалов до и после эксперимента



Рис. 21. Динамика показателей в ЭГ на уровне индивидуальных приоритетов до и после эксперимента

Результаты экспериментальной группы испытуемых до и после эксперимента по методике «ТЮФ» представлены в таблице 21. По результатам, представленным в таблице, можно видеть, что произошли незначительные изменения в иерархии потребностей трудных подростков.

Таблица 21

Среднее ранговое значение мотивационных тем
ЭГ до и после эксперимента

Мотивационные темы	Среднее ранговое значение мотивационных тем ЭГ до и после эксперимента(%)									
	1м	2м	3м	4м	5м	6м	7м	8м	9м	10м
Агрессия/самозащита	2,9 5,7	11,4 2,9	11,4 0	8,6 0	8,6 5,7	17,1 8,6	17,1 5,7	11,4 5,7	8,6 17,1	2,9 48,6
Взаимоотношения полов	25,7 5,7	11,4 14,3	2,9 2,9	8,6 5,7	8,6 2,9	5,7 11,4	11,4 5,7	5,7 31,4	11,4 8,6	8,6 8,6
Пагубные пристрастия (алкоголь)	14,3 20	20 17,1	34,3 20	8,6 14,3	8,6 11,4	11,4 8,6	0 2,9	0 -	0 2,9	2,9 2,9
Деньги	14,3 0	22,9 8,6	22,9 14,3	2,9 28,6	14,3 11,4	8,6 8,6	8,6 8,6	2,9 8,6	0 8,6	2,9 2,9
Мода	5,7 2,9	0 8,6	5,7 8,6	25,7 17,1	17,1 28,6	8,6 5,7	14,3 5,7	8,6 8,6	5,7 11,4	8,6 2,9
Карьера	8,6 17,1	2,9 5,7	5,7 11,4	2,9 5,7	14,3 11,4	8,6 20	2,9 8,6	20 5,7	17,1 14,3	17,1 0
Семейные неурядицы	14,3 -	14,3 8,6	5,7 17,1	17,1 5,7	0 5,7	8,6 8,6	2,9 28,6	20 0	5,7 8,6	11,4 17,1
Социальные неурядицы	5,7 5,7	2,9 5,7	5,7 2,9	2,9 5,7	2,9 5,7	14,3 17,1	14,3 8,6	8,6 17,1	20 20	22,9 11,4
Бездарность в искусстве	8,6 5,7	11,4 14,3	0 14,3	17,1 8,6	11,4 8,6	8,6 5,7	17,1 17,1	5,7 17,1	8,6 8,6	11,4 2,9
Человеческая глупость	0 37,1	2,9 14,3	5,7 8,6	5,7 8,6	14,3 8,6	8,6 5,7	11,4 8,6	17,1 5,7	22,9 0	11,4 2,9

1-ый ряд цифровых значений в каждом квадрате обозначает результаты ЭГ до эксперимента.

2-ой ряд цифровых значений в каждом квадрате обозначает результаты ЭГ после эксперимента.

Согласно данным на констатирующем этапе эксперимента значимыми потребностями у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, являлись «взаимоотношения полов», «деньги» и «пагубные пристрастия». На формирующем этапе опорно-экспериментальной работы у данной группы подростков выявлены следующие результаты: среди значимых потребностей появилась «потребность личности» – «человеческая глупость», которая характеризуется как потребность в познании, стремлении к истине как к

самостоятельной ценности, самоутверждение в обладании истинным знанием, преграда – невежество, ограниченность окружающих. Вышла на первый план «потребность социального индивида» – «карьера» и «семейные неурядицы». Наиболее значимой потребностью остается «потребность организма» – «пагубные пристрастия», но здесь наметилась тенденция снижения в выборе этой потребности у подростков.

По окончании реализации опытно-экспериментальной программы, апробации организационных, психолого-педагогических условий, анализа результатов исследования формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением во внешкольной деятельности с учётом особенностей их дизонтогенеза был составлен Паспорт формирования компетенции саморегуляции (Приложение 10).

Таким образом, результатом формирующего эксперимента по развитию компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением стали значимые положительные изменения по большинству исследуемых показателей: общий уровень осознанной саморегуляции, показатели ценностей, потребностей, смысложизненных ориентаций возросли у каждого участника эксперимента.

Выводы по третьей главе

Анализируя итоги проведения экспериментальной работы на основе сравнения данных экспериментальных и контрольных выборок, можно сделать вывод о высокой эффективности модели и программы формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением с учётом особенностей дизонтогенеза во внешкольной деятельности.

Данные исследования частных регуляторных процессов в ЭГ позволили проследить динамику их развития. Достоверные изменения произошли по всем исследуемым показателям: «планирование»,

«моделирование», «программирование», «оценка» результатов», «гибкость» – в сторону увеличения их значимости. Это свидетельствует об усилении позиций частных регуляторных процессов в формировании компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

Исследование смысложизненных ориентаций по методике Д. А. Леонтьева после реализации формирующего эксперимента выявило положительную статистически значимую динамику после участия испытуемых в формирующем эксперименте по всем субшкалам теста СЖО.

Исследование ценностей у подростков с девиантным поведением показало, что приоритеты в выборе ценностей в ЭГ до и после эксперимента имеют определённые сдвиги. На констатирующем этапе эксперимента для испытуемых из экспериментальной группы до участия в опорно-экспериментальной работе наиболее значимыми являлись ценности «безопасность», «самостоятельность», «доброта». На уровне конкретных поступков для этой же группы испытуемых наиболее важными ценностями были «гедонизм», «самостоятельность», «стимуляция»; на уровне нормативных идеалов изменений не произошло: остаются значимыми ценности «безопасность», «самостоятельность» и «доброта». На уровне индивидуальных приоритетов актуальными типами ценностей стали «стимуляция», «доброта», «самостоятельность».

Таким образом, полученные в исследовании результаты показывают, что, создавая продуктивную среду вокруг трудного подростка, расширяя круг его деятельности и опираясь на его лучшие качества, видя в нем активного преобразователя своей жизни, можно достичь необходимого и достаточного уровня сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ определений «компетенция» и «саморегуляция» позволил нам сформулировать общее определение компетенции саморегуляции. Под компетенцией саморегуляции мы понимаем, способность личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности в изменяющихся условиях, обеспечивая ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью. Компетенция саморегуляции – это операционально-результативная основа практической деятельности (поведения), обусловленная личностными особенностями и обеспечивающая ей положительный результат. Сформированность компетенции саморегуляции обеспечивается достаточным, формальным и элементарным уровнями, критериями функционального, личностно-регуляторного и деятельностного компонентов. Компетенция саморегуляции является личностным образованием и связана с различными подструктурами личности (потребностной, ценностно-смысловой).

Теоретико-методологический обзор отечественных и зарубежных исследований по психологии показал, что компетенция саморегуляции является личностным качеством, которое формируется в результате участия подростка в разнообразной деятельности, во взаимодействии одного человека с другим, с группой людей, как структурное личностное образование, обеспечивающее адекватное отражение его состояния, качеств личности и взаимоотношений с окружающим миром.

Особенности формирования компетенции саморегуляции, критерии ее актуализации проявляются в контексте реального участия подростков в разнообразной деятельности во взаимодействии с окружающим миром и другими людьми, которые позволяют формировать внутренние составляющие личности.

Компетенция саморегуляции имеет функциональный, личностно-регуляторный и деятельностный компоненты, в основу которых положены следующие критерии её сформированности:

- *функциональный компонент* – знание особенностей своей личности, знание способов саморегуляции на уровне функциональной грамотности, продумывание способов действий (поведения) для достижения цели, понимание того, что достижение цели зависит от многих факторов: умения ставить цели, планировать деятельность и анализировать, оценивать ее результаты, от самостоятельности действий для достижения результата, перестраивания своего поведения в изменяющихся условиях, овладения новыми способами действий (поведения), от реализации относительной независимости от отрицательных внешних воздействий, достижения успехов в традиционных видах деятельности;

- *личностно-регуляторный компонент* – знание и понимание собственной системы ценностей, понимание важности личного активного участия в собственной жизни, понимание своего взросления, понимание потребности и ценности быть «взрослым», понимание собственного смысла жизни, использование приобретенных знаний, умений в практической деятельности, умение следовать социальным ценностям, усваивание приобретенных знаний и способов действий из различных источников информации, использование в деятельности социально приемлемых способов взаимодействия, транслирование способности отказаться от поведения, не соответствующего социальным нормам;

- *деятельностный компонент* – знание правил коллективного взаимодействия; понимание важности подчиняться правилам и требованиям, умение занять себя самостоятельно, умение использовать приобретенные способы действий и знания в практической и повседневной деятельности, владение не deviантными формами поведения, владение умениями совместной деятельности, выполнение принятых в коллективе обязанностей, норм и правил поведения, активное участие во внешкольных мероприятиях;

стремление к самостоятельности и ответственности; владение опытом адаптации в различных условиях.

В рамках исследования научно обоснована идея реализации компетентностного подхода в воспитании и развитии девиантных подростков через формирование у них компетенции саморегуляции во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза (выраженные поведенческие отклонения при сохранном интеллекте). В ходе исследования установлено, что подростки с девиантным поведением воспитываются, как правило, в неблагополучных семьях, которые характеризуются педагогической несостоятельностью, конфликтностью, асоциальным образом жизни родителей, зафиксированы семьи с психически больными родителями и с криминальным прошлым или настоящим. Отношение к учебе, школе у подростков с девиантным поведением отрицательное. Таким образом, вследствие особых социально-бытовых условий, психологических особенностей подростки с девиантным поведением характеризуются как неуспевающие и непослушные ученики, не способные адекватно вести себя в трудных условиях, отличающиеся вспыльчивостью и неадекватностью характера, а также характеризующиеся слабо сформированными компетенциями саморегуляции.

Впервые проведено комплексное эмпирическое исследование на базе разработанной модели организации процесса развития компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной среде. Выявлены психолого-педагогические и организационные условия, способствующие формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с достижением запланированных уровней её формирования, позволяющие перевести девиантных подростков на более высокий уровень развития компетенции саморегуляции и тем самым повысить степень их социально-личностной компетентности.

Таким образом, полученные в исследовании результаты показывают, что, создавая продуктивную среду вокруг трудного подростка, расширяя круг

его деятельности и опираясь на его лучшие качества, видя в нем активного преобразователя своей жизни, можно достичь необходимого и достаточного уровня сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Анализируя итоги проведения экспериментальной работы на основе сравнения данных экспериментальных и контрольных выборок, можно сделать вывод о высокой эффективности модели и программы формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением во внешкольной деятельности.

В заключении *подведены основные результаты* проведенного исследования и сформулированы следующие основные **выводы**:

1. Развитая сфера саморегуляции является показателем личностной зрелости человека и важным условием для его успешной социализации. Компетенция саморегуляции как способность личности осознанно управлять своей активностью в практической деятельности, в изменяющихся условиях обеспечивает ей положительный результат, успешность и уверенность во взаимодействии с окружающей действительностью. Компетенция саморегуляции является операционально-результативной основой практической деятельности (поведения) и обуславливается личностными особенностями человека.

2. Степень сформированности компетенции саморегуляции и частных регуляторных процессов у большинства девиантных подростков с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте имеет низкий (элементарный) и средний (формальный) уровни развития.

3. Выявлен комплекс психолого-педагогических и организационных условий, способствующих формированию компетенции саморегуляции у девиантных подростков во внешкольной деятельности с достижением запланированных уровней ее формирования, что позволяет перевести девиантных подростков на более высокий уровень компетенции

саморегуляции и тем самым повысить уровень их социально-личностной компетентности.

4. Разработана модель процесса формирования компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением во внешкольной деятельности с учетом особенностей их дизонтогенеза (выраженные поведенческие отклонения при сохранном интеллекте), на основе которой создана и реализована авторская программа формирования компетенции саморегуляции, которая опирается на экспериментально установленные индивидуальные уровни сформированности компетенции саморегуляции у девиантных подростков по функциональному, личностно-регуляторному и деятельностному компонентам.

5. Подтверждено, что внедрение экспериментальной программы в работу с девиантными подростками обеспечивает достоверный рост показателей по всем изучаемым компонентам: функциональному, личностно-регуляторному и деятельностному ($p \leq 0,05$).

6. По результатам формирующего эксперимента выявлена значимая положительная динамика смысложизненных ориентаций по всем субшкалам теста СЖО Д. А. Леонтьева. Исследование приоритетов в выборе ценностей также обнаружило позитивные сдвиги у подростков с девиантным поведением после эксперимента ($p \leq 0,05$).

7. Полученные в экспериментальном исследовании результаты подтверждают, что, создавая продуктивную среду вокруг девиантного подростка с выраженными поведенческими отклонениями при сохранном интеллекте, расширяя круг его деятельности, опираясь на его лучшие качества и видя в нем активного преобразователя своей жизни, можно способствовать достижению необходимого и достаточного уровня сформированности компетенции саморегуляции.

8. Разработаны методические рекомендации для психологов и педагогов с целью внедрения программы в практику учреждений социального обслуживания детей и их семей, оказавшихся в трудной

жизненной ситуации или социально опасном положении; реабилитационных центров; учреждений, подведомственных органам по делам молодежи, работающим с девиантными подростками.

9. Полученные в диссертационном исследовании результаты позволяют наметить перспективы дальнейших исследований, связанных с разработкой учебно-методического обеспечения и созданием новых программ, направленных на формирование компетенции саморегуляции у детей и подростков с другими формами дизонтогенеза.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 298 с.
2. Абушкин Б. М. Исследование мотивационно-потребностной сферы личности подростков / Б. М. Абушкин // МГПУ в московском и российском образовательном пространстве. – Москва, 2007. – Вып. 2. – С. 153–157.
3. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 448 с.
4. Акинфиев И. В. Педагогические основы деятельности общественности по преодолению отклонений от норм нравственности в поведении подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Акинфеев. – Москва, 1969. – 23 с.
5. Алмазов Б. Н. Психология проблемного детства / Б. Н. Алмазов. – Москва : Дата Сквер, 2009. – 248 с.
6. Амонашвили Ш. А. Искусство семейного воспитания / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Амрита, 2011. – 336 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 2. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с.
8. Бабкина Н. В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н. В. Бабкина. – Москва, 2003. – 23 с.
9. Баженов В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 320 с.
10. Байярд Т. Р. Ваш беспокойный подросток / Т. Р. Байярд, Дж. Байярд. – Москва : Академический Проект, 2011. – 208 с.

11. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.
12. Басов М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. – Москва ; Ленинград, 1928. – 744 с.
13. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – Москва : Социальное здоровье России, 1994. – 220 с.
14. Белкин А. С. Проблема раннего предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников / А. С. Белкин // Советская педагогика. – 1981. – № 3. – С.67–68.
15. Берк Л. Развитие ребенка / Л. Берк. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 156 с.
16. Би Х. Развитие ребенка / Х. Би. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 768 с.
17. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 185 с.
18. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
19. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Педагогика, 1993. – 211 с.
20. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Ин-т практической психологии, 1997. – 352 с.
22. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
23. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей / Г. Г. Бочкарева // Изучение

мотивации поведения детей и подростков / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежина. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 259–350.

24. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 304 с.

25. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения / Ю. А. Васильева // Психологический журнал. – 1997. – № 2. – С. 58–75.

26. Вербицкий А. А. Инварианта профессионализма: проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011 – 288 с.

27. Вопросы образования: Инвариантный подход. Компетентностный подход / Н. И. Резник, О. Г. Берестнева, Л. Ф. Алексеева, Г. Е. Шевелев. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2009. – 470 с.

28. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 671 с.

29. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

30. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

31. Ганишина И. С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. – 288 с.

32. Гапонова С. А. Опыт применения интерактивной техники «Форум-театр» в работе школьного психолога с агрессивными подростками / С. А. Гапонова, Е. Н. Прохорова // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 3. – С. 149–154.

33. Гапонова С. А. Психологические компоненты компетенции саморегуляции у девиантных подростков / С. А. Гапонова, И. Н. Девятьярова // Известия РАО. – 2014. – № 2. – С.124–134.

34. Гапонова С. А. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей, нуждающихся в длительном лечении / С. А. Гапонова, Е. Н. Синявина // Нижегородское образование. – 2011. – № 2. – С. 135–140.
35. Гапонова С. А. Экспериментальная программа по формированию компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением / С. А. Гапонова, И. Н. Деветьярова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.
36. Гишинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося поведения) / Я. И. Гишинский, В. С. Афанасьев. – Санкт-Петербург : ИС РАН, 1993. – 168 с.
37. Гладилин И. П. Формирование общекультурных компетенций студенческой молодёжи: концептуальные основы / И. П. Гладилин, Г. М. Королёва. – Москва : Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2012. – 316 с.
38. Государев Н. А. Треугольный человек / Н. А. Государев. – Москва : Молодая гвардия, 1991. – 272 с.
39. Громько Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громько // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 36–43.
40. Девиантология / авт.-сост. Ю. А. Клейберг. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 412 с.
41. Деев В. Г. Социально-психологическая характеристика осужденных молодежного возраста и особенности их перевоспитания в ИТУ / В. Г. Деев. – Москва, 1982. – 316 с.
42. Деев В. Г. Характеристика направленности личности несовершеннолетних осужденных правонарушителей / В. Г. Деев, А. И. Ушатиков. – Рязань, 1978. – 84 с.
43. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. Беличевой С. А. – Москва, 1993. – 204 с.

44. Дробницкий О. Г. Моральная философия /О. Г. Дробницкий. – Москва : Гардарики, 2002. – 523 с.
45. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с.
46. Дунюшин А. А. Педагогические аспекты формирования социально-психологической компетентности сотрудников местного самоуправления : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Дунюшин. – Москва, 2003. – 192 с.
47. Егоров А. Ю. Клиника и психология девиантного поведения / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 398 с.
48. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – Москва : В. Секачѳв, 2007. – 128 с.
49. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 184 с.
50. Зейгарник Б. В. Саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 121–132.
51. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва, 2004. – 41 с.
52. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
53. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 352 с.
54. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2006. – 288 с.
55. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 208 с.

56. Игошев К. Е. Преступность и ответственность несовершеннолетних: социально-психологический очерк / К. Е. Игошев. – Свердловск : Средне-Уральск. кн. изд-во, 1973. – 160 с.
57. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 512 с.
58. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 368 с.
59. Иовчук Н. М. Социум как пусковой фактор реализации конституциональных и патологических предрасположений к отклоняющемуся поведению детей и подростков / Н. М. Иовчук, А. А. Северный // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – Москва, 1996. – С. 3–184.
60. Ипатов А. В. Подросток: от саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи / А. В. Ипатов. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 112 с.
61. Исаев Д. Н. Дизонтогенез или патология развития. / Д. Н. Исаев // Рождение и жизнь / под ред. В. А. Аверина, А. Н. Корнева. – Санкт-Петербург : СПбПМА, 2010. – С.44–51.
62. Каган В. Е. Девиантное поведение детей и подростков: к анализу понятия / В. Е. Каган // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – Москва, 1996. – С. 3–18.
63. Калашникова Т. В. Психологические особенности исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных женского пола в условиях ВТК : дис. ... канд. псих. наук / Т. В. Калашникова. – Рязань, 1989. – 251 с.
64. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – С. 231–238.

65. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 70 с.
66. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни. / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 167 с.
67. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. – Москва : Академия, 2006. – 304 с.
68. Киямов И. К. Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия : дис. ... канд. псих. наук / И. К. Киямов. – Казань, 2000. – 178 с.
69. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю. А. Клейберг. – Москва : МПСИ, 2008. – 304 с.
70. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей) / В. В. Ковалев. – Москва : Медицина, 1979. – 608 с.
71. Ковалев О. Г. Волевая саморегуляция несовершеннолетних осужденных женского пола / О. Г. Ковалев, Н. А. Харина. – Москва : Права человека, 2001. – 72 с.
72. Коменский Я. А. / ред. Ш. А. Амонашвили. – Москва : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
73. Компетентностный подход – история вопроса. – URL: <http://murzim.ru/nauka/psihologija/kompetentnostnyj-podhod-v-sisteme-vpo/24321-kompetentnostnyu-podhod-istoriya-voprosa.html> (дата обращения: 20.09.2013).
74. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. И. А. Зимняя. – Москва : ИЦПКПС, 2006. – 130 с.
75. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – Москва : Время, 2010. – 704 с.

76. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения / М. Ю. Кондратьев. – Москва, 1997. – 337 с.
77. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / В. Т. Кондрашенко. – Минск : Беларусь, 1988. – 320 с.
78. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
79. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Москва : Наука, 1980. – 245 с.
80. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.
81. Котлярова Т. С. Профилактика безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних и защита прав подростков с девиантным поведением. Из опыта практической работы / Т. С. Котлярова. – Ижевск, 2003. – 45 с.
82. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 940 с.
83. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва, 1985. – 512 с.
84. Кроник А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – Москва : Смысл, 2008. – 294 с.
85. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
86. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
87. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–1.

88. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – Москва : Академический Проект : Трикста, 2013. – 302 с.
89. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с.
90. Левченко И. Ю. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.
91. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика / И. Ю. Левченко. – Москва : Академия, 2000. – 232 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1997. – 304 с.
93. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 320 с.
94. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003 – 487 с.
95. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2006. – 18 с.
96. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей) / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1985. – 416 с.
97. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1983. – 269 с.
98. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В. И. Моросанова, И. В. Плахотникова, Е. А. Аронова [и др.]. – Москва : Психологический институт РАО, 2006. – 320 с.

99. Лишин О. В. Норма и патология личностного развития (Основы профилактики и коррекции) / О. В. Лишин, А. К. Лишина. – Москва : АПК и ППРО, 2009. – 316 с.
100. Лишин О. В. Психологические закономерности формирования личностно здорового человека / О. В. Лишин, А. К. Лишина. – Москва : АПК и ППРО, 2008. – 376 с.
101. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – № 1. – С. 18–30.
102. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым: Избранные статьи о воспитании / А. С. Макаренко. – Москва : Карапуз, 2009. – 288 с.
103. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 384 с.
104. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
105. Медведев В. Е. Подготовка преподавателей высшей школы: компетентностный подход / В. Е. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
106. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 445 с.
107. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.
108. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
109. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) / В. И. Моросанова. – Москва : Когито-Центр, 2004. – 44 с.
110. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. – Москва : Нестор-История, 2017. – 380 с.

111. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2001. – 431 с.
112. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 608 с.
113. Назаров Е. А. Наркотическая зависимость и созависимость личности в семье : дис. ... канд. псих. наук / Е. А. Назаров. – Москва, 2000. – 203 с.
114. Осложненное поведение подростков: Причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция / авт.-сост. Т. А. Шишковец. – Москва : 5 за знания, 2006. – 189 с.
115. Пёллки П. Формирование навыков совместной деятельности в раннем школьном возрасте / П. Пёллки // Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум. – Москва : Наука, 1982. – С. 154–162.
116. Петровский В. А. Индивидуальность, саморегуляция, гармония / В. А. Петровский // Консультативная психология и психотерапия. – 2008. – № 1. – С. 64–90.
117. Петрынин А. Г. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в условиях образовательного учреждения нового типа : дис. ... канд. псих. наук / А. Г. Петрынин. – Хабаровск, 2000. – 236 с.
118. Печенюк А. М. Теоретические основы гуманистически-ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних : дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Печенюк. – Хабаровск, 2000. – 421 с.
119. Популярная психология для родителей / под ред. А. С. Спиваковской. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 304 с.
120. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2002. – 206 с.

121. Психическая саморегуляция деятельности и субъектная активность личности. Ч. 1. – URL : <http://www.psibook.com/03/008.html> (дата обращения: 05.08.2011).
122. Психологические механизмы регуляции социального поведения / ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1979. – 336 с.
123. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
124. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 651 с.
125. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – МИНСК : Современное слово, 2006. – 928 с.
126. Раевская З. А. Предупреждение отклонений в нравственном поведении детей и подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. А. Раевская. – Москва, 1984. – 19 с.
127. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – Москва : Прогресс, 1987. – 424 с.
128. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 383 с.
129. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
130. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 695 с.
131. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с.
132. Самосознание проблемных подростков / Н. Л. Белополюская, С. С. Иванова, Е. В. Свистунова, Е. М. Шафирова. – Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2007. – 332 с.
133. Славина Л. С. Трудные дети: Избранные психологические труды / Л. С. Славина. – Москва : Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. – 496 с.

134. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 343 с.
135. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / под ред. И. А. Зимней. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.
136. Степанов В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – Москва : Академический Проспект : Трикста, 2004. – 560 с.
137. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – Москва : Флинта, 1999. – 272 с.
138. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – 288 с.
139. Стратегия модернизации общего образования : материалы для разработчиков документов по модернизации образования / сост. В. В. Башев [и др.]. – Москва : Мир книги, 2001. – 104 с.
140. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медгиз, 1995. – 406 с.
141. Сухомлинский В. А. / ред. Ш. А. Амонашвили. – Москва : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
142. Тарасов М. А. Педагогическая поддержка развития способности к личностной саморегуляции у старших дошкольников в условиях детского сада : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Тарасов. – Хабаровск, 2006. – 223 с.
143. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Ин-т практической психологии, 1997. – 448 с.
144. Ульenkova У. В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР / У. В. Ульenkova // Нижегородское образование. – 2010. – № 3. – С. 136–145.
145. Ульenkova У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.

146. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.
147. Ульенкова У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова, В. В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.
148. Ушатиков А. И. Психология волевой активности несовершеннолетних осужденных / А. И. Ушатиков. – Москва : Академия МВД СССР, 1984. – 120 с.
149. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности: Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Флинта, 2004 – 672 с.
150. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : В 2 т. Т. 1. / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 568 с.
151. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. – Москва : ИНФАРМ-М, 2007. – 576 с.
152. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
153. Фризен М. А. Особенности развития смысловой сферы подростков : дис. ... канд. псих. наук / М. А. Фризен. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 220 с.
154. Фурманов И. А. Психология детей с нарушением поведения: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 351 с.
155. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2007. – 384 с.
156. Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. – 304 с.

157. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Образование, 2009. – 230 с.
158. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторский. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.
159. Хуторской А. В. Технология конструирования компетентностного обучения / А. В. Хуторской // Вестник института образования человека. – 2011. – № 2. – С. 1–11.
160. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – Москва : Наука, 1987. – 144 с.
161. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В. Э. Чудновский. – Москва : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 768 с.
162. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис ... д-ра псих. наук / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 383 с.
163. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический проспект : Трикста, 2005. – 336 с.
164. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития / Б. Д. Эльконин. – Москва : Тривола, 1994. – 168 с.
165. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 267.
166. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.
167. Якобсон С. Г. Роль соблюдения этической нормы в ее усвоении / С. Г. Якобсон, В. Г. Щур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Ф. Т. Михайлов, И. В. Дубровина, С. Г. Якобсон. – Москва : АПН СССР, 1977. – С. 13–18.

168. Якобсон С. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм / С. Г. Якобсон, В. Г. Щур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Ф. Т. Михайлов, И. В. Дубровина, С. Г. Якобсон. – Москва : АПН СССР, 1977. – С. 59–108.
169. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
170. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.
171. Alan E. K. Conduct Disorders in Childhood and Adolescence / E. K. Alan. – London : Newbury Park, 1987. – 159 p.
172. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // *Developmental psychology*. – 1989. – Vol. 5. – P. 729–728.
173. Bandura A. Social foundations of thought and action: a Social Cognitive Theory. / A. Bandura. – New York : Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
174. Butler D.L., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis / D. L. Butler, P. H. Winne // *Review of Educational Research*. – 1995. – Vol. 65 (3). – P. 245–281.
175. Carver C. A control-system approach to behavioral self-regulation / C. Carver, M. Scheier // *Review of personality and social psychology*. – Beverly Hills : Sage Publications, 1981. – P. 107–140.
176. Carver C. S. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // *J. Pers. and Soc. Psychol.* – 1989. – Vol. 56. – P. 267–283.
177. Carver C. S. On the structure of behavioral self-regulation / C. S. Carver, M. F. Scheier // *Handbook of self-regulation* / ed. by Rick Hoyle. – New York, 2000. – P. 41–48.
178. Gendolla G. H. E. On the impact of mood on behavior: An integrative theory and a review. / G. H. E. Gendolla // *Review of General Psychology*. – 2000. – Vol. 4. – P. 378–408.

179. Haan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories / N. Haan // *J. Cons. Psychol.* – 1965. – Vol. 29. – P. 373–378.
180. Hill J.P. Research on adolescents and their families past and present / J. P. Hill // *New Directions for Child Development.* – 1987. – Vol. 37. – P. 13–32.
181. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher. – Strasburg, 1996. – 71 p.
182. Kuhl J. A. Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications / J. A. Kuhl // *Applied Psychology.* 1992. – Vol. 41. – P. 97–129.
183. Lazarus R. S. Transactional theory and research on emotion and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman // *Eur. J. Pers.* – 1987. – Vol. 1. – P.141–169.
184. Lazarus R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York, 1984. – 218 p.
185. Morris W. Toward the self-regulation of mood: Theory and research / W. Morris, N. Reilly // *Motivation and Emotion.* – 1987. – Vol. 11(3). – P. 215–249.
186. Palmer S. Deviant Behavior: Patterns, Source and Control / S. Palmer, J. Humphery. – New York : Plenum Press, 1990. – 64 p.
187. Raffaelli M. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. / M. Raffaelli, L. Crockett, Y.-L. Shen // *The Journal of Genetic Psychology.* – 2005. – Vol. 166(1). – P. 54–76.
188. Raven J. Competence in modern society: Its Identification, Development and Release. – Unionville ; New York : Royal Fireworks Press, 1984. – 438 p.
189. Rodgers C. A way of being / C. Rodgers. – Boston : Houghton Mofflin, 1980. – 395 p.
190. Schunk D. N. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning : research recommendations / D. N. Schunk // *Educational psychology review.* – 2008. – Vol. 4. – P. 463–467.

191. Silverman I. Short-term longitudinal study of the early development of self-regulation. / I. Silverman, D. Ragusa // Journal of Abnormal Child Psychology. – 1992. – Vol. 20(4). – P. 415–435.

**Методические рекомендации и характеристика особенностей
организации мероприятий в рамках опорно-экспериментальной
программы**

1. Организация трудоустройства несовершеннолетних с девиантным поведением в летний период. Большими потенциальными ресурсами в развитии осознанной саморегуляции является участие детей в проекте по трудовой занятости в летний период. Сама сущность труда способствует развитию осознанной саморегуляции, у подростков появляется возможность удовлетворить свои потребности. В процессе трудовой деятельности формируются определенные ценности: доброжелательность, помощь друг другу, умение работать в коллективе, развитие личностных качеств (ответственности, трудолюбия). Особенностью данной программы является то, что площадка для трудоустройства подбирается с учетом того, чтобы кроме осуществления там неквалифицированной деятельности, мы могли чему-то еще научиться, т.е. расширение не только среды для взаимодействия, но и содержания. Так, ребята работали в зоопарке, где в конце недели они с друзьями могли посетить его бесплатно. Выстроены и отношения с ипподромом, где ребята работают практически каждое лето. В ходе кажущейся неквалифицированности работы ребята узнают, как нужно убирать поле для скачек лошадей и почему, сколько раз нужно делать уборку в стойлах и т.д. Наравне с сотрудниками ипподрома подростки проводили подготовительную работу для крупных всероссийских республиканских мероприятий. Это различные ярмарки сельского хозяйства, всероссийский сабантуй, соревнования по конному спорту и т.д. Также раз в неделю подростков обучали верховой езде. На рынке труда распространена такая профессия, как промоутеры. Они распространяют в многолюдных местах раздаточный материал рекламного или социального характера. Наши ребята тоже летом работали промоутерами, раздавали буклеты с социальной

информацией. Тематика буклетов была различная: правильное питание, травматизм, телефон доверия и т.д. Перед тем как ребята выходили на акцию, они в обязательном порядке слушали тематические лекции специалистов. В конце смены проходила торжественная линейка, где подросткам вручалась первая трудовая книжка, а после дети пили чай с тортами.

Кроме трудовой деятельности, в проекте запланированы разные познавательные мероприятия согласно направлению труда. Особенностью проектов по трудоустройству молодежи «Вектор успеха» и «Вектор успеха 2» стала модульная программа подготовки рекламных агентов, которая включала в себя три модуля. Первый модуль предполагал участие подростков в тренинге социальной активности. В данный модуль были включены мастер-классы по дизайнерской подготовке, актерскому мастерству, упражнения на командообразование, занятия по развитию коммуникативных способностей. Теоретическая подготовка транслировала следующие тематические направления: беседы о толерантности, о любви, «Личная гигиена – залог здоровья», «Осторожно, СПИД», экскурсии в наркодиспансер, на станцию переливания крови, в Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей при МВД и т.д. Второй модуль был посвящен разработке наглядной агитации. Дети старательно работали над плакатами, речёвками и «агитками» для социальной рекламы по определенной проблематике. Лучшие индивидуальные и групповые работы были отмечены поощрительными подарками. Например, «Не дろби жизнь на дозы», «Детство – территория без пива», «Я люблю жизнь». Кроме того, Республиканский наркологический диспансер, Центр СПИД, Наркоконтроль по УР предоставили иллюстративный материал профилактической тематики. Третий модуль – реализация проекта на улицах города Ижевска. Еще одна из особенностей данных проектов – это интеллектуальная и общественная сфера трудовой деятельности. К сожалению, существующий государственный рынок труда предлагает несовершеннолетним ребятам лишь неквалифицированный труд.

Объектами трудовой деятельности в рамках наших трудовых проектов выступали улицы города Ижевска и производственные предприятия, зоопарк, ипподром, частный пляж в селе Селычка. Выбор объектов тоже обусловлен рядом положений. Во-первых, это места, где люди культурно отдыхают, возможность попасть туда нашим детям равна нулю по ряду причин (нет интереса у ребенка, нет материальных возможностей семьи, культурный уровень развития семьи не соответствует должному уровню и т.д.). Во-вторых, на данных объектах мы имеем возможность воспользоваться дополнительными развлекательно-познавательными услугами (катание на лошадях, водяные горки и другие аттракционы на воде, возможность увидеть животных и т.д.).

Также для реализации трудовых проектов мы привлекали дополнительные благотворительные средства для организации питания трудных подростков.

2. Организация профильных смен для подростков с девиантным поведением. К необходимости данного направления мы пришли на основе проведения индивидуальной работы с трудными подростками. В обычных условиях наше воздействие и помощь являются недостаточными, поскольку оказываются периодически во время встреч, не всегда позволяя обеспечить преемственность индивидуальной работы в семьях и использовать различные формы и методы работы. Более того, в обычных условиях мы не имеем возможности закрепления положительных качеств и навыков у подростков. Поэтому результат оказывается не всегда устойчивым, наблюдаются рецидивы проявления девиантного поведения. Участие подростков в краткосрочных профильных сменах позволяет нам, взрослым, круглосуточно наблюдать за подростками и находится рядом с ними, что дает возможность воздействовать на их поведение.

Согласно приказу Министерства образования РФ от 13.07.2001 № 2688 (ред. от 28.06.2002) «Об утверждении порядка проведения смен профильных лагерей, лагерей с дневным пребыванием, лагерей труда и

отдыха» профильная смена – эта форма образовательной и оздоровительной деятельности с творчески одаренными или социально активными детьми: смена юных техников, туристов-краеведов, экологов, спортсменов, математиков, филологов, журналистов, спасателей, моряков, автомобилистов, волонтеров, актива детских и молодежных общественных объединений, зимняя и летняя профильная школа по различным видам детского творчества и т.п., в период каникул с круглосуточным или дневным пребыванием участников, объединенных общими интересами, видами деятельности, членов детских и молодежных общественных организаций. Другими словами, профильная смена – это лагерная смена, деятельность которой подчинена профильным приоритетам, т.е. определённому направлению, специфике. Для профильных смен, как правило, характерна небольшая продолжительность – 5-10 дней.

Особенностями профильной смены является следующее: профильные приоритеты определяют содержание досуговых мероприятий, для работы в профильных сменах привлекаются специалисты, обладающие соответствующими профилю знаниями и навыками, часто требуется специальное оборудование, различаются содержанием образовательной и развивающей деятельности, которая организуется в соответствии с профилем.

Сегодня профильные смены актуальны и востребованы. Эмпирически доказана их эффективность как формы активной организации отдыха детей и подростков. Профильные смены проводятся для освоения её участниками новых знаний, расширения социального опыта, развития и совершенствования каких-либо творческих, профессиональных или специальных навыков.

Воспитательный процесс, организуемый в профильных сменах, по своим целям, содержанию, структуре и ресурсам во многом отличается от практики традиционного проведения летних лагерных смен в стационарных загородных лагерях.

Опыт нашего Центра в реализации профильных смен насчитывает более 10 лет. В течение данного промежутка времени нами были апробированы несколько организационно-педагогических моделей в рамках стационара. Каждая идея, задумка профильной смены оформлялась сначала в проект, затем подавалась на конкурс занятости подростков и молодежи в каникулярное время в Министерство по делам молодежи Удмуртской республики. В течение этого времени проекты поддерживались и финансировались Министерством.

Профильная смена – это организация развивающей жизнедеятельности подростков с девиантным поведением в условиях загородного лагеря, задачей смены является социализация таких подростков в современных условиях.

Модель профильной смены имеет циклический характер. Сама смена длится от 3 до 5 дней, затем ребята возвращаются в город и могут применить все то, что они получили в лагере на практике. Одухотворенные на эмоциональном подъеме ребята хотели возвращаться снова и снова в лагерь. Здесь важно учитывать и особенность этих детей их кочевой образ жизни, поэтому более длинные смены не целесообразны.

Эффективные педагогические приемы предыдущего опыта мы транслируем и в современных профильных сменах. Это разновозрастный и разностатусный (территориально) состав участников профильных смен, сохранившаяся традиция выбора «Героя дня», претерпевшая со временем некоторые изменения. Теперь в выборе «Героя дня» участвует не только коллектив подростков, но и педагогический коллектив. Из наблюдений за воспитанниками можно сделать вывод, что при выборе героя дня в качестве критериев они используют активность, жертвенность, смелость, творчество, умение постоять за слабых. Изменения личностного характера они не замечают, и педагогический коллектив восполняет этот пробел. Методика организации выбора «Героя дня» тоже модернизировалась: если сначала подростки просто писали имя героя на листочке и подросток, набравший

наибольшее количество голосов, получал медаль, то теперь они высказывали свои пожелания делать это устно с обоснованием выбора. Это позволяет воспитанникам увидеть те ценности и наиболее значимые качества личности, которые нужны при жизни в обществе.

Содержание работы профильной смены в проекции формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков строится по нескольким направлениям и позволяет нам включать современные и развивающие формы психолого-педагогической работы. Особо выделяется подчинение правилам проживания в лагере и выполнение режима дня всеми членами коллектива. Дни в лагере носят тематический характер. Структура дня включает в себя следующие формы работы: мастерские, познавательные площадки, массовые творческие мероприятия, занятия с психологом, вечерний огонек с чтением притчи, стратегические игры по станциям, интеллектуальные игры. Логика тематического дня прослеживается во всех мероприятиях, несмотря на их разную направленность.

Выбор мастерских обусловлен функциональными особенностями, что проявляется в интересе процессуальной стороны работы. Возможность совершать разные манипуляции с инструментами и материалом (пилить, резать, вырезать и т.д.), когда при этом назначение изделия имеет практический характер – это полезная вещь для самого себя или это сюрприз, сувенир, подарок для другого человека. Организация работы мастерских с разновозрастным составом убеждает нас в мысли о том, что это содержательное поле для нерегламентированного общения между взрослым и подростком, друг с другом, для определения ценностей, оказания помощи друг другу.

Особенностью ручного труда является и его развивающий характер. На занятиях в мастерских подростки формируют продуктивные действия, навыки планирования, самоконтроля в процессе деятельности, осуществляют поиск наиболее рациональных приемов работы, транслируется самостоятельность выполнения работы.

Мастерская является средством развития личности, ее способностей, характера, здесь подростки воспитывают в себе бережливость, доброжелательность, прилежание, качественное выполнение задуманного, устойчивое и произвольное внимание, умение организовать свое рабочее место, рассматривать, чертить и читать схемы, чертежи и иллюстрации.

В современном мире актуальными становятся вещи, которые выполнены своими руками и по своей сути эксклюзивны. Наши мастерские ориентированы на современность. Воспитанники изготавливают для себя, членов семьи, друзей обереги для дома, модные сумки и чехлы для сотовых телефонов из старых джинсов, а также фенечки, кулончики, заколки, бижутерию. Самая любимая мастерская у подростков по приготовлению экспресс-блюд (торт «Муравейник», пирожное «Картошка», канапе из фруктов, бутерброд «Кораблик», фигурки из яблок «Елочка», корзина из апельсина и т.д.).

Следующая форма – это познавательные площадки, которые носят нравственно-развивающий характер. Данная форма работы с трудными подростками используется в нашей деятельности не только в рамках профильной лагерной смены, но и как самостоятельное мероприятие, которое организуется в нашем учреждении для них. Тематика познавательных площадок отбирается исходя из основных проблем подросткового возраста и учета неблагополучия несовершеннолетних, например: «Кто меня любит?», «Где живут эмоции?», «Можешь ли ты рисковать?», «Могу ли я себя назвать настоящим другом?», «Почему мне трудно учиться?», «Что я умею?», «Лень, или что я могу сделать для себя?» и т.д. Другие темы направлены на самопознание: «Мой гороскоп», «Мое имя», «За что люблю Россию?», «Мой характер», «Мое будущее» и т.д. Основные отличия простого занятия от познавательных площадок заключаются:

- в исследовательском характере деятельности: тема формулируется без отрицания, что немаловажно в работе с такой категорией детей, так мы показываем ребятам перспективу жизнедеятельности. Тема сформулирована

в вопросительной форме, что позволяет искать ответ на вопрос, а, следовательно, это вызывает интерес у подростков;

- в изучении жизненных категорий с позиции личности и через категорию «мое»;

- в оформлении познавательной площадки по законам педагогического дизайна, который включает в себя эстетическую сторону оформления, создание педагогически обоснованных, привлекательных условий воспитания, внешне стимулирующих развитие познавательной, мотивационной сфер, формирование пространства (студия, клуб, посиделки, театральное кафе); оптимальным уровнем педагогического дизайна является уровень педагогического шага, который предполагает детальное планирование и реализацию отдельного педагогического события; периодическая краткосрочная событийность всех мероприятий представляет собой некий «прививочный» эффект работы с трудными подростками.

Взрослый человек в такой деятельности выступает в роли помощника (консультанта) в проектировании уникального социализирующегося маршрута личности ребенка.

Основными формами познавательных площадок являются библио-метод (педагогический Мидраш), квест, коллектор, педагогические занятия и форумы.

Использование в своей деятельности творческих мероприятий позволяет детям реализовать себя, преодолеть страх публичного выступления. Стратегические игры, сюжетно-ролевые игры позволяют ребятам развить навыки планирования, выбрать эффективные действия, умение подчиняться обстоятельствам и находить решения попавшему в трудную позицию, выполнять правила игры. Те знания, умения и навыки, которые ребята получили на мастерских и познавательных площадках они закрепляют на вечерних мероприятиях. Содержание профильной реабилитационной смены всегда наполнено интеллектуальными играми «Живые шашки», «Морской бой», «Интеллектуальный хоккей», «Спрут»,

«Угадай термин», творческими конкурсами «Лучший друг», «Сказка ложь, да в ней намек...», «Модная армия», «Фотокросс», конкурс миниатюр, «Жизнь замечательных людей», сюжетно-ролевыми играми «Перекресток миров», «Пираты карибского моря», «Секретные материалы», играми по станциям и стратегическими играми «Красные и синие», «Ночное ориентирование», «Захват знамени», «Бюрократ», «Найди клад кролика Дрю».

Например, Михаил (15 лет) сочинил стихотворение на мероприятие «Лучший друг» – это было домашнее задание мероприятия. Мероприятие заключалось в индивидуальном первенстве конкурсантов. Михаил стал лучшим другом и получил кубок «Лучший друг», пройдя все конкурсные испытания.

«Только друг!»

Только друг тебя способен поддержать!

Все трудности он может выдержать!

Только друг к тебе в помощь придет

И тебя от трудностей спасет.

Только с другом ничего я не боюсь.

Перед другом никогда не провинюсь.

Только друг с тобой рядом всегда.

Только он в трудный час скажет «Да!»

Друга никогда не бойся находить,

Он будет с тобою дружить.

С друзьями все будет проще пережить.

Вышеперечисленные формы и методы педагогической работы, реализованные в лагере, мы используем и как самостоятельное мероприятие в городе.

3. Организация обучения в конноспортивной секции совместно с ипподромом и с Национальной библиотекой УР. Например, в Национальной библиотеке подростки обучались компьютерной грамотности, которая состоит из трех обучающих модулей. Первый модуль – «Основы работы с

компьютером», где ребята знакомятся с современными тенденциями развития информатизации, технологизации и осознают влияние этих явлений на развитие общества и граждан, операционной системой Windows XP, программой Word с ее основными особенностями и возможностями. На втором модуле ребята изучали основы работы в Интернете и всемирной сети World Wide Web. Ребята рассматривали такие вопросы, как поиск и управление информацией, вопросы безопасности, умение настраивать и работать с электронной почтой и др. «Основы работы с презентациями» – так назывался третий модуль курсов повышения компьютерной грамотности. На данном курсе ребята учились составлять различные виды презентаций. После каждого модуля ребята выполняли конкурсную работу. Лучшие работы были отмечены призами и грамотами. Результаты последнего модуля мы можем увидеть на сайте <http://www.youtube.com> в Интернете.

4. В своей педагогической работе с трудными детьми мы используем педагогический потенциал инфраструктуры города, в частности это касается досуговых учреждений. При этом для того чтобы попасть на цирковую программу, в кино или поиграть в боулинг, ребята должны потрудиться. Под руководством специалиста они распространяют рекламу досугового учреждения, затем в качестве поощрения получают билеты на программу этого заведения.

Методика «Стиль саморегуляции поведения»

Инструкция

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» – и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Высказывания

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но, тем не менее, часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1 – 2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.

13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это, скорее, фантазии, чем реальность.

34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Лист ответов

Фамилия, Имя, Отчество _____

Год рождения _____

Время проведения _____

№ п/п	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				
33.				
34.				
35.				
36.				
37.				
38.				
39.				
40.				
41.				

42.				
43.				
44.				
45.				
46.				

Интерпретация данных, полученных в результате опроса

Подсчет результатов обследования производится по ключам. Ответы «Верно» и «Пожалуй, верно», кодируются как положительные ответы (Да), в «Неверно» и «Пожалуй, неверно» – отрицательные (Нет). Каждое совпадение с ключом – 1 балл, несовпадение, т.е. противоположный ключу ответ – 0 баллов. Итогом является подсчет суммы полученных баллов по каждой из шкал.

Соотнося полученные баллы с нормативной таблицей, мы определяем уровень развитости по каждой шкале. Значения по шкалам *Пл, М, Пр, Ор, Г, С* колеблются в диапазоне от 0 до 9, а по шкале *ОУ* – от 0 до 46.

Таблица. Нормативные данные по уровню развитости процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств.

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	≤ 3	4 - 6	≥ 7
Моделирование	≤ 3	4 - 6	≥ 7
Программирование	≤ 4	5 - 7	≥ 8
Оценивание результатов	≤ 3	4 - 6	≥ 7
Гибкость	≤ 4	5 - 7	≥ 8
Самостоятельность	≤ 3	4 - 6	≥ 7
Общий уровень саморегуляции	≤ 23	24 - 32	≥ 33

Ключ к опроснику

Шкала планирования (Пл.):

Да – 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36.

Нет – 15, 42.

Шкала моделирования (М.):

Да – 11, 37.

Нет – 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41.

Шкала программирования (Пр.):

Да – 12, 20, 25, 29, 38, 43.

Нет – 5, 9, 32.

Шкала оценки результатов (Ор.):

Да – 30, 44.

Нет – 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39.

Шкала гибкости (Г.):

Да – 2, 11, 25, 35, 36, 45.

Нет – 16, 18, 23.

Шкала самостоятельности (С.):

Да – 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46.

Нет – 34.

Шкала Общего уровня саморегуляции (ОУС):

Да – 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

Нет – 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Описание шкал опросника

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. *Высокие показатели* по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых *с низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная

цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигаются ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программы действий плану деятельности, в соответствии получаемых результатов принятым целям. У испытуемых с *низкими показателями* по шкале «слабая сформированность процессов моделирования» приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, к последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. *Высокие показатели* по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. *Низкие показатели* по шкале «программирование» говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие

люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкость демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале «гибкость» в динамичной,

быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекцию. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие *высоких показателей* по шкале «самостоятельность» свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые *с низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые *с высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами

активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

Тест смысложизненных ориентаций

Ф.И.О. _____

Пол _____

Возраст _____

Образование _____

Инструкция

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

1. Обычно мне очень скучно.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Обычно я полон энергии.

2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.

3. В жизни я не имею определенных целей и намерений.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 В жизни я имею очень ясные цели и намерения.

4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.

5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.

6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.

7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.

8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Моя жизнь наполнена интересными делами.
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни Я еще не нашел своего призвания и ясных целей.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 В жизни я нашел свое призвание и ясных целей.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 Я едва ли способен найти

удалось найти призвание и интересные цели в жизни.

--	--	--	--	--	--	--

призвание и интересные цели в жизни.

19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.

20. Мои повседневные дела приносят мне и удовольствие и удовлетворение.

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Ключи шкал теста СЖО

Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3 2 1 0 1 2 3 в оценки по восходящей или нисходящей асимметричной шкале по следующему правилу:

В восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты

1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты

2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

После этого суммируются баллы асимметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченным испытуемыми.

Общий показатель ОЖ – все 20 пунктов теста;

Субшкала 1 (*Цели*) – пп. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

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

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

Субшкала 4 (*Локус контроля-Я*) – пп. 1, 15, 16, 19.

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

Интерпретация субшкал:

1. *Цели в жизни.* Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ будут присущи человеку,

живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. *Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.* Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

3. *Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.* Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожита ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. *Локус контроля Я (Я – хозяин жизни).* Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. *Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни.* При высоких баллах убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы –

фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таблица. Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя ОЖ.

Шкала	Мужчины		Женщины	
	Х	с	Х	а
1 – Цели	32,90	5,92	29,38	6,24
2 – Процесс	31,09	4,44	28,80	6,14
3 – Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4 – ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5 – ЛК-жизнь	30,14	5,80	28,70	6,10
Общий показатель ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

Опросник ценностей

Опросник состоит из двух частей «Обзор ценностей» и «Профиль личности».

Обзор ценностей

Инструкция

В этом опроснике Вам нужно ответить на вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?». Далее на последующих страницах приведены два списка ценностей, взятых из различных культур. В скобках приведено объяснение каждой ценности.

Ваша задача заключается в том, чтобы оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа Вашей жизни. Используйте оценочную шкалу отметок от - 1 до 7.

Чем выше номер (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тем более важной данная ценность является для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. При этом примерно ориентируйтесь на следующие значения отметок: отметка «-1» характеризует ценности, противоположные Вашим принципам, отметка «0» означает, что ценность совершенно не важна, не является руководящим принципом Вашей жизни, отметка «3» означает, что ценность важна, отметка «6» означает, что ценность очень важна, отметка «7» характеризует ценности высшей значимости, обычно таких ценностей не должно быть более двух.

Перед каждой ценностью в списке проставьте номер, указывающий важность этой ценности лично для вас как руководящего принципа вашей жизни. Постарайтесь различать ценности, насколько это возможно, используя все номера от -1 до 7 (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной					Очень важной	Высшей значимости
		1	2	3	4	5		
- 1	0	1	2	3	4	5	6	7

Для начала просмотрите ценности из Списка 1, выберите одну из них, которая является самой важной для Вас, и оцените ее значимость (отметка «7»). Далее выберите ценность, которая наиболее противоречит Вашим принципам, и оцените ее (отметка - 1). Если нет такой ценности, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметкой «0» или «1» в соответствии с ее значимостью. Затем оцените все остальные ценности из **Списка 1**.

Список ценностей 1

1. РАВЕНСТВО (равные возможности для всех).
2. ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой).
3. СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность).
4. УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний).
5. СВОБОДА (свобода мыслей и действий).
6. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не на материальных вопросах)
7. ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне).
8. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества).
9. ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне).
10. СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни).
11. ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)
12. БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги).
13. НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов).
14. САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность).
15. УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации).
16. КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение).
17. МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов).
18. УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев).

19. ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость).
20. САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам).
21. ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право на личное пространство).
22. БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких).
23. СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других).
24. ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой).
25. ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями).
26. МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира).
27. АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать).
28. ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья).
29. МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства).
30. СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых).

Список ценностей 2

Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Попытайтесь различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в списке 2, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка - 1). Если такой ценности нет, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметками 0 или 1 в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности.

Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной					Очень важной	Высшей значимости
		1	2	3	4	5		
- 1	0	1	2	3	4	5	6	7

31. САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный).

32. СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях).
33. ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе).
34. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный).
35. ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям).
36. СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание).
37. СМЕЛЫЙ (ищущий приключений, риск).
38. ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу).
39. ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события).
40. УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение).
41. ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения).
42. ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно).
43. СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать).
44. ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам).
45. ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний).
46. СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»).
47. ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам).
48. УМНЫЙ (логичный, мыслящий).
49. ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других).
50. НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, сексом, развлечениями и др.).
51. БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений).
52. ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия).
53. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый)
54. СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)
55. УСПЕШНЫЙ (достигающий цели).
56. ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный).

57. ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие).

Профиль личности

Инструкция

Ниже приведены описания некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и подумайте, насколько каждый человек похож или не похож на Вас. Поставьте крестик в одной из клеточек справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на Вас.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад.						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей.						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни.						
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает.						
5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать						

его безопасности.						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне.						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит.						
8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять.						
9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть.						
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие.						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности.						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии.						
13. Для него очень важно преуспеть в						

жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей.						
14. Для него очень важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы.						
15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений.						
16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными.						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит.						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким.						
19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него.						
20. Быть религиозным важно для него. Он очень старается следовать своим						

религиозным убеждениям.						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте. Ему действительно не нравится беспорядок.						
22. Он считает, что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи.						
23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами людей на земле важно для него.						
24. Он думает, что важно быть честолюбивым. Ему хочется показать насколько он способный.						
25. Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил.						
26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится «баловать» себя.						
27. Для него важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается						

поддерживать тех, кого знает.						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста. Для него важно быть послушным.						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает. Для него важно защищать слабых.						
30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений.						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него.						
32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремится делать все лучше, чем другие.						
33. Для него важно прощать людей, которые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду.						
34. Для него важно быть независимым. Ему нравится полагаться на себя.						
35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении						

общественного порядка.						
36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми. Он старается никогда не раздражать и не беспокоить других.						
37. Он по-настоящему хочет наслаждаться жизнью. Хорошо проводить время очень важно для него.						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать к себе внимание.						
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером.						
40. Для него важно приспособливаться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу.						

Ключ для обработки результатов

Тип ценностей	Номер пунктов опросника	
	Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов) – список 1 и 2	Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов)
Конформность	11, 20, 40, 47	7, 16, 28, 36
Традиции	18, 32, 36, 44, 51	9, 20, 25, 38
Доброта	33, 45, 49, 52, 54	12, 18, 27, 33
Универсализм	1, 17, 24, 26, 29, 30, 35,	3, 8, 19, 23, 29, 40

	38	
Самостоятельность	5, 16, 31, 41, 53	1, 11, 22, 34
Стимуляция	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонизм	4, 50, 57	10, 26, 37
Достижения	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Власть	3, 12, 27, 46,	2, 17, 39
Безопасность	8, 13, 15, 22, 56	5, 14, 21, 31, 35

Обработка результатов

Методика дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. В нем указаны номера пунктов обеих частей опросника, соответствующие каждому типу ценностей. Средний балл по данному типу ценности показывает степень значимости.

При обработке первого раздела опросника – «Обзор ценностей» (уровень нормативных идеалов) – результаты по спискам 1 и 2 суммируются.

Перед подсчетом результатов второго раздела опросника – «Профиль личности» – необходимо перевести шкалу опросника в баллы. Ключ для переводов ответов испытуемых в баллы приводится ниже в таблице.

Таблица. Количество баллов, приписываемое пунктам шкалы «Профиль личности» при обработке результатов.

Пункты шкалы	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Количество баллов	4	3	2	1	0	- 1

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. Обработка проводится отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентаций. Величина этого среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости этого типа ценностей для испытуемого.

В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

Тест юмористических фраз

Тест юмористических фраз (ТЮФ) представляет собой оригинальную компактную методику диагностики мотивационной сферы личности, соединяющую достоинства стандартизированного измерительного теста и индивидуализированной проективной техники.

В основе методики лежит прием свободной тематической классификации многозначных стимулов – юмористических фраз. Появление крупного класса является свидетельством наличия сверхзначимой (доминирующей) мотивации, предметное содержание которой соответствует предметному содержанию этого класса.

Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, из которых 40 фраз являются многозначными (испытуемые в зависимости от собственной интерпретации усматривают в них то одну, то другую тему из тех же 10 основных).

Основные темы: 1) агрессия-самозащита, 2) взаимоотношение полов, 3) пагубные пристрастия (пьянство), 4) деньги, 5) мода, 6) карьера, 7) семейные неурядицы, 8) социальные неурядицы, 9) бездарность в искусстве, 10) человеческая глупость.

Набор ТЮФ.

1. Перья у писателя были. Ему не хватало крыльев.
2. Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
3. Счастье не в деньгах, а в их количестве.
4. Крик моды понятнее всего на чужом языке.
5. Без женщин жить нельзя на свете – и тем более в темноте,
6. Чтобы как следует понять душу человека, лучше всего ее вынуть.
7. Дурак, совершенствуясь, становится круглым.
8. С кем поведешься, с тем и наберешься.
9. Скажи мне, чем ты богат, и я скажу, кем ты служишь.

10. Инициатива скандала принадлежала мужу, а звуковое оформление – жене.

11. «Терпенье и труд все перетрут», – напомнил Евгений Сазонов супруге, перетирающей гору посуды.

12. Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.

13. Не брал за горло никого, кроме бутылки.

14. Морская качка изображена художником с таким сходством, что при одном взгляде на картину стошнило.

15. Стояла тихая Варфоломеевская ночь.

16. И фиговый листок отпадает.

17. Одежда! Мой компас земной, а удача – награда за смелость.

18. Не было ни гроша, и не будет!

19. Сила земного притяжения ощущается особенно сильно, когда начинаешь подниматься по служебной лестнице.

20. Странная картина открылась взору уважаемого классика: это была экранизация его романа.

21. Если ты считаешь, что уже сделал карьеру, значит, ты ненастоящий карьерист.

22. Мечтал о полете мысли, но так и не дождался летной погоды.

23. Выпился в алкоголики.

24. «Семь раз отмерь – один отрежь», – объяснял старый палач молодому.

25. Брала от жизни все, что входило в моду.

26. Деньги тем большее зло, чем их меньше.

27. Мне с Вами скучно, мне с Вами спать хочется.

28. Ему пришла в голову мысль, но, не застав никого, ушла.

29. Выбирая из двух зол, бери оба: потом и этого не будет.

30. Она шипела на мужа, как газированная вода.

31. Я пью не больше ста граммов, но, выпив сто граммов, я становлюсь другим человеком, а этот другой пьет очень много.

32. Не бойтесь этой гранаты: она ручная.
33. Дети – цветы жизни. Не давай им, однако, распускаться.
34. «Не хлебом единым жив человек»! – кричали возбужденные покупатели в очереди за мясом.
35. Сколько прекрасных мыслей гибнет в лабиринтах извилин!
36. Единственное, что было в нем мужественного, он не мог обнаружить, не нарушая приличий.
37. «Нелегко этот писательский труд», – говорит Евгений Сазонов, ежедневно относя в приемный пункт макулатуры по 20 кг произведений своих коллег.
38. Шагая в ногу с модой, следите, чтобы она не свернула за угол.
39. Деньги есть деньги! – В этой фразе есть глубокий смысл, но нет запятой.
40. Призвание хорошо, а звание лучше.
41. Поэт шел в гору, но гора эта не была Парнасом.
42. Стриптиз моды: макси, миди, мини, голый король.
43. Лишь тяжелый кошелек позволяет угнаться за модой.
44. «Душит – значит любит» (Дездемона).
45. В настойчивых поисках братьев по разуму он оказался в вытрезвителе.
46. Нашел место в жизни – найди жене.
47. Писал с принципиальных кассовых позиций.
48. Защита диссертации пройдет успешнее, если банкет по этому поводу провести за два-три часа до ее начала.
49. Бог создал женщин глупыми, чтобы они любили мужчин.
50. Почему чаще всего неограниченные возможности у ограниченных людей?
51. Ссорясь, они швыряли друг в друга стульями, но ни семейной жизни, ни стульям это не вредило.

52. Если умный человек идет в гору, значит, он материально заинтересован.
53. У меня ничего не осталось, кроме тебя, – признавался он ей... за три дня до зарплаты.
54. Круглые дураки в люди не выходят. Их выкатывают.
55. Мяслик строил материальное благополучие на чужих костях.
56. Голова его что-нибудь да стоила... вместе с бобровой шапкой.
57. «Пить – здоровью вредить», – сказала Юдифь, отсекая голову ассирийскому военачальнику Олоферну, как только тот уснул, опьяненный вином и ласками Юдифь.
58. И на «пегасах» порой гарцуют всадники без головы.
59. Только в очень хорошем настроении она называла получку мужа деньгами.
60. Те, кому дают на чай, пьют коньяк.
61. Удивительное – ядом! – сказал Сальери.
62. Нарушение моды королями становится модой для их подданных.
63. Нетрезвый взгляд на вещи позволяет обходиться без них.
64. Жена шефа много лучше, чем шеф жены.
65. Если у тебя умная жена, будешь есть плоды с дерева познания, если глупая – с дерева жизни.
66. Бдительный завмаг подвергал неусыпному прощупыванию все, что у продавщиц пряталось под прилавком.
67. Когда она заговаривала о чернобурой лисе, муж посмотрел на нее волком.
68. Не только сам укладывался в получку, но и укладывал своих приятелей.
69. Женщине по служебной лестнице легче идти в короткой юбке.
70. Когда музы молчат, говорят жены поэтов.
71. Дороже всего нам обходится то, чего нельзя достать ни за какие деньги.

72. Хорошо, когда у женщины есть муж, но еще лучше, когда он чужой.
73. В повести так много пили, что из нее можно было гнать спирт.
74. Мечтает устроиться на доходное лобное место.
75. При вытрезвителе вновь открыта комната матери и ребенка
76. В этой столовой можно не только червячка заморить.
77. Женщины пьянили его, особенно когда в их обществе он пил водку.
78. Последний крик моды обычно раздается из-под прилавка.
79. Если все время мыслить, на что же существовать?
80. Быстро поднимался по служебной лестнице: одна «рука» тут, другая – там.
81. мода на форму черепа стоила ей многого.
82. Чем продуктивнее творчество, тем нужнее холодильник.
83. Ломал голову, а сломал шею.
84. «А здесь я работаю для потомства», – гордо намекнул Евгений Сазонов, указывая посетителям на диван.
85. Закон всеобщего тяготения к шаблону.
86. Всем модам Отелло предпочитал декольте.
87. Интеллигенты умирают сидя.
88. Бараны умеют жить: у них и самая паршивая овца в каракуле ходит.
89. Сколько еще Дантесов прозябает в неизвестности!
90. Забытый писатель искал забвения в вине.
91. Многие женятся по любви, потому что не имеют возможности жениться по расчету.
92. Модельеры призваны одевать женщин. Они же все время стараются их раздеть.
93. Не лещ без бутылки.

94. Даже роль Отелло исполняется правдивее, если есть личная заинтересованность.

95. Любопытство к женщинам не должно быть праздным.

96. Перед злоупотреблением не разбалтывай!

97. Не всякая кучка могучая.

98. Если жена не следит за модой, за ней можно не следить.

99. Чем приятнее формы, тем безразличнее содержание.

100. Графомания – это потребность души или семейного бюджета.

Испытуемому предлагается разложить карточки с юмористическими фразами строго по тематике, следуя инструкции: «Разделите, пожалуйста, карточки на группы так, чтобы в каждую группу входили карточки на одну тему».

Диагносту достаточно подсчитать количество карточек в соответствующей группе, чтобы приписать определенный балл мотивационной теме.

Приложение 6**Метод обобщения независимых характеристик различных лиц, знавших семью на протяжении длительного времени.**

Данный метод является одним из наиболее эффективных в психологии (К. К. Платонов), т.к. он предполагает получение и обобщение информации путем учета мнения об исследуемой личности (коллектива) других людей (экспертов), отбираемых по определенной процедуре.

Письменные и устные характеристики поведения членов неблагополучной семьи были получены нами в ходе экспертного опроса № 1 и 2 (приложение 6.1. и 6.2.) социальных педагогов и социальных работников, работающих с неблагополучной семьей и их несовершеннолетним подростком.

Таким образом, мы получили обобщенные данные о каждой неблагополучной семье, состоящей на учете в каком-либо субъекте профилактики, и несовершеннолетних из этих семей.

Приложение 6.1.

Вопросы для экспертного опроса № 1 по выявлению типа неблагополучной семьи.

Родители (мать, отец, мать+отец, отец (мать)+мачеха (отчим), отец (мать)+бабушка (дедушка), мать+отец+бабушка (дедушка)), родители отсутствуют, семья полная, неполная _____

Семья благополучная, неблагополучная _____

Отнесите данную неблагополучную к одному из типов:

В семье часто происходят конфликты (семья конфликтная)?

Родители отбыли либо отбывают наказание в местах лишения свободы (семья криминальная)?

Родители – алкоголики (семья алкогольная)?

Родители нигде не работают и не учатся (семья асоциально-аморальная)?

Родители – наркоманы (семья наркотическая)?

Родители состоят на учете в психдиспансере (семья с психически больными родителями)?

Родители в силу психологических причин либо по причине незнания детской психологии утратили свое влияние на детей (педагогически несостоятельная семья)?

Приложение 6.2.

**Вопросы для экспертного опроса № 2 по выявлению формы
девиантного поведения несовершеннолетнего**

ФИО ребенка

Возраст ребенка

Как учится ребенок

Нарушает ли он дисциплину

Состоит ли на учете в детской комнате милиции

Характерно ли для ребенка девиантное (отклоняющееся) поведения?

Какие формы девиантного поведения характерны для данного ребенка?

1. Бродяжничество, попрошайничество.
2. Тунеядство, нежелание учиться, второгодничество.
3. Употребление спиртных напитков.
4. Употребление наркотиков.
5. Токсикомания.
6. Курение.
7. Повышенная агрессия, жестокость.
8. Раннее начало половой жизни.
9. Воровство.
10. Хулиганство.
11. Участие в криминальных группах.
12. Суицидальное поведение.
13. Вандализм.

14. Наличие судимости, приводы в милицию, пребывание на учете в ИДН.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА

Пояснительная записка: одним из государственных приоритетов образовательной и социальной политики является работа с девиантными подростками. Актуальность данной проблемы возрастает в связи с увеличением числа трудных детей и подростков, воспитанием которых занимается «улица». И это обусловлено различными факторами неблагополучия. По данным опроса Института социологии РАН среди несовершеннолетних и взрослого населения «доля «законопослушных» подростков с 2006 по 2010 г. снизилась почти вдвое: с 32 до 15% от общего числа опрошенных. И наоборот, несовершеннолетние, которые периодически нарушают «нормы общежития» – дерутся, пьют, курят, воруют, хулиганят — это уже не 58%, как раньше, а целых 69%. И если 8 лет назад к числу «трудных» можно было причислить лишь каждого десятого подростка в России, то сейчас это уже каждый шестой».

Реализация опытно-экспериментальной программы, способствующая формированию социально-личностных компетенций (саморегуляция) у девиантных подростков во внешкольной деятельности, является вариативной и альтернативной частью школьного и интернатного воспитания и обусловлена тем, что искаженная личностная сфера трудного подростка требует педагогического вмешательства.

Особенностью экспериментальной программы является сочетание познавательных, развивающих и досуговых форм педагогической деятельности; сочетание организационных форм – выездные и не выездные; разнообразие педагогического арсенала (ручной труд, праздники, работа с животными и т.д.). Одним из внешних условий формирования компетенции саморегуляции выступает создание образовательного (воспитывающего) пространства через сетевое проектирование.

Формирование социально-личностных компетенций осуществляется в опытной деятельности и транслируется подростком в своей жизнедеятельности, т.е. действует принцип «здесь и сейчас».

Программа адресована девиантным подросткам в возрасте 13 – 16 лет, воспитывающимся в семье.

При разработке опытно-экспериментальной программы мы опирались на следующие нормативные документы: ФЗ «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» (ст. 18 «участвуют в организации обучения, занятости и отдыха несовершеннолетних»), ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ст. 15 «в целях защиты прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, создаются соответствующие социальные службы для детей, которые по поручению компетентного органа исполнительной власти, органа местного самоуправления или на основании решения суда в соответствии с государственными минимальными социальными стандартами основных показателей качества жизни детей разрабатывают индивидуальную программу реабилитации ребенка. Указанная программа включает в себя оценку (экспертизу) состояния ребенка, в том числе проведенную учреждениями здравоохранения оценку состояния здоровья ребенка, психологические и иные антикризисные меры, а также долгосрочные меры по социальной реабилитации ребенка, которые осуществляются социальной службой самостоятельно или совместно с образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения и другими учреждениями»); подпрограмма «Дети и свободное время» (программа «Дети Удмуртии»), ориентированная «как на поддержку и развитие детей, так и на совершенствование механизмов широкого вовлечения детей в социально значимую деятельность».

Цель: содействовать формированию компетенции саморегуляции у девиантного подростка во внешкольной деятельности на базе

Муниципального бюджетного учреждения «Городской центр профилактики «Подросток».

Организационно-педагогические задачи:

- 1) создать условия для формирования компетенции саморегуляции у девиантных подростков;
- 2) организовать разнообразную опытную педагогическую деятельность с трудными подростками, способствующую у них формированию компетенции саморегуляции;
- 3) содействовать обогащению опыта саморегуляции у девиантных подростков во взаимодействии с окружающей действительностью через расширение социального пространства;
- 4) подготовить педагогов к организации внешкольной деятельности с трудными подростками.

Развивающие задачи:

- 1) сформировать необходимый и достаточный уровень способности саморегуляции у девиантных подростков через самопознание и активные формы взаимодействия с окружающими;
- 2) развить культурный потенциал и познавательные потребности у трудных подростков;
- 3) развить у девиантных подростков осознание социальных ценностей и ориентация на них во взаимодействии с окружающей действительностью.

Принципы: учет нормативного возрастного развития личности девиантного подростка; вариативность содержания, добровольность участия, субъектная позиция участников воспитательного процесса.

Содержание воспитательного процесса: физическое, нравственное, трудовое, культурное, умственное, гражданское, психологическое.

Основные организационные формы: разнопрофильные мероприятия, выездные краткосрочные профильные смены.

Содержание: организация разнообразной активной опытной педагогической деятельности с девиантными подростками во внешкольной среде в условиях социального учреждения (Таб.1). Предложенные компоненты и его содержание могут как реализовывать самостоятельное направление (мероприятие), так и выступать частью в структуре более крупного мероприятия, например, в профильной смене или в организации трудоустройства.

Таблица 1.

Компонент	Задачи	Содержание (блоки)	Методы, формы, средства	Критерии
Личностно-развивающий (функциональный)	Сформировать необходимый и достаточный уровень способности саморегуляции у девиантных подростков, через самопознание и активных форм взаимодействия с окружающими.	Организация ручного труда. Организация участия детей в программе по личностному развитию. Организация игровых площадок. Организация дискуссионного клуба. Организация индивидуальных консультаций для воспитанников. Организация познавательных площадок. Празднование дней рождений.	Методы: рассказ, беседа, упражнения, пример, поощрение, рекомендации, оценивание, рефлексия, самооценивание. Форма: мастер-классы, игры, психолого-педагогические занятия, конкурс. Средства: видеоматериалы, аудиоматериалы, материалы для ручного труда, буклеты, игровая территория.	1. Умения ставить цели; 2. Умения достигать результатов; 3. Умения адекватно оценивать результаты деятельности; 4. Способность перестраивать поведение и при изменении внешних и внутренних условиях; 5. Способность выделять значимые условия и продумывать способы действия для достижения целей. 6. Умение анализировать и оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).
Информационно-Познавательный (личностный)	Развить культурный потенциал (поведение) и познавательные потребности у трудных подростков.	Организация экскурсионных поездок по территории Удмуртской Республики. Организация экскурсий на промышленные предприятия города Ижевска. Организация посещения культурно-развлекательных, культурно-	Методы: рассказ, беседа, дискуссия, демонстрация фильмов, мультфильмов, роликов, картинок, упражнение, рефлексия, работа с текстами. Формы: экскурсия, мероприятие, игра, мастер-класс, соревнования, поход. Средства: наглядный	1. Знает правила культурного поведения в общественных местах. 2. Понимает сущность ценностей. 3. Принимает необходимость развития потребностей высшего порядка. 4. Осознает необходимость приобретенного

		познавательных учреждений города. Организация досуговых мероприятий, посвященных знаменательным датам. Организация туристических походов.	материал, видеоматериал, презентация, туристическое снаряжение, музей, промышленные предприятия города.	опыта (способов действий) в дальнейшем жизни. 5. Осмысливает себя и свои поступки в социокультурном пространстве (смысложизненная ориентация). 6. Сознает смысл своей жизни.
Социально-деятельностный (деятельностный)	Развить у девиантных подростков осознание социальных ценностей, норм и ориентация на них во взаимодействии с окружающей действительностью.	Организация трудоустройства несовершеннолетних (с познавательными элементами). Организация обучения компьютерной грамотности. Организация обучения в конноспортивной секции. Организация дискуссионного клуба. Организация участия в спортивных городских соревнованиях. Организация участия трудных подростков в промоакциях. Организация профильных краткосрочных смен на базе стационарного лагеря.	Методы: рассказ, беседа, упражнение, объяснение, пример, дискуссия, приказ, поощрение, приучение, поощрение, наказание, рефлексия, оценивание. Формы: занятия, консультация, профессиональное дело, мастер-классы, соревнование, конкурс. Средства: организации - Национальная библиотека УР, зоопарк, ипподром, цирк и т.д. Аудио и видеоматериалы, материал для мастер-классов и т.д.	1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. 3. Владеет опытом адаптации в различных условиях. 4. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения). 5. Несет ответственность за результаты своих достижений и неудач.

Тематическое планирование представлено по всем блокам воспитательного процесса (Таблица 2).

Таблица 2

Блок 1. Организация ручного труда (мастер-классы).

№ п/п	Название	Содержание
1.	Мастер-классы по декоративно-прикладному искусству. Изготовление экспресс-сувениров.	1. Изготовление открытки в стиле киригами. 2. Изготовление сувенира для богатства в доме «Домовенок». 3. Девичий аксессуар – джинсовая сумка. Изготовление чехла для сотового телефона. 4. Изготовление саше «Для настроения». 5. Фенечки – универсальный аксессуар.

		<p>6. «Гирлянда дружбы». Изготовление журавликов в стиле оригами.</p> <p>7. Мягкая игрушка «Осьминог, сколько ног, столько и друзей».</p> <p>8. Изготовление реакционных самолетиков (использование видеоматериала).</p> <p>9. Оформление простого карандаша шерстяными нитками «Подарок к школе лучшему Другу».</p> <p>10. Изготовление сувениров с использованием дисков.</p>
2.	Мастер-классы по имиджу.	<p>1. Мастер-класс по различным способам завязывания шарфов, платков и палантинов (с использованием видеоматериала).</p> <p>2. Мастер-класс «Галстук, бабочки, шарфы, кашне – как завязать красиво и элегантно».</p> <p>3. Мастер-класс «Мой школьный имидж: макияж, прическа, одежда, аксессуары».</p> <p>4. Мастер-класс «Хочу познакомиться с девочкой (мальчиком)».</p>
3.	Мастер-классы по изготовлению кулинарных экспресс – блюд.	<p>1. Мастер-класс по изготовлению канапе из фруктов, овощей, сырной и мясной продукции «Канапе – простое и изысканное блюдо». Изготовление бутербродов.</p> <p>2. Мастер-класс по Карвингу - украшение из фруктов «Яблочная елка», «Апельсиновая корзина», «Яблочная роза», «Фруктовый кубик-рубик», фруктовая тарелка «Дельфинчик из бананов».</p> <p>3. Мастер-класс по изготовлению торта «Муравейник» и пирожного «Картошка».</p> <p>4. Изготовление праздничного торта из коржей полуфабрикатов, взбитых сливок, фруктов и шоколада M&M.</p>

Блок 2. Игра как метод воспитания.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Сюжетно-ролевые игры.	<p>1. Павильонная командная ролевая игра «Перекресток миров».</p> <p>2. Павильонная коммуникативная ролевая игра «Гарем».</p> <p>3. Павильонная сюжетно-ролевая игра «Ночь Триффидов».</p> <p>4. Полигонная командная ролевая игра «Пираты Карибского моря».</p> <p>5. Детективная ролевая игра (квест) «Секретные материалы».</p>
2.	Развивающие (интеллектуальные) игры.	<p>1. «Живые шашки» - интеллектуальная игра на знание сказок, народного фольклора, народных праздников.</p>

		2.«Моской бой» - тактическая, интеллектуальная игра на знание темы по здоровому образу жизни. 3.Брейн-ринг «Жизнь замечательных людей» - интеллектуальная игра на знания об интересных фактах, произошедших в жизни известных людей.
3.	Стратегические игры.	1.Игра по станциям «Бюрократ». 2.Игра по станциям «Книга рекордов Гиннеса». 3.Военно-спортивная игра «Захват знамени». 4.Экономическая игра по станциям «Бизнес». 5.Игра по станциям «Вам пришло СМС». 6.Игра по станциям «Клондайк». 7. Игра по станциям «Ночной дозор».
4.	Спортивные игры.	1.Командные спортивные игровые виды (футбол, снайпер, пионер бол). 2.Малые Олимпийски игры. 3.Спортивно-стратегическая игра «Города». 4. Соревнования по настольному теннису. 5. Соревнования по пятиборью в спортивном зале. 6. Спортивные мастер-классы с приглашением мастеров спорта по различным видам спорта.
5.	Интерактивные игры.	1.Интерактивная игра «Крокодил». 2.Интерактивная игра «Детектив». 3.Интерактивная игра «Мафия». 4.Интерактивная игра «Мафия - 2».

Блок 3. Познавательные площадки.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Психологические занятия.	1.Самопознание. Темы: «Кто Я: мои сильные и слабые стороны», «Характер друг мне или враг», «Чем мне нравится заниматься?», «Моя личная эффективность», «Принять себя – принцип радости». 2.Управлять временем. Темы: «Для чего нужен план», «Мой цели и ценности. Ценности других», «Мое будущее: что зависит от меня сейчас» - разработка личностного проекта, «Ради чего я учусь: что я приобретаю, от чего отказываюсь?» 3.Личностная коррекция. «Почему мне трудно учиться?», «Что делать, если мне трудно?», Техники успешного поведения в трудных жизненных ситуациях, «Послушание. Дисциплина. Ответственность», «Я поссорился с родителями».
2.	Педагогические занятия	1.«Кто меня любит?». 2. «Хорошие и плохие привычки».

		<p>3.«Хочу, могу, надо».</p> <p>4.«Друзья. Друг. Дружба». «Как найти друга?».</p> <p>5.«Мальчик и девочка. Как понять друг друга?».</p> <p>6.«Что означает мое имя?».</p> <p>7.«Чувства хорошие или плохие».</p> <p>8.«Как правильно мириться?».</p> <p>9.«Честное слово. Почему мы даем обещание?».</p> <p>10. «Я горжусь...»</p>
3.	Открытая площадка «Forum» (нравственные беседы)	<p>1.«Добро или зло?» - притча «Какой волк победит».</p> <p>2.«В чем суть счастья?» - притча «Все в твоих руках», «Рецепт-притча от несчастливой жизни».</p> <p>3.«Дружба» - притча «Завидная дружба», «Раны, которые мы оставляем», «Бог дружбы», «Друг познается в радости».</p> <p>4. «Самое ценное в руках человека – это его жизнь» - притчи «Карандаш», «Урок бабочки».</p>

Блок 4. Поездки и экскурсии как метод воспитания.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Архитектурно-этнографический музей-заповедник «Лудорвай».	<p>1.Экскурсионная программа по музею.</p> <p>2.Удмуртские народные игры.</p> <p>3.Мастер-класс по декоративно - прикладному искусству.</p> <p>4.Дегустация национального блюда – перепечи.</p>
2.	Музей истории Сибирского тракта в д. Бачкеево	<p>1.Посещение историко-краеведческий музея Игринского района УР.</p> <p>2.Экскурсионная программа по музею Сибирского тракта (арестантский быт, арестантская пища).</p> <p>3. Центр Удмуртской культуры в д. Сундур (экспозиция, гостевая изба, мастер-класс по изготовлению куклы).</p>
3.	Экскурсия к Тол Бабаю с. Шаркан.	<p>1.Экскурсионная программа по резиденции Тол Бабая. Новогоднее представление.</p> <p>2.Народные уличные игры.</p> <p>3.Катание на горках.</p>
4.	Экскурсии в культурно-познавательные учреждения.	<p>1.Экскурсионная программа по Музейно-выставочный комплекс стрелкового оружия имени М. Т. Калашникова.</p> <p>2.Экскурсия в зоопарк.</p> <p>3. Посещение передвижных музейных выставок: «Санкт-Петербургский музей восковых фигур», «Выставка роботов», «Кунскамера».</p>
5.	Экскурсии на промышленные предприятия города Ижевска.	<p>1.Экскурсия на автомобильный завод.</p> <p>2.Экскурсия в «Музей хлеба» при Профессиональном лицее пищевой промышленности.</p> <p>3.Экскурсия на телевидение: съёмочный</p>

		павильон, знакомство с телеведущими, запись своего голоса и его прослушивание на радио. 4. Экскурсия на Механический лицей №9 им. Героя России С.Н. Борина.
--	--	--

Блок 5. Обучение компьютерной грамотности.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Основы работы с компьютером. Введение в ИТ и технологии коммуникаций. (24 часа).	<i>Учебный план курса.</i> 1. Введение в компьютеры. 2. Операционная система Windows XP. 3. Работа с текстом и программа Word. 4. Электронные таблицы и программа Microsoft Excel. 5. Презентации и PowerPoint. 6. Использование Интернета и всемирной сети World Wide Web.
2.	Основы работы в Интернете и всемирной сети WWW. Навигация по Интернету, использование поисковых систем, работа с электронной почтой, создание веб-страниц с помощью редактора Microsoft FrontPage. (12 часов).	<i>Учебный план курса.</i> 1. Путешествие по всемирной сети World Wide Web. 2. Поиск и управление информацией. 3. Вопросы безопасности и Интернет. 4. Знакомство с Outlook. 5. Работа с электронной почтой в программе Outlook. 6. Настройка электронной почты. 7. Отправка мгновенных сообщений и сообщений в группы новостей. 8. Принципы работы программы FrontPage. 9. Создание веб-узлов с помощью программы FrontPage.
3.	Основы работы с презентациями. Создание наглядных электронных презентаций, использование средств мультимедиа в презентациях, способы совместной работы с презентациями PowerPoint, публикация их во всемирной компьютерной сети. (12 часов).	<i>Учебный план курса.</i> Введение 1. Создание презентации. 2. Работа с презентацией. 3. Печать презентации. 4. Добавление и изменение текста на слайде. 5. Применение и изменение шаблонов оформления. 6. Добавление информации в программу PowerPoint. 7. Создание показа слайдов. 8. Создание мультимедийной презентации. 9. Создание презентации в Интернете. 10. Просмотр и совместное использование презентаций.
4.	Основы работы с цифровыми мультимедийными данными. Средства записи и редактирования музыки,	<i>Учебный план курса.</i> Введение 1. Работа с музыкой в программе «Проигрыватель Windows Media».

фотографий и видео, а также управления этими данными. (8 часов).	<p>2. Введение в цифровую фотографию. Знакомство с фотоаппаратом и выбор фотоаппарата. Начинаем снимать.</p> <p>3. Из фотоаппарата в компьютер.</p> <p>4. Работа с изображениями: основы редактирования. Изменение размера и разрешения. Способы устранения типичных недостатков.</p> <p>5. Передача цифровых фотографий.</p> <p>6. Создание, редактирование и общий просмотр цифровых видеофильмов с помощью Windows Movie Maker.</p>
--	--

Блок 6. Обучение в конноспортивной секции. Обучение в конноспортивной секции ведется по индивидуальной программе каждого подростка.

Блок 7. Досуг как организационная форма формирования саморегуляции.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Досуговые мероприятия, реализуемые в городе.	<p>1. Городские военно-спортивные соревнования «Рейд».</p> <p>2. Городские соревнования по настольному теннису среди любителей.</p> <p>3. Городские туристические соревнования «Туристическая тропа».</p> <p>4. Городские соревнования по боулингу среди воспитанников клубов и центров по месту жительства.</p> <p>5. Посещение культурно-досуговых учреждений: цирк, боулинг, роллердром, кинотеатр, катание на коньках.</p>
2.	Мероприятия, посвященные знаменательным датам.	<p>1. Дискотека с развлекательной программой «Новый год по молодежному».</p> <p>2. Праздник, посвященный Международному женскому дню «Красота страшная сила».</p> <p>3. Праздник, посвященный Дню защитника Отечества: разговор по душам «Современный мужчина Кто он?», игра в пейнтбол.</p>
4.	Мероприятия, организуемые в рамках профильных смен.	<p>Все досуговые мероприятия в рамках профильных смен разрабатываются согласно тематическим дням. Здесь приведем перечень мероприятий, которые мы уже апробировали:</p> <p>1. Конкурсная программа «Лучший друг».</p> <p>2. Конкурсная программа «Семейный автопортрет».</p> <p>3. Конкурсная программа «Любовь с первого взгляда».</p> <p>4. «Кто во что горазд» – развлекательное</p>

		<p>творческое мероприятие.</p> <p>5.Конкурс СТЭМОВ «Один день из жизни лагеря».</p> <p>6.Конкурсная программа «Армейская мода».</p> <p>7.Конкурсная программа «Минута славы».</p> <p>8. Фотомарафон «Что такое счастье».</p> <p>9.Конкурс озвучивания фильмов «Новая озвучка».</p> <p>10. Веревоочный курс.</p> <p>11.Конкурная программа «Жизнь замечательных людей».</p> <p>12.Разлекательное мероприятие «Свидание вслепую».</p> <p>13.Сказочная страна на новый лад.</p> <p>14. «Фото драйв» - конкур фотографий, сфотографированных на сотовый телефон.</p>
5.	Организация трудоустройства несовершеннолетних.	<p>1.Сбор и оформлениие основных документов для трудоустройства несовершеннолетних согласно Трудовому кодексу РФ: оформление трудовых договоров, банковских карт, приказов, заполнение трудовых книжек.</p> <p>2.Основная трудовая деятельность.</p> <p>3.Организация заключительного торжественного мероприятия с вручением первой трудовой книжки. Чаепитие.</p> <p>4. Промо акции культурно-досуговых учреждений города.</p>

Блок 8. Темы для дискуссионных клубов.

№ п/п	Название	Содержание
1.	Если бы у тебя была возможность запретить все, что угодно, то, что бы ты запретил? Почему?	В подростковом возрасте много запретов. Им нельзя долго гулять, нельзя много времени проводить за компьютерами, нельзя иметь тайны. Подросткам запрещено смотреть взрослые фильмы, прогуливать уроки и многое, многое другое. На данной встрече позволяется подростку, хотя и виртуально, изменить мир, дать почувствовать свою значимость в решении сложных и важных проблем.
2.	Родители против моих друзей.	Очень часто на практике мы встречаемся с тем, что родителям не нравятся друзья их детей. Во всех происшествиях, которые происходят с детьми, они винят их – друзей. Но для подростка очень важно быть среди друзей и в то же время они хотят быть в хороших отношениях с родителями. Целесообразно разобраться в вопросе: хорошие друзья и плохие знакомые. Почему родители не хотят, чтобы ты дружил с

		такими ребятами? Как сделать так, чтобы родители приняли твоих друзей, если ты точно уверен, что они твои друзья? На эти вопросы мы попытаемся найти ответ вместе с подростками.
3.	Доверие. Как сделать так, чтобы мне доверяли взрослые?	Один раз подростку стоит совершить проступок, о котором узнали его родители (учителя), и он попадает «в ловушку» недоверия со стороны значимых взрослых. Для обсуждения в клубе ставятся следующие вопросы: что такое доверие и почему оно важно для меня? Почему мне не доверяют?
4.	Быть взрослым – значит...?	Как правило, подростки уже считают себя взрослыми. Присвоив себе внешние атрибуты взрослости (покуривая в «закуточке», чтоб никто не видел, первая проба спиртного и нужно вернуться домой, чтобы родители не заметили, пропуски уроков и т.д.), они не задумываются о таких категориях, как иметь ответственность, быть сильным духом, уметь отказывать себе в чем-то, обязанность. Цель встречи – выяснить истинные атрибуты взрослости.
5.	Первый поцелуй.	Первые взаимоотношения с противоположным полом. От того, как они будут развиваться, зависит дальнейшая жизнь взрослеющего человека. Что такое первый поцелуй? Как отказаться, если тебе это не нужно? Что означает первый поцелуй для девочки, для мальчика? Страшно ли целоваться? Вот некоторые вопросы, которые волнуют подростков. И мы им предлагаем вместе разобраться с этой проблемой.

Результаты.

Таблица 3

Компоненты, критерии, методы оценки и уровни компетенции саморегуляции у девиантных подростков.

№ п/п	Компонент	Критерии	Методы оценки	Уровни		
				Достаточный	Формальный	Элементарный
1.	Функциональный	1. Умения ставить цели. 2. Умения достигать результатов. 3. Умения адекватно оценивать результаты деятельности. 4. Способность перестраивать поведение при изменении внешних и внутренних условиях. 5. Способность выделять значимые условия и продумывать способы действия для достижения целей. 6. Умение анализировать и оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).	опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросано ва	Умеет ставить цели, достигать результатов, способен перестраивать свое поведение согласно изменившимся условиям, умеет анализировать, оценивать себя и результаты своей деятельности (поведения).	Умеет ставить цели, достигать результатов, адекватно их оценивать, способен перестраивать свое поведение при изменении условий.	Умеет ставить цели и достигать результатов и адекватно их оценивать.
2.	Когнитивный	1. Знает правила культурного поведения в общественных местах. 2. Знает общественные и культурные ценности. 3. Понимает необходимость развития потребностей высшего порядка. 4. Осознает необходимость приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшей жизни. 5. Осмысливает себя и свои	тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьев, опросник по изучению ценностей личности Ш. Шварц, тест юмористических фраз	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость развития потребностей высшего порядка. Осознает необходимость	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость развития потребностей высшего порядка.	Знает правила культурного поведения, общественные и культурные ценности, понимает необходимость развития потребностей высшего порядка.

		<p>поступки в социокультурном пространстве (смысложизненная ориентация).</p>	<p>А. Г. Шмелев, В. С. Болдырев а.</p>	<p>приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни. Осмысливает себя и свои поступки в социокультурном пространстве (смысложизненная ориентация).</p>	<p>Осознает необходимость приобретенного опыта (способов действий) в дальнейшем жизни.</p>	
3.	Деятельностный (поведенческий)	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. 3. Владеет опытом адаптации в различных условиях. 4. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения). 5. Несет ответственность за результаты своих достижений и неудач. 6. Принимает задачи деятельности.</p>	<p>Наблюдение, экспертная оценка, анкета</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. Владеет опытом адаптации в различных условиях. Демонстрирует самостоятельность в организации деятельности (поведения). 5. Несет ответственность за результаты своих</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью. Владеет опытом адаптации в различных условиях.</p>	<p>1. Владеет практическими способами действий достигать положительных результатов. 2. Транслирует способность соответствовать нормам в согласии со своей индивидуальностью.</p>

				достижений и неудач.		
--	--	--	--	----------------------	--	--

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ:***Список аудиоматериалов для мероприятий и занятий:***

1. Песня «Японский Журавлик». Сл. В. Лазарева, Муз. С. Туликова.
2. Песни, посвященные Дню рождения: «Песенка Крокодила Гены» - День рождения (remix) «Поздравляю тебя» - гр. «Барбарики», Flipsyde - Happy birthday др.
3. Музыкальное сопровождение, посвященное Дню защитника Отечества и тематическому дню в лагере «День Армии» – гимн России, сборник песен группы «Любэ», «Граница» Л. Агутин, гр. «Отпетые мошенники», «Офицеры» О. Газманов, «Русский парень» А. Гоман, «Служу России» А. Хворостян, «Сто дней до приказа» гр. «Неигрушки» и др.
4. Музыка народов мира сборник «Карнавал цивилизаций», музыкальный вопрос к интеллектуальной игре «Живые шашки».
5. Сказки в аудио формате «Теремок», «Три поросенка», «Ледяная избушка».

Список видеоматериалов для мероприятий и занятий:

1. Художественный фильм «Красотка», режиссер Гарри Маршалл.
2. Художественный фильм «Морозко» (реж. А. Роу, 1964 г.), «Варвара краса длинная коса» (реж. А. Роу, 1969 г.), «Королевство кривых зеркал» (реж. А. Роу, 1963).
3. Художественный фильм «Похороните меня за плинтусом» – .
<http://my-hit.ru/film/6151/online>.
4. Видеоматериалы к мастер-классу по завязыванию шарфов, платков, палантинов: <http://3ladies.ru/kak-krasivo-zavyazat-sharf>,
<http://www.ellf.ru/video/30571-25-sposobov-zavyazat-sharf-video.html>,
<http://micrusha.ru/fashion/accessories/articles/kak-stilno-zavyazat-sharf-etoj-vesnoj>.
5. Видеоматериалы к мастер-классу «Галстук, бабочки, шарфы, кашне – как завязать красиво и элегантно»: <http://www.galstuki.org/galstuk-video-andriy.php>.

6. Видеоматериалы «Бумажный самолет»:
<http://video.yandex.ru/users/fisenkodv/collection/2/>.

Список источников для подготовки мероприятий (занятий):

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. – М.: Вита-Пресс, 1999.
2. Гобова Е.С., Игнатова О.Н. Цель, дело, мечта. Психологический портрет поколения. – М.; 2009.
3. Дедушка А.И. Как научить детей дружбе? Психологическая работа с подростками. – СПб.: Речь, 2007.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2010.
5. Зицер Дима и Наташа Азбука НО: Практическая педагогика. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещения», 2007.
6. Казанский О.А. Игры в самих себя. – М.: Роспедагенство, 1995.
7. Казанский О.А. Педагогика как любовь. – Российское педагогическое агентство, 1995.
8. Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз. – СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2010.
9. Коблик Е.Г. Повышение социальной компетентности детей и подростков. Фильмотека. – М.: Генезис, 2007.
10. Кон И.С. Дружба. – СПб.: Питер, 2005.
11. Куриленко Т.М. Воспитание нравственности. – Минск «Народная Асвета», 1983.
12. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Ижевск: Удмуртия, 1988.
13. Нилл А. Саммерхилл: воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
14. Притчи в книгах. – <http://www.koob.ru/words/pritchi>.

15. Рерих Н.К. Молодому другу. – М.: Международный Центр Рерихов, 1993.
16. Сальникова Н.Е. Работа с детьми: школа доверия. – СПб.: Питер, 2003.
17. Санаев П. Похороните меня за плинтусом. – МК-Периодика, 2007.
18. Соловейчик С. Пушкинские проповеди. – http://www.books.sh/blib_109408.html.
19. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Ижевск: Удмуртия, 1981
20. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество. – М.: Генезис, 2008.
21. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность. – М.: Генезис, 2008.
22. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Цели, ценности и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг. – М.: Генезис, 2008.
23. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Личность. Способности и сильные стороны. Отношение к телу. – М.: Генезис, 2008.
24. Шацкий С.Т.: Работа для будущего: Докум. Повествование: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989
25. Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел. Методический материал для школьного педагога. – ВЛАДИМИР, 1993.

Сюжетная игра по станциям «Вам пришло СМС»

Время игры 60 минут.

Участники игры: подростки.

Количество участников: 40 человек, 4 группы по 10 человек

Место проведения: территория лагеря.

Ролевые позиции в игре: 2 разбойника, 4 группы, ведущий, ведущие на станциях, менеджер сотовой компании.

Оборудование: музыкальная аппаратура, музыка-рингтоны, громкоговоритель, маршрутный лист группы, где указывается время старта и финиша команды, денежный капитал группы, деньги для руководителей станций, материал для изготовления сотового телефона, стол и стул для менеджера, материалы для станций, картинки для сотовых телефонов, обруч, спички сделать кольцо из бумаги, скакалка.

Правила игры.

1. Ребята, участники смены «Ступени», делятся на 4 команды по 10 человек.
2. Каждая команда получает у руководителя смены канцелярские материалы для изготовления сотового телефона.
3. Каждая команда выбирает ответственного, который будет работать «сотовым почтальоном». Основная задача его – взаимодействовать с менеджером сотовой связи. Ответственный должен получить номер телефона у менеджера.
4. Каждой команде выдается первый денежный капитал в размере 50 рублей, который может расходоваться на нужды команды (отправить СМС, ММС и т.д., откупиться от разбойника).

5. Каждая команда должна пройти все запланированные станции, выполнить задания, полученные на старте, и вернуться на финиш с сотовым телефоном.

6. Каждая команда должна отправить 3 смс-сообщения, 3 ммс, закачать 3 рингтона, 3 картинки (разработать прейскурант цен на мобильные услуги).

7. Каждая команда должна получить 3 смс сообщения, 3 ммс, закачать 3 рингтона и 3 картинки.

8. Каждая команда может пополнить свой капитал на станциях, выполняя какое-либо задание (разработать прейскурант заданий с ценами). Задание на станции выполняется при условии, если все члены отряда присутствуют.

9. Если у команды отобрали разбойники телефон, команда должна найти разбойников и телефон, после этого вернуться в игру.

10. Команда в прейскуранте может выбирать несколько раз одно и то же задание.

11. Темы текстовых сообщений.

Миссия разбойников (количество разбойников зависит от количества групп, участвующих в игре).

Миссия разбойников заключается в похищении сотовых телефонов отрядов. За определенную плату или выполнение какого-либо задания разбойник может вернуть сотовый телефон. Задача разбойников – оставаться как можно дольше незамеченными. Полученные от отрядов денежные средства при условии, если они ими расплачивались, разбойники имеют право внести в копилку понравившейся команды.

Миссия менеджера сотовой связи.

Принимать сообщения (и другие виды услуг) от отрядов. Брать соответствующую плату за предоставленную услугу. Посылать сообщения с

рекламой. Фиксировать все данные в информационном листе (разработать информационный лист). Фиксировать все предоставленные услуги в маршрутном листе команды.

Миссия руководителей станций.

Руководитель станции, куда прибыла команда, дает задание, выбранное из прейскуранта дел (нужно разработать). За выполненное задание команда получает денежное вознаграждение по прейскурantu.

Миссия группы. Перед началом игры дети должны изготовить сотовый телефон. Группа должна прийти на финиш с выполненными заданиями (пройти все станции, принять и отправить все мобильные вещи, сохранить телефон, набрать наибольшее количество денежных средств).

ПРЕЙСКУРАНТ НА МОБИЛЬНЫЕ УСЛУГИ.

- | | |
|---|-----------|
| 1. СМС сообщение | 1 рубль |
| 2. ММС сообщение | 2 рубля |
| 3. Закачивание 1 рингтона | 30 рублей |
| 4. Закачивание 1 картинки | 30 рублей |
| 5. Добавление к смс, ммс смайлика, звука или картинки | 5 рублей |

ПРЕЙСКУРАНТ ДЛЯ ЗАДАНИЙ

1. Исполнить всем отрядом песню о дружбе, как хор мальчиков-зайчиков.
2. Сделай «пистолетик». Встаньте прямо, вытяните руки и правую ногу вперед. Сгибая левую ногу в колене, присядьте, сделайте «пистолетик».
3. Алфавит вокруг нас. Детям нужно в течение 3 минут написать в алфавитном порядке названия окружающих их предметов и вещей. Можно написать по несколько предметов на одну букву. Дети обязательно должны показать, где находится написанный предмет.

4. Мы любим кино. Составить рассказ о дружбе, используя названия кинофильмов. Рассказ должен быть коротким, интересным и «складным».

5. Шуточные вопросы, загадки, серьезные факты.

- Сколько яиц можно съесть натощак? (одно, остальные не натощак).
- Когда руки бывают местоимениями? (Когда они ВЫ – МЫ – ТЫ).
- Летели три страуса. Охотник одного убил. Сколько страусов осталось? (Страусы не летают).
- В комнате горело семь свечей. Проходил мимо человек, потушил две свечи. Сколько осталось свечей? (Две, остальные сгорели).
- Какой месяц короче других? (Май – всего три буквы).
- Ты, да я, да мы с тобой. Много ли их стало? (Двое).
- Растут две березы, на каждой березе по 4 шишки. Сколько всего? (На березе шишки не растут).
- Какая единственная птица способна летать хвостом вперед? (Колибри).
- Про какое животное европейцы говорили, что оно имеет два хвоста? (Слон).
- В какой спортивной игре два десятка минут в каждом из двух таймов? (Баскетбол).
- Какое вещество в земных условиях может существовать в трех агрегатных состояниях? (Вода).
- Чему равно три в третьей степени? (27).
- С чего начинается дружба? (Знаменитая детская песня «От улыбки», улыбка).
- Кто написал сказку о четырех соединенных несчастьем друзьях Осле, Псе, Коте и Петухе? (Братья Гримм «Бременские музыканты»).
- Как звали друзей Гарри Поттера? (Рон, Гермиона, Хагрид).
- Какие существуют виды ручного огнестрельного оружия? (винтовка, карабин, пистолет, автомат, револьвер и др.).

- Как начинается сказка А.С. Пушкина «Сказка о Царе Салтане» (Три девицы под окном).

- Мастер шубу себе сшил, Иглы вынуть позабыл. (Ёж).

- Кто на голове лес носит? (Олень)

- С хозяином дружит,

- Дом сторожит. Живёт под крылечком. А хвост колечком. (Собака)

- На шесте – дворец. Во дворце – певец. А зовут его...(скворец)

6. Составь из букв слова «Дружба» как можно больше слов, обозначающее суть этого слова. (Д – друг, дружный и т.д.).

7. «Блеф-тур» (выбирается один человек от команды, который будет отвечать на вопросы ведущего). Ведущий: Я задаю вопрос, который начинается со слов «Верите ли вы, что...», а вы стараетесь определить: да или нет.

Вопросы.

1. В Японии ученики на доске пишут кисточкой с цветными чернилами? (Да)

2. В Австралии практикуется применение одноразовых школьных досок? (Нет)

3. Авторучка была изобретена еще в Древнем Египте? (Да)

4. Шариковая ручка сначала применялась только военными летчиками? (Да)

5. В Африке выпускаются витаминизированные карандаши для детей, имеющих обыкновение грызть что попало? (Да)

6. В некоторые виды цветных карандашей добавляется экстракт моркови для большей прочности грифеля? (Нет)

7. Римляне носили штаны? (Нет, они носили туники и тоги)

8. Если пчела ужалит кого-либо, то она погибнет? (Да)

9. Правда ли что, пауки питаются собственной паутиной? (Да)

10. В одном корейском цирке двух крокодилов научили танцевать вальс. (Нет)

11. На зиму пингвины улетают на север? (Нет, пингвины не умеют летать)
12. Если камбалу положить на шахматную доску, она тоже станет клетчатой. (Да)
13. Спартанские воины перед битвой опрыскивали волосы духами. (Да, это единственная роскошь, которую они себе позволяли)
14. Мыши, подрастая, становятся крысами? (Нет, это два разных отряда грызунов)
15. Некоторые лягушки умеют летать? (Да, в тропических лесах Азии и Африки)
16. Дети могут слышать более высокие звуки, чем взрослые? (Да)
17. Глаз наполнен воздухом? (Нет, глаз наполнен жидкостью)
18. Утром вы выше ростом, чем вечером? (Да)
19. В некоторых местах люди по-прежнему моются с помощью оливкового масла? (Да, в некоторых жарких странах, где не хватает воды)
20. Летучие мыши могут принимать радиосигналы? (Нет)
21. Совы не могут вращать глазами? (Да)
22. Лось является разновидностью оленя? (Да)
23. Жирафы по ночам отыскивают с помощью эха листья, которыми питаются? (Нет)
24. Дельфины - это маленькие киты? (Да)
25. Рог носорога обладает магической силой? (Нет)
26. В некоторых странах жуков-светлячков используют в качестве осветительных приборов? (Да)
27. Мартышка обычно бывает размером с котенка? (Да)
28. Счастливая монета Скруджа была достоинством в 10 центов? (Да)
29. Дуремар занимался продажей лягушек? (Нет, пиявок)
30. Мойву эскимосы сушат и едят вместо хлеба? (Да)
31. Радугу можно увидеть и в полночь? (Да)
32. Больше всего репы выращивают в России? (Нет, в Америке)

33. Слон, встречаясь с незнакомым сородичем, здоровается следующим образом - кладет ему хобот в рот? (Да)

34. Настоящее имя Ганса Христиана Андерсена было Свенсен? (Нет, Ганс)

35. В медицине диагноз "синдром Мюнхгаузена" ставится пациенту, который много врет? (Нет, такой диагноз ставят пациенту, у которого постоянное желание лечиться)

36. Рост Конька - Горбунка составляет два вершка? (Нет, три)

37. Первое место среди причин гибели от несчастных случаев в Японии в 1995г. заняли туфли на высоком каблуке? (Да, почти 200 японок погибли от падения с высоких каблуков).

38. Запускать самолетика в обруч.

39. «Зоркий глаз». Среди веток, на высоком дереве укрепляется поле для игры в «Дартс». Задача команды максимально точно попасть в него. Для данной станции лучше использовать детский «Дартс», где вместо стрел используются мячики с липким слоем.

За каждое попадание – 1 балл.

40. Самый вредоноситель для компьютера? (Вирус)

41. Участники встают в круг, им даётся по одной спичке, которую они зажимают между зубами, одному из участников на спичку вешается кольцо. Задача команды, передавая кольцо со спички на спичку провести его 2 круга.

42. Скакалка. Ведущий станции выдает команде участников скакалку. Задача команды пропрыгать всем вместе 10 раз. Время на выполнение задания ограничено - 5 минут.

43. Ноги в руки. Команда становится в линию, смотрит в затылок друг другу. Каждый кладет правую руку на плечо, стоящего впереди и поднимает левую ногу. Лево́й рукой задние подхватывают ногу передних. Задача команды – попрыгать без разрыва расстояние в 10 метров.

44. Вопрос – ответ. Один член команды встает в центр полукруга, образованного командой, и становится спиной к остальным. Команда должна

3.									
4.									

ОРГАНИЗАТОР ТЕЛЕФОНА ГРУППЫ № _____

Номер телефона _____

Дата старта _____

Время старта _____

Количество участников группы _____

Сумма капитала группы на старте _____

Сумма капитала группы на финише _____

Наименование услуги	1		2		3	
	без объекта	с объектом	без объекта	с объектом	без объекта	с объектом
SMS						
MMS						
Рингтоны						

Картинки			

Конспект занятия: Мой выбор – моя ответственность

Цель: формирование осознанного поведения подростков в выборе пути решения жизненной задачи.

Задачи.

1. Отработать вместе с детьми понятия «выбор» и «ответственность». Принять единый понятийный аппарат.
2. Познакомить детей и подростков с алгоритмом осуществления выбора в любой жизненной ситуации.
3. Отработать вместе с детьми алгоритм выбора, используя задачи и личные истории ребят.

Материально-техническое оснащение: проектор, экран, компьютер, колонки, мультимедийная презентация, раздаточные материалы.

Аудитория: учащиеся 7-9 классов.

Время проведения: 60 мин.

Ход занятия.

С проблемой осуществления выбора человек сталкивается каждый день: делая покупки, решая, что надеть в школу или на прогулку, определяя для себя ценности современной жизни (с кем дружить, чем заняться в свободное время, как относиться в себе и окружающим и пр.).

А как человек делает выбор? Что такое выбор?

Слово «выбор» имеет 2 значения.

Во-первых, выбор – это всегда наличие нескольких вариантов (альтернатив). Но бывает ситуаций, когда человек говорит, что выбора у него не было. Так ли это? (Варианты ответов подростков) Чаще всего это происходит тогда, когда человек не умеет видеть варианты и альтернативы. Поэтому, чтобы научиться делать выбор, в первую очередь, необходимо научиться видеть варианты развития ситуаций и альтернативы.

Да, но представляемые варианты и альтернативы развития трудных ситуаций могут быть различными.

Представим, что человеку могут открываться все пути положительные. Например, выпускник школы успешно сдал все экзамены и может поступить в самые хорошие вузы страны. В данном случае нужно выбрать из хороших вариантов лучший. (Варианты примеров подростков).

Может оказаться и наоборот. Человек вынужден сделать выбор в ситуации, когда все варианты несут негатив. Например, друг предлагает попробовать покурить, а иначе угрожает, что дружить не будет. Или другой пример: выпускные экзамены сданы плохо и по проходным баллам можно поступить только на те специальности, которые не нравятся и не интересны в качестве будущей профессии. (Варианты примеров подростков).

Может случиться и так, что альтернативы и варианты выбора будут смешанные: и положительные, и отрицательные. Например, учиться в престижном вузе, но уехать из дома или остаться с родителями, но учиться в городском университете; справить день рождения с друзьями, потратив много денег, или потратить эти деньги на поездку, например, к морю. (Варианты примеров подростков).

В любом случае человек делает выбор. Но на основании чего? (Варианты ответов подростков). Действительно, на основании некоего ведущего принципа жизни, ценности, идеала.

Перед вами структура ценностей [Приложение 9.1]. Сейчас каждый из вас должен заполнить ее исходя из своего собственного отношения к жизни, людям, вещам. Подумайте и определите, какие ценности у вас есть в таких сферах, как:

- люди (кто из окружающих вас людей наиболее вам ценен и любим, кто оказывает наибольшее влияние на ваш выбор);

- идеи (есть ли в вашей жизни некие принципы, которые вы не хотите нарушать, есть ли идеи, которым вы хотите служить, есть ли у вас личная жизненная цель);

- вещи (могут ли вещи, в том числе деньги и модные гаджеты, оказать влияние на ваши действия и поступки);
- мысли и знания (чем вы руководствуетесь при решении трудных жизненных задач, требующих осуществления выбора);
- цели и ценности (что и кто наиболее ценен в жизни);
- эмоции и чувства (как эмоции и чувства влияют на выбор, какие чувства и эмоции помогают вашему выбору, а какие мешают).

Исходя из предложенной схемы, если у человека ведущая ценность – это деньги, какой он сделает выбор? А если эта ценность – родители? (Каждый подросток для себя создает схему ценностей, идей, помогающих и/или мешающих осуществить выбор.) Но за каждым выбором всегда стоит ответственность человека за сделанный выбор.

Нам выбор дан: добро иль зло
 День яркий или сумрак ночи,
 Хрустящий холод или тепло,
 Ложь или все же правды клочья.

Что выбрать нам? Вино иль воду,
 Богатство или нищету.
 Кому молиться нам в угоду
 Аллаху, Будде иль Христу.

И выбирает каждый сам
 Кто праздник, а кто унынье,
 Кто метит в ад, кто в небеса,
 Кто верит в силу, кто – в бессилье.

Нам выбор дан. Вопрос в другом:
 Как нам ошибок не наделать?

Чем выбрать сердцем или умом.

Или выбора вообще не делать.

Последствия – это перечень тех событий, которые могут произойти при выборе того или иного решения жизненной задачи. (Примеры последствий развития разных ситуаций от подростков).

Во-вторых, выбор – это процесс разрешения неопределенности в деятельности человека в условиях наличия альтернатив. В связи с тем, что выбор – это процесс, можно утверждать, что он состоит из нескольких этапов. С алгоритмом выбора мы сегодня и должны познакомиться.

Алгоритм процесса выбора.

1. Объективное описание ситуации. Описание фактической ситуации.
2. Сформулировать ситуацию выбора.
3. Определить ведущий мотив.
4. Определить положительные и отрицательные последствия.
5. Выбрать решение. Осмыслить последствия своего решения.
6. Озвучить и аргументировать решение.

А теперь приступим к практической работе.

Задание 1. Перед вами таблица с ситуациями выбора [Приложение 9.2]. Ваша задача определить, кто выбирает друзей, одежду, досуг и пр.: вы или родители – и кто несет ответственность. Каковы последствия этих выборов?

Важно понять, что, когда мы отказываемся сделать выбор самостоятельно (перекладываем ответственность на друзей, родителей, жизненные обстоятельства), мы остаемся детьми. Чтобы стать взрослым, необходимо научиться делать выбор и принимать его последствия (нести ответственность). Обсудите модель у себя в группе. В чем состоит особенность выбора именно для тебя? (Появляется и проявляется активная позиция подростков как субъектов деятельности).

Особенность выбора такова, что выбор будет одобрен только вами, он будет удовлетворять только вас. Другие будут принимать ваше решение негативно или нейтрально или будут согласны с вами.

Задание 2. Делимся на малые группы по 4 человека. Каждая группа должна решить предложенную ей ситуацию [Приложение 9.3] по заданному алгоритму осуществления выбора и принять решение.

(Подростки работают в группах и представляют результат работы другим группам объясняя как они сделали свой выбор).

Подведем итоги:

1. Что такое выбор? Как выбор связан с ответственностью?
2. Трудно ли делать вам выбор? А нести за него ответственность?

Действительно, это сложно и требует тренировки. Но наглядно посмотреть, как происходят «муки» выбора, можно во фрагменте мультипликационного фильма «Алеша Попович и Тугарин Змей» (просмотр видео).

Важно понимать, что научиться делать выбор не просто. Нужно сначала вспомнить алгоритм, потом он перейдет в оперативную память и вы сможете осуществлять выбор более легко. Но умение делать выбор требует и развития других навыков и умений: как сказать о своем решении родителям, друзьям, как отстаивать свое решение в спорной ситуации. Эти умения мы будем тренировать на следующих занятиях.

Приложение 9.1.



Право Выбора.

Инструкция: отметь знаком плюс (галочкой), кто, по твоему мнению, имеет право выбора по перечисленным инструментам выбора. Если в твоём жизненном опыте имеются другие инструменты выбора, отметь их в таблице и обозначь знаком плюс (галочкой), кто делал выбор.

Наименование инструмента выбора	Я	Ответственность	Другие (родители, педагоги, друзья и т.д.)
Друзья			
Одежда			
Досуг			
Учебное заведение			
Ценности			
Моральные нормы			

СИТУАЦИИ

Наташе 14 лет, она учится в восьмом классе. За Наташей стал ухаживать мальчик из старшего класса, Сергей. Наташе очень нравилось, что на нее обратил внимание старшеклассник. Он не раз признавался ей в любви, даже приводил ее к себе в гости, когда не было родителей дома. Девочки-одноклассницы ей завидовали. Наташа была «на седьмом небе» от счастья, это тот единственный, которого она ждала. В один из дней Сережа предложил Наташе позаниматься сексом, пока у друга нет дома родителей.

Виталий заканчивает одиннадцатый класс. У него есть все возможности и способности сдать экзамены на оценку отлично. Он усердно готовится. Юноша мечтает учиться в столичном университете по специальности, которая ему очень нравится. Родители настаивают, чтобы Виталий остался дома и получил более престижную профессию.

Светлана и Петя двенадцати лет нашли на дороге пакет с деньгами и документами, где они могли спокойно узнать адресат этого пакета. Велик соблазн истратить деньги, а документы можно выкинуть в мусорку. Они спрятали пакет у себя дома и решили немного подождать. Но через некоторое время по телевизору по бегущей строке они увидели объявление о том, что просят вернуть документы за вознаграждение.

У Кати приближается день ее рождения, ей исполняется 16 лет. Катя давно мечтала провести день рождения в шумной и большой компании своих друзей. Но неожиданно для нее родители покупают путевку за границу, чтобы они отметили день рождения вместе.

На страницу «ВКонтакте» Мише пришел репост «Помогите, нужна Ваша помощь. На операцию нужны деньги. Отправьте сообщение ВСЕМ МИРОМ на № xxxx. Стоимость услуги 50 руб.». Мальчик очень хотел помочь. На счету мобильного телефона оставалось 68 рублей. Родители мальчику оплачивали счет мобильного телефона только один раз в месяц, и была фиксированная плата. До конца месяца оставалось достаточно времени.

Паспорт компетенции саморегуляции

(планируемые показатели сформированности компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением)

№ п/п	Название элемента компетенции	Показатели (признаки) освоения компетенции саморегуляции					Продукт деятельности
		Знания	Умения, опыт	Ценностно-смысловое отношение	Эмоционально-волевая регуляция	Готовность	
1.	Управление подростком разными аспектами собственной жизни (организация собственной деятельности)	- понимает необходимость строить взаимоотношения с другими на основе норм и правил; - определяет эффективное направление в деятельности (гибкость, программирование, моделирование)	- осуществляет практическую, познавательную деятельность по собственной инициативе. - планирует самостоятельно свою деятельность. - опыт «помещения» в ситуацию	- значимость опыта управления собственным поведением, в деятельности.	- способен адекватно оценить себя и результаты собственной деятельности. - вносит коррективы для достижения результата. - прогнозирование результатов собственных действий.	- готов выстраивать свою деятельность в соответствии с правовыми, этическими и культурными нормами и правилами (соблюдает нормы поведения и взаимодействия в окружающей среде).	1. Успешность в учёбе. 2. Избавление от вредной привычки. 3. Определён путь профессионального обучения. 4. Снят с учёта.

			целеполагания.				
2.	Осознание самого себя как личности, человека в окружающем мире и в системе взаимоотношений.	- понимание собственных смыслов, ценностей и потребностей, проявляющихся в деятельности (поведении). - определяет возможности продуктивного действия в разных обстоятельствах.	- принимает ответственность за собственное поведение и результаты деятельности. - умеет выбирать целевые и смысловые установки для своих поступков и поведения.	- способен понимать окружающий мир и ориентироваться в нём. - Осознает свою роль и предназначен. - учитывает обратную связь от других. - готов осваивать предъявляемые подростку формы и способы взрослой жизни.	- переживает за результаты собственной деятельности – признаёт ошибки и учится на них.	- проявляет готовность обратиться за помощью к старшим, сверстникам.	- опыт понимания про «себя»: ресурсы, дефициты, как ими пользоваться. - установление корректных отношений с учителями, педагогами, родителями. - выявление собственных приоритетов.
3.	Изменение способов действий в соответствии с	- понимает традиции, культурное наследие,	- реализует знания путём действия. - опыт	- поведение соответствует социальным и культурным	- позитивная направленность на процесс обучения и	- демонстрирует готовность	- сформирован положительный имидж подростка.

	ситуацией, обусловленной культурной нормой	этические и моральные ценности. - освоение способов управления временем, коммуникации и кооперации.	системного мышления.	образцам (школьник – учиться, сдает контрольные работы, приходит в школу и т.д.).	воспитания.	переноса имеющихся знаний, умений, способов деятельности (поведения) в новую ситуацию. - может связать культурный образ с собственным опытом, ценностями, интересами.	- накоплен опыт поведения и отношений в разных сферах деятельности.
--	--	--	----------------------	---	-------------	--	---