

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

*Работа представлена кафедрой педагогики  
Московского университета МВД РФ.*

*В статье рассматриваются подходы к становлению профессионального мастерства детей-сирот, учащихся колледжа. Показано, как процессы профессионализации особым образом отражаются в структуре самооценки обучающихся.*

*Работа представляет интерес для научных и социальных работников, психологов, преподавателей, работающих с такой категорией обучающихся.*

**Ключевые слова:** становление профессионального мастерства, профессионализация, самооценка, дети-сироты.

*Z. Danilova*

## PROBLEMS OF PROFESSIONALIZATION AND DEVELOPMENT OF ORPHANS AT COLLEGE

*The article covers the approaches to developing of professional skills of parentless children, college students. The specific impact of professionalisation on the structure of a student's self-esteem is pointed out.*

*The work could be of interest for research and social workers, psychologists, teachers dealing with the category of students in question.*

**Key words:** developing of professional skills, professionalization, self-estem, parentless children.

Введение в оборот понятия «профессионализация» не имеет долговременной истории в науке и в образовании. В ходе анализа теоретических источников и работ по проблемам профессионального образования нами было выявлено два подхода к рассмотрению содержания профессионализации. Условно их можно представить как институционально ориентированный и лично ориентированный.

В рамках институционально ориентированного подхода профессионализация предстает как важнейшая сущностная характеристика такого социального явления и института, коим является профессиональное образование. Понятие задействовано В. В. Кабурневичем в контексте истории развития отечественного профессионального, и в частности среднего профессионального образования, представлено в качестве сущностного векто-

ра и содержательного приоритета развития отечественного профессионального образования на определенном этапе начиная с конца XIX в. до 30-х гг. XX в. По мнению В. В. Кабурневича, периодом интенсивной профессионализации среднего профессионального образования в России является конец XIX–30-е гг. XX в. Конец XIX в. и начало XX в., как и 20–30-е гг. XX в., характеризуются как периоды мощного подъема в экономике.

Собственно, в этом случае «профессионализация» трактуется как процесс наполнения всей системы профессионального образования и профессиональной подготовки уточненным содержанием заказа на освоение тех или иных, необходимых в сфере реального труда групп навыков, умений обучающихся с определенным минимальным уровнем владения ими.

В таком формате профессионализация есть процесс и результат выявления, согласования и перевода в разряд профессионально-образовательных технологий проблем, потребностей и перспективных запросов работодателей из различных секторов экономики и общественной жизни, готовых к принятию на работу подготовленных по их требованиям выпускников-специалистов. Важнейшая характеристика профессионализации образования – диалог заказчиков-работодателей, учреждений профобразования и перманентный поиск форм адекватной подготовки.

Удивительной особенностью исторического периода 1920–1930-х гг. является то, что в период становления советской власти после гражданской войны как острая необходимость была развернута беспрецедентная по масштабам кампания борьбы с детской беспризорностью. Исторически она стартовала в начале 1920-х гг., а завершилась фактически в конце 1930-х гг.

По своим социально-педагогическим функциям она была сориентирована на решение проблем защиты права на жизнь и ресоциализацию групп детей и молодежи, ставших жертвами затяжных войн. Но наиболее интенсивно эта работа проводилась в период, когда профессионализация всей сис-

темы образования отражала растущие потребности экономики страны в рабочих кадрах. Дети-сироты стали первым адресатами и участниками профессионализации как процесса адресной подготовки специалистов для новой экономики страны. Собственно, модель колонии А. С. Макаренко есть не что иное, как система ресоциализации и профессионализации сирот и малолетних преступников. Эта модель доказала свою эффективность, и более всего, с позиции профессионализации лично ориентированной, когда воспитанники колонии А. С. Макаренко были погружены и вовлечены в процессы ресоциализации (перевоспитания) и профессионализации (освоения профессий и видов профессиональной деятельности, дающих шансы на устойчивое развитие в жизни).

Вместе с тем с середины 1930-х гг. начинается свертывание прикладных исследований в области профессиональной подготовки. В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров, профессиональные лаборатории и журналы.

Два последующих этапа профессионализации образования в Советском Союзе – России связаны:

- с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» в конце 1950-х гг. В соответствии с Законом старшим классам средней школы была придана функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям, что в дальнейшем способствовало усилению роли профессиональной подготовки в ссузах;

- с поиском модели перспективного развития системы профессионального образования в начале XXI в., когда требования инновационного развития определяют логику формирования заказа на выпуск подготовленного и фактически адаптированного к условиям рынка специалиста.

Анализ развития профессионального образования в России в контексте исторических

реалий показывает, что задачи профессионализации и ресоциализации детей удивительным образом интегрированы. Профессионализация может рассматриваться как средство ресоциализации (социализации). Ресоциализация решает задачи подготовки групп детей риска, групп детей-сирот к принятию и ценностному восприятию мира профессии и реального труда.

По определению А. А. Реана, *ресоциализация* – процесс разрушения или коррекции ранее усвоенных асоциальных или социально неадаптивных норм и последующего усвоения просоциальных адаптивных норм, а также активного их воспроизводства в поведении и деятельности. Такое (в содержательном плане) понимание ресоциализации принимается на сегодняшний день большинством специалистов по этой проблематике (А. В. Гоголева, Л. Б. Шнейдер, А. Giddens и др.).

При этом социализацию мы понимаем как процесс усвоения индивидом ценностей общества и умение адаптироваться в этом обществе с целью реализовать себя.

Не случайно И. П. Смирнов наряду с такими функциями отечественного профессионального образования, как педагогическая, экономическая и воспитательная, специально выделяет и социальную функцию. При этом он подчеркивает, что эта функция является специфично российской. В европейских странах финансирование затрат, например, на поддержание детей-сирот осуществляется из других социальных статей государственного бюджета. Традиции российской профессиональной школы иные. Здесь бюджетные расходы на образование включают и затраты на социальную поддержку. Таким образом, российская профессиональная школа, в отличие от западных моделей, помимо профессионального обучения сохранила функции социальной поддержки [Смирнов, 2006].

Вторая смысловая трактовка профессионализации – лично ориентирована. В своих теоретических исследованиях А. А. Деркач демонстрирует взаимосвязь между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостно-

сти, утверждает, что наиболее полно личность раскрывается в профессиональной деятельности, в которой человек стремится реализовать свои личные и профессиональные качества, развить свою индивидуальность [2].

Это положение имеет прямое отношение к проблематике профессионализации детей-сирот, обучающихся в условиях учреждений начального и среднего профессионального образования, в том числе в условиях колледжа.

Как показал анализ источников по рассматриваемой проблематике, в российских изданиях имеется определенный дефицит достоверных данных о динамике процессов развития детей группы риска, и прежде всего сирот в учреждениях НПО – СПО. В то же время, по данным всероссийских социологических исследований системы НПО, проведенных под руководством И. П. Смирнова и Е. В. Ткаченко в 50 регионах всех семи федеральных округов с выборкой 50 тысяч респондентов (на 2005 год), в системе НПО РФ сегодня самый высокий процент трудных и незащищенных детей.

У 80% детей этой системы родители – рабочие, крестьяне, безработные. При этом же у 80% родители имеют заработную плату до 1000 руб. в месяц. Не имеют отца – 50%; воспитываются в трудных, неблагополучных семьях – 75%, а 6% детей идут в училища просто из-за необходимости в регулярном питании.

Специфика положения детей-сирот связана с рядом обстоятельств объективного характера, продиктованных общественной и правовой традицией отношения к детям-сиротам. Будучи опекаемыми по статусу в одном из сиротских учреждений, дети-сироты по формальному признаку до 18 лет находятся под опекой этого учреждения. Реальность и практика показывают, что в возрасте 14–16 лет начинается объективный переход ребят в иные социальные институты и организации, прежде всего профессионального образования и труда.

Однако до совершеннолетия они не могут быть приняты на работу, а значит, и не считаются безработными, не имея права на пособие. По сути, до 16 лет они не существ-

вуют для общества. В результате, по данным исследований в некоторых регионах России, почти каждый второй выпускник детского дома состоял в группе «риска» (являлся бомжем, находился под следствием, либо совершал правонарушения, причем в основном имущественные: грабежи, разбой). Очевидно, что причинами ясно видимых последствий в судьбах выпускников являются более сложные процессы, заложенные в жизнедеятельности самих интернатных учреждений.

Суровой реальией работы профессиональных колледжей сегодня является наличие в их контингентах значительного количества социальных сирот. Термин «социальное сиротство» в последние годы получает все более широкое употребление среди исследователей и практиков. Необходимость ввода этого термина была продиктована негативными социальными явлениями, охватившими современное российское общество и все обостряющейся ситуацией в сфере охраны детства.

На сегодняшний день в официальных документах в соответствии с Федеральным законом РФ используются понятия: «деть-сирота» и «дети, оставшиеся без попечения родителей», которые включают следующие категории детей: дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель; дети, оставшиеся без попечения родителей, – лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей неизвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений со-

циальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Однако эти понятия не охватывают всего того количества детей, которые находятся в трудной жизненной ситуации и которым необходима помощь и поддержка извне. Тысячам детей, имеющим «номинальных» родителей, отказано в нормальном детстве и даже в удовлетворении самых элементарных физиологических потребностей. Многие из этих детей, оставаясь без присмотра и заботы родителей, оказываются на улице и образуют многочисленную армию безнадзорных и беспризорных детей.

Наряду с понятиями «беспризорные» и «безнадзорные» дети используется термин «уличные» дети. Однако этот термин не абсолютно синонимичен понятию «беспризорные дети». По определению, закрепленному в Конституции Европейской сети по работе с уличными детьми (ENSCW), уличные дети – это дети и подростки в возрасте до 18 лет, которые, не имея или даже имея семью, значительную часть времени проводят на улице, «живут» на улице, и на образ жизни которых улица оказывает основополагающее влияние.

Однако и эта категория крайне неоднородна, что вносит дополнительные сложности в определении даже приблизительного их числа. Опираясь на Конвенцию о правах ребенка, в данной работе мы будем относить каждого ребенка, «который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении» к категории «социальное сиротство». Согласно статистическим данным, в настоящее время в Российской Федерации насчитывается около 800 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это, безусловно, впечатляющая цифра. Но еще большая проблема состоит в том, что 90% таких детей имеют живых родителей, т. е. являются социальными сиротами.

Для перечисленных категорий обездоленных детей проблематика адекватного жизненного устройства, и прежде всего уст-

ройства бытовой жизни и трудовой деятельности, имеет приоритетное значение наряду с преодолением проблем в социализации и ресоциализации. Социализация ставит своей целью дать учащемуся колледжа навык использования внешней среды для своего внутреннего роста.

Особенно важно подготовить воспитанников к самостоятельной жизни, не только подсказать и помочь в выборе профессии, но и сформировать самостоятельность мышления, инициативу и ответственность, поисковую активность и предприимчивость, умение творчески решать возникающие проблемы.

На выборе жизненного пути воспитанников сиротских учреждений во многом сказывается логика поставленной в учреждении профориентационной работы. Недостаточная профессиональная подготовка в интернатах и детских домах не ориентирует воспитанников на достижение более высоких профессиональных перспектив. Свыше 80% детей-сирот детских домов и 95% сирот вспомогательных школ-интернатов, ориентируясь на реальную ситуацию, ожидают направления в ПТУ, на работу.

Для учащихся 9-х классов характерным является сочетание неопределенных планов на будущее (до 60%), представлений о престижных профессиях (юрист, программист, повар, предприниматель), ничем не подкрепленного желания их получить, с одной стороны, и непонимания реальной ситуации, в которой большинство учащихся идут осваивать профессии, никак не соответствующие их представлениям о престижности. Для учащихся 11-х классов можно заметить, что неопределенность с планами на будущее уменьшается в среднем до 20%, увеличивается ценность получения дальнейшего профессионального образования (до 80% «хотят учиться дальше»). Общими характеристиками выпускников-сирот 9-го и 11-го класса являются:

- основные требования к работе (высокая заработная плата, хорошие условия труда, удобное месторасположение);
- представления о престижных профессиях;

- выбор сферы деятельности (финансы, торговля, МВД);

- выбор места работы (частное предприятие, собственное дело, не знают);

- получение информации (от учителей, друзей, средств массовой информации, рекламы);

- уровень информированности о получении в дальнейшем профессионального образования или о возможности трудоустройства (частично информированы и нуждаются в дополнительной информации – 82%, не информированы – 18%).

Отсутствие у детей-сирот устойчивой мотивации к обучению в совокупности с отсутствием ориентации на конечный результат, отсутствие способностей к профессиональному самоопределению и наличие изначально потребительской позиции к окружающей действительности вызывает определенное снижение требовательности к качеству образования и воспитания со стороны преподавателей учреждений образования.

Основной характеристикой профессионального образования детей-сирот можно назвать «формальное благополучие ситуации». Зачисляя автоматически в учреждения профессионального образования детей-сирот, многие директора профессиональных училищ (колледжей) отмечают низкий уровень подготовки данной категории, не позволяющий им в дальнейшем устроиться на работу. В результате отсутствия серьезной профориентационной работы в детских домах и интернатах до 50% выпускников-сирот оказываются не удовлетворенными местами работы и учебы после выхода из общеобразовательных учреждений. Основная масса выпускников (до 80%) направляется в профессиональные училища (колледжи). При этом выбор учебного заведения зависит не от желания выпускника получить ту или иную профессию, а от доступности полного государственного обеспечения в период обучения, в том числе общежития. Поэтому весьма распространена среди детей-сирот практика получения второго «ненужного» профессионального образования из-за нежелания или невозможности работать по полученной спе-

циальности, а также для того, чтобы сохранить государственное материальное обеспечение.

Условия приема в профессиональные училища (колледжи) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – льготные. Перечень профессий, на которые поступают учиться воспитанники детских домов и школ-интернатов, достаточно широк и включает в себя в среднем 30–35 профессий. Однако рейтинг профессий, на которые поступают выпускники 9-х классов детских домов и школ-интернатов, показывает, что до сих пор сохраняется «традиция» ориентировать выпускников на строительные профессии (первое место по рейтингу), профессии швейного, слесарного профиля, поваров и автомехаников.

Анализируя данную ситуацию и подводя итог, можно сказать, что система начального, среднего и высшего профессионального образования является на сегодняшний день открытой по отношению к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Вместе с тем профессиональное самоопределение и профессиональная карьера контингента детей-сирот до сих пор не стали предметом целенаправленной, комплексной работы и не приобрели той степени социальной значимости, которая необходима для формирования политических, финансовых, управленческих и образовательных механизмов постоянного мониторинга ситуации и эффективного воздействия на нее.

В плане трудового, профессионального становления необходимо обратить внимание прежде всего на огромную роль и социальную ответственность детских домов, школ-интернатов, педагогов данных учреждений за определение, подготовку, реализацию воспитанниками своих жизненных профессиональных планов. Это обусловлено огромной зависимостью ребенка от учреждения, педагога (экономической, социальной, нравственной, эмоциональной и т. д.). Именно поэтому остаются актуальными задачи разработки и освоения новых социокультурных технологий комплексной профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и

трудоустройства подростков-сирот, а также научно-методическое обеспечение индивидуального сопровождения и построения профессиональной карьеры учащихся сиротских учреждений. Круг этих задач во многом исчерпывает существо процессов профессионализации в их личностно ориентированной трактовке, как это было заявлено выше. Рассмотрим возможности решения задач профессионализации детей-сирот в условиях колледжа.

Профессиональное образование предназначено для подготовки человека, как правило, начинающего жить или заниматься новым делом, к будущей жизни, деятельности. Исходя из объективного состава жизни человека, его деятельности складывается то или иное содержание образования. Оно может быть сведенным до усвоения конкретной суммы знаний, умений, а может быть расширено до приобретения способности к самоорганизации в любых жизненных условиях. Поскольку акцент на способности к самоорганизации, включая и самоизменение, саморазвитие не относится с конкретными требованиями фиксированной деятельности или жизнедеятельности, но предполагает длительную и сложную преобразовательную учебно-воспитательную работу, то реальные рамки возможностей и заинтересованность общества, макрогруппы в приобретении этих способностей становится ведущими при решении вопросов о выборе содержания образования. Реальная практика даже при условии удержания общеобразовательной ценности сводит дальнейшие усилия к локализации содержания, вплоть до определенной суммы знаний и умений.

В основе любого образования лежит самоизменение обучаемого и его педагогическая организация. Только особым образом осуществляя цикл процессов самоизменения, ученик открывает возможность направлений, социокультурно значимой, ускоренной своей изменяемости. Этот цикл включает и усилия в решении учебно-практической задачи, и фиксацию затруднений из-за недостаточной готовности и способности ее решить, и рефлекссию попытки, и акцентированность реф-

лекции на способности, и непосредственно преобразовательные усилия в рамках специфической тестовой задачи, и рефлексию успешности преобразования способностей.

Вышеназванные положения в полном масштабе отражают существо и содержание процессов профессионализации на личностном уровне, применительно к целям нашего исследования, существо профессионализации детей-сирот.

Процессы профессионализации, по мнению А. А. Реана, особым образом отражаются в структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в частности. При этом он выделил операционально-деятельностный и личностный аспекты самооценки.

*Операционально-деятельностный* аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в самооценке уровня профессиональной умелости (сформированность умений и навыков) и уровня профессиональной компетентности (система знаний).

*Личностный аспект* профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно является однонаправленной. Рассогласование самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспекту влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки, с точки зрения А. А. Реана, целесообразно также выделять: а) самооценку результата, б) самооценку потенциала. *Самооценка результата* связана с оценкой достигнутого результата деятельности (общего и частного) и отражает удовлетворенность-неудовлетворенность достижениями. *Самооценка потенциала* связана с оценкой собственного профессионального потенциала, своих возможностей, и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Более того, напротив, низкая самооценка результата в со-

четании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный комплекс лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности.

Соответственно профессионализация образования в колледже призвана обеспечивать эффективную профессионализацию детей-сирот на личностном уровне, выражением и воплощением которой становятся показатели развивающейся личностной и профессиональной самооценки.

Именно эти положения и задействованы нами при разработке и организации процессов профессиональной подготовки детей-сирот в условиях колледжа. При этом системный подход, применяемый в качестве методологической основы проводимого исследования, потребовал применения комплекса общих методов управления в построении общей модели профессионализации в условиях колледжа.

Существо процессов профессионализации требует учета и мобильного управления по ключевым параметрами различных деятельностей. Именно поэтому в целях качественной профессионализации следует прибегать к применению сложных системных инструментов управления, задействование которых повышает качество и уровень профессионализации образования на уровне системы и личности.

**Во-первых, это маркетинговая деятельность.** Профессиональная школа в сложившихся условиях может развиваться при гибком реагировании на складывающуюся конъюнктуру рынка в части подготовки рабочих и специалистов, при повышении профессиональной мобильности выпускников путем расширения их профессионального профиля, базовой теоретической подготовки, обучения по нескольким профессиям, создания стадийной системы обучения и многоуровневой подготовки. Возникает необходимость интеграции и дифференциации различных форм профессионального обучения и типов учебных заведений, расширения сферы их деятельности или перепрофилирования.

**Во-вторых, это эффективная деятельность научно-методической службы,** обеспечивающей насыщение типовых и примерных учебных планов колледжа содержанием компонентами и технологиями профессионализации на уровне учебного процесса и личности обучающегося.

**В третьих, это взаимодействие с работодателями и бизнес-организациями.** Новым для колледжа требованием становится обеспечение практико-ориентированного подхода, максимально приближенного к реальному рабочему месту профобучения в колледже.

Формирование отношений с работодателями – это не простой процесс. Он нуждается в анализе запросов предприятий и фирм, в юридической проработке сотрудничества между ними и колледжем. Также в задачу учебно-производственной службы входит слежение за производственной деятельностью выпускников в постколледжный период. Она решается совместно с отделом адаптации выпускников на производстве. Этот отдел проводит исследование адаптационного периода (закрепление на рабочем месте до полутора лет) и передает информацию совету мастеров, бюро трудоустройства, педагогическому консилиуму с целью корректировки их деятельности.

**В-четвертых, подтверждение качества образования на рынке услуг и как требование внедрение процедур оценки качества.**

Нами анализировались два пути отслеживания и обеспечения качества профессионального образования: разработка собственной системы проверки качества подготовки (мониторинг качества и создание системы менеджмента качества), введение в нее неких стандартов и отработка механизмов проверки; получение аккредитации на использование имеющихся стандартов и подтверждение

их выполнения путем сдачи внешней проверки. Разработка собственного стандарта качества (особенно на вновь вводимые специальности, такие как клининг) потребует длительного времени и больших средств, как и все новое. Что касается существующих стандартов на качество, то здесь ситуация гораздо проще. Необходимо лишь пройти проверку на соблюдение стандарта в обучении и получить сертификат.

К сожалению, отечественная система сертификации образовательных услуг слабо развита, поэтому в настоящее время выгодно использовать иностранные сертификаты. Наиболее хорошо известен Британский стандарт (BS5750). В настоящее время он известен в качестве международного эквивалента – стандарта ISO 9000. Логика этих стандартов состоит в том, что качество должно строиться в системах и процедурах, выполняемых в организации. Аккредитация выдается соответствующим сертификационным центром.

**В-пятых, и это важнейший из инструментов профессионализации – компетентностное обучение и соответствующая система оценки качества.**

Компетенция не сводится к простой квалификации, учитывающей актуальные требования экономических структур, это нечто большее. Компетенции – набор умений и навыков, квалификаций, владение запасом знаний и поведенческими навыками, необходимыми для успешного взаимодействия в современном деловом мире. Компетенции должны подкрепляться личными качествами. Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций, включающем значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования: образовательная среда, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу учащихся, проектное обучение и т. д.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоголева А. В. Беспризорность: социально-психологические и педагогические аспекты. М., 2004.
2. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 2000.



## ПЕДАГОГИКА

---

3. *Кабурневич В. В.* Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений в России. Волоколамск, 2006. 33с.
4. *Кабурневич В. В.* Повышение эффективности профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
5. *Реан А. А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.; М., 2004.
6. *Реан А. А.* Уличные дети и общество: социальные и психологические аспекты проблемы / Мир детства. 2002. № 2. С. 8–12.
7. *Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. СПб., 2006.
8. *Смирнов И. П.* Европейская профессиональная школа. М.: Изд-во АПО, 1996. 95 с.
9. *Смирнов И. П.* Создание российской системы профессионального образования. 1993.
10. *Смирнов И. П., Ткаченко Е. В.* Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург, 2005.
11. *Ткаченко Е. В.* Научные основы и приоритеты развития начального профессионального образования // Образование и наука. Будущее в ретроспективе / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 2005. С. 84–92.
12. *Ткаченко Е. В.* Приоритеты российского начального профессионального образования // Педагогика. 1999. № 2. С. 58–61.
13. *Ткаченко Е. В.* Профессиональное образование в современной России. Состояние и перспективы // Образование и наука. Будущее в ретроспективе / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург. 2005. С. 369–380.
14. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. М., 2007.