

Министерство образования и науки Российской Федерации
государственное образовательное учреждение высшего образования
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

Меновщикова Наталья Васильевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА В
ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа «Психология и акмеология педагогической
деятельности»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

заведующий кафедрой

к.психол.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы

д.психол.н., профессор Селезнева Н.Т.

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Тодышева Т.Ю.

Обучающийся

Меновщикова Н.В.

Красноярск 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико – методологические аспекты исследования проблемы постинтернатного сопровождения детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	10
1.1. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	10
1.2. Теоретический анализ состояния проблемы постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	26
1.3. Особенности постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	37
Выводы по 1 главе	45
Глава 2. Организация модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	47
2.1. Методы и методики исследования постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	47
2.2. Анализ результатов исследования постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	56
2.3. Разработка и внедрение модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.....	81
Выводы по 2 главе	90
Заключение.....	92
Библиографический список.....	94
Приложения.....	100

Введение

Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является важным компонентом формирования личности подростка. Сопровождение обучающегося в рамках образовательного учреждения, является инструментом адаптации и социализации личности, формирует профессиональную направленность обучающегося.

Актуальность формирования модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, усиливается увеличением числа детей данной категории, в связи с материальными и личными трудностями родителей, падением авторитетности института семьи и брака, ростом внебрачной рождаемости. Современное социальное сиротство характеризуется ухудшением физического и психического состояния детей, многочисленными видами отклонений, различными формами задержек развития. Согласно статистическим данным, лишь небольшое число детей остаются без попечения в результате смерти родителей, большая часть, так называемые «социальные сироты», т.е. дети, родители которых живы, но в силу определенных обстоятельств (алкоголизм и наркомания, нахождение в местах лишения свободы, отказ от ребенка в родильном доме и прочее) лишены родительских прав, либо не желают заниматься воспитанием собственных детей.

Отрицательная статистика и в отношении детей, которые покидают детский дом, интернат и пытаются устроить собственную жизнь. Большая часть таких детей поступает в учреждения среднего профессионального образования, но есть и те, кто не желает обучаться сразу после выпуска. Из поступивших, около 20 процентов не могут доучиться и получить профессию, т.к. склонны к проявлению девиантного поведения (самовольные уходы, преступления, нежелание посещать занятия), такие дети, при достижении совершеннолетия чаще всего отчисляются администрацией

образовательного учреждения. Из тех, кто всё же получает образование, трудоустраиваются по профессии и реализуют себя в трудовой деятельности лишь около 10 процентов выпускников.

Вышеперечисленные факты сегодняшней действительности вызывают необходимость проработки существующей проблемы комплексно, в единой системе всех участников жизни детей государства.

Одной из важнейших задач государства является формирование зрелой личности, способной самостоятельно выбирать формы личностной, социальной и профессиональной самореализации. На сегодняшний день существует государственный заказ на создание специальных условий по комплексному сопровождению детей, из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в системе взаимодействия ведущих участников их жизни.

Одним из самых важных и одновременно сложных процессов в жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в учреждениях интернатного типа, является момент перехода из государственного учреждения, заменяющего дом и семью, в профессиональное образовательное учреждение, открывающее возможности самостоятельной жизни. Данный факт подчеркивает необходимость создания гибкой и эффективной модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в рамках образовательного учреждения с опорой на индивидуальные внутренние ресурсы обучающегося и ведущие институты социализации.

Создание модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей не возможно без изучения и анализа теоретических концепций, лежащих в основе исследуемой проблемы.

Это концепции социализации личности (А.В.Мудрик, И.С.Кон, А.В.Петровский, В.С.Мухина, Г.М.Андреева и др.); социальной среды (В.А.Ясвин, Й.Лангмейер, З.Матейчик); соотношения индивидуального и

социального в процессе социализации (Л.С.Выготский, Ч.Кули, Д.Г.Мид, Ж.Пиаже, З.Фрейд, Э.Эриксон и др.).

Существенную роль для определения наших концептуальных позиций сыграли исследования, посвященные вопросам трудного детства (М.А.Алемаскин, А.В.Гаврилин, А.И.Кочетов, И.А.Невский, Л.С. Славина, и др.), девиантного поведения (С.А.Беличева, С.А.Завражин, В.А.Попов и др.), особенностям развития детей-сирот (Л.И. Божович, И.В.Дубровина, М.И.Лисина, В.С.Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых, Л.М.Шипицина и др.) и различным аспектам социального сиротства (Л.В. Байбородова, В.Г.Бочарова, Н.П.Иванова, Э.Ш.Камалдинова, С.А.Левин, А.М.Нечаева, Л.Я.Олиференко, Е.М.Рыбинский, Т.И.Шульга и др.), в том числе и связанные с процессом адаптации: социально-трудовая адаптация (Б.А.Куган), подготовка к семейной жизни (И.А.Горчакова), подготовка детей-сирот к жизненному и профессиональному самоопределению (Л.С.Кочкина) и др.

Не смотря на имеющийся опыт рассмотрения актуальной на сегодняшний день проблемы, отсутствует исследование, которое бы объектно, через психологические особенности, комплексно раскрывало процесс постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в рамках образовательного учреждения среднего профессионального образования.

Таким образом, в психолого-педагогической теории и практике на сегодняшний день существует противоречие между необходимостью психолого-акмеологического управления процессом постинтернатной адаптации, социализации и самореализации личности выпускника и отсутствием организационно-методического обеспечения данного процесса. Между приобретенными ЗУНами выпускников интернатов и требованиями, предъявляемые ОУ к их постинтернатной адаптации и социализации.

Вышеуказанные противоречия обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования: Выявление особенностей психолого-акмеологического сопровождения постинтернатной адаптации к обучению и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в профессиональном образовательном учреждении.

Объект исследования: Система постинтернатного обучения и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в профессиональном образовательном учреждении.

Предмет исследования: Особенности психолого-акмеологического сопровождения постинтернатной адаптации к обучению и социализации в профессиональном образовательном учреждении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза исследования:

В основу нашего исследования положено предположение о том, что психолого-акмеологическое сопровождение выпускников учреждений интернатного типа в период обучения в профессиональном образовательном учреждении будет успешным, если будет разработана практикоориентированная технологическая модель, включающая конкретные формы и методы работы по формированию самостоятельной, социализированной личности, мотивированной на профессиональную и личностную самореализацию с опорой на ключевые институты социализации личности студента, их внутренние ресурсы и индивидуальные возможности.

Задачи исследования:

Исходя из цели и гипотезы нашего исследования, возникла необходимость решения следующих задач:

- Проанализировать психолого-акмеологическую литературу и определить понятие «постинтернатное психолого-педагогическое сопровождение», как социально-психологическую категорию;
- Проанализировать существующий в России и за рубежом опыт организации процесса постинтернатного сопровождения детей-сирот и

детей оставшихся без попечения родителей в рамках профессионального образовательного учреждения;

- Разработать и экспериментально апробировать модель психолого-акмеологического сопровождения детей сирот в период обучения в ОУ;
- Выявить особенности психолого-акмеологического постинтернатного сопровождения и обосновать показатели результативности процесса адаптации к обучению и социализации в условиях ОУ
- Разработать методические рекомендации психологам и педагогам профессионального ОУ

Методологическая основа исследования:

- системный подход (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, А.А. Дергач, О.В. Москаленко, В.Д. Шадриков);

- субъектный подход (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн);

- личностно-ориентированный подход (В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- теории рефлексии (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.А. Голицын, А.З. Зак, И.С. Кон, Б.Д. Эльконин.); - теория социализации личности (Б.З. Вульфов, А.В. Волохов, З.И. Колычева, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, Ю.В. Сенько и др.).

Методы и методики исследования:

- теоретический анализ;
- эмпирические методы;
- статистический метод (формирующий эксперимент)
- метод исследования уровня субъективного контроля (УСК) Д. Роттера;
- методика изучения структуры личностной зрелости, разработанная Р.М.Шамяновым;
- опросник Басса-Барки;
- методика исследования уровня притязаний и уровня самооценки Т.В. Дембо, С.Я.Рубинштейна в модификации А.М.Прихожан;

- «Шкала «Я-концепции» для подростков» Е.Пирса, Д.Харриса в адаптации А.М.Прихожан;
- методика изучения самоотношения В.В.Столина;
- методика исследования базисных коппинг-стратегий;
- методика изучения иерархии ценностно-мотивационных типов Ш.Шварца.

Теоретическая значимость исследования:

Представлен теоретический анализ проблемы постинтернатного сопровождения с выявлением основных компонентов и этапов. Проанализированы существующие в России и за рубежом практики сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период получения профессионального образования. Охарактеризованы условия обучения детей из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период их комплексного сопровождения.

Практическая значимость:

Разработана психологическая модель постинтернатного сопровождения, включающая конкретные формы и методы работы со студентами из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с опорой на ключевые институты социализации личности студента (учреждения интернатного типа, образовательное учреждение, работодатели) и индивидуальные внутренние ресурсы обучающегося. Практическая ценность работы определяется возможностью использования модели сопровождения в учреждениях среднего профессионального образования в процессе работы с рассматриваемой категорией детей. Модель внедрена и используется в работе КГБПОУ «Дивногорском гидроэнергетическом техникуме имени А.Е. Бочкина». Акт о внедрении прилагается.

Положения, выносимые на защиту:

- под понятием «постинтернатное психолого-педагогическое сопровождение», нами понимается процесс социально-психологического

воздействия на выпускника учреждения интернатного типа в период обучения в образовательном учреждении;

- эффективность процесса сопровождения, направленного на адаптацию к обучению и социализацию личности обучающегося из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей можно оценивать исходя из компонентов личной зрелости обучающегося (ответственности, самостоятельности, уровня самооценки и притязаний, ценностной сферы);

- процесс формирования личной зрелости эффективен при реализации комплексной модели психолого-акмеологического постинтернатного сопровождения, направленной на формирование компонентов личной зрелости обучающегося.

Глава 1. Теоретико – методологические аспекты исследования проблемы постинтернатного сопровождения детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

1.1. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Проблема социальной адаптации и успешной интеграции выпускников закрытых государственных учреждений существовала с самого начала их создания. В нашей стране самый сложный период в социальной адаптации выпускников государственных учреждений для детей-сирот пришелся на конец 90-х годов. Старый механизм интеграции рухнул вместе с социалистическим строем, а новый был еще не создан. В СССР интеграция детей-сирот и лиц из их числа была основана на плановой экономике и четких установках коммунистической системы: сирот принимали по разнарядкам во все учебные заведения, откуда их нельзя было отчислить; после в обязательном порядке трудоустраивали, и трудовой коллектив был в ответе за своих новых членов; в дальнейшем предоставлялось первоочередное жилье, и к годам 30–35 завершалась их успешная социальная интеграция. Рыночная экономика и последующая за ней свобода учебных заведений в выборе программ, наборе и подготовке учебного контингента позволила многим учебным учреждениям избавиться от тяжелого балласта в виде трудных подростков из числа детей-сирот [15]. Сделать это было не сложно: следовало отказаться от дорогостоящих общежитий и переориентировать специальности на востребуемые на рынке труда. В этом случае можно было принимать только родительских детей, да еще и по конкурсу. Для выпускников интернатных учреждений оставались лишь те учебные заведения, где было казенное жилье. Как правило, это были отдаленные от районных центров профессиональные училища с ветхим оборудованием, в которых обучали устаревшим специальностям. Такая ситуация привела к большой концентрации детей сирот

в одном учебном заведении. Педагогический коллектив оказался неготовым к работе с этим особенным контингентом, а учащиеся из числа детей-сирот приносили и укрепляли те негативные модели поведения, которые они наработали за годы воспитания в детских домах и школах-интернатах. Таким образом, к началу XXI века ситуация в стране была удручающей. Приведем несколько цитат и статистических данных того периода. «Выпускники школ-интернатов и детских домов испытывают большие трудности с устройством на работу, получением жилья, не умеют общаться со взрослыми, обустроить свой быт, составлять и соблюдать бюджет, отстаивать свои юридические права. В результате в некоторых регионах России почти каждый второй выпускник детского дома состоял в «группе риска» (являлся бомжем, находился под следствием либо уже отбывал наказание и т.д.)» [56].

«По данным Генпрокуратуры из 15 тысяч подростков — ежегодных выпускников сиротских учреждений России в течение года 5 тысяч попадают на скамью подсудимых, 3 тысячи остаются без жилья и 1,5 тысячи кончают жизнь самоубийством».

За шестнадцать лет нового века ситуация в стране изменилась к лучшему — повсеместно стали появляться новые модели работы с выпускниками интернатных учреждений. Проблема социальной адаптации стала широко обсуждаться в прессе и на научно-практических конференциях федерального и регионального уровня. В частности, в Красноярском крае на сегодняшний день действует концепция постинтернатного сопровождения, закрепленная на законодательной основе. Однако основной проблемой для выпускников по-прежнему остается проблема социализации и интеграции. Еще одна, не менее важная проблема — профессиональное образование и трудоустройство выпускников. При том, что выпускники интернатных учреждений на сегодняшний день не пользуются многочисленными льготами при поступлении в ВУЗы, профессиональные учреждения СПО, во время обучения в госучреждениях государство их полностью обеспечивает. Однако далеко не все получают образование и устраиваются на работу. К сожалению, право на

высшее образование реализуют лишь 4% воспитанников интернатных учреждений. Большинство выпускников – 89,8% – после девятого класса поступают в учреждения среднего профессионального образования; 6,2% – не желают обучаться и пытаются устроить жизнь собственными силами и средствами. Известно, что больше половины детей-сирот покидают стены детского дома в возрасте до 18 лет, то есть до момента, когда в самом благоприятном случае они могли бы получить собственную жилплощадь. Практика показывает, что решить задачу профессионального образования в отрыве от решения жилищного вопроса невозможно. Поэтому создаются программы социальной адаптации в учреждениях СПО, а для сопровождения их на первом рабочем месте возникает необходимость создания службы поддержки (наставничества, кураторства). Конечно, это попытка как-то помочь еще далеко не взрослым выпускникам детских домов и школ-интернатов адаптироваться в самостоятельной жизни, но все это примеры общественного воспитания со спектром недостатков, присущих тому же интернатному воспитанию. Среди них: преобладание группового подхода над индивидуальным, недостаток возможностей для развития социально-бытовых навыков, сегрегированные группы и т.д. Главным же недостатком моделей социальной адаптации на основе общественного воспитания, на наш взгляд, является слабая возможность включения в социальную сеть подростка-сироты значимого взрослого (взрослых), который мог бы стать ядром этой сети. Ведь только семья дает реальный шанс для полноценного, живого общения с родителем, как со значимым взрослым. В последние несколько лет больше внимания стало уделяться ресурсу патронатного воспитания в целях постинтернатной адаптации выпускников. В результате в ряде субъектов РФ уже приняты законы о постинтернатном патронате [56]. Таким образом, настоящий момент становления системы постинтернатного сопровождения можно охарактеризовать как поиск инновационных форм, способствующих наиболее полному раскрытию потенциала и успешной социальной интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В дальнейшем,

рассмотрев модели постинтернатной адаптации выпускников интернатных учреждений, мы постараемся выявить сильные и слабые стороны общественного и семейного воспитания как инструмента социальной адаптации и интеграции детей-сирот. Программы социальной адаптации выпускников в условиях интернатного учреждения. Создание центров и блоков постинтернатной адаптации в государственных учреждениях для детей сирот на практике всего лишь продлевает срок пребывания воспитанника в детском доме до достижения им 18 лет. Это утверждение справедливо по ряду следующих причин. С организационной точки зрения постинтернатные блоки и центры могут являться структурными подразделениями детских домов, но чаще они структурно не выделяются и продолжают работать как обычные группы детского дома. Это определяет особенности жизнеустройства и характер программ социальной адаптации, а именно: воспитанники не принимают участия в приготовлении пищи или закупке необходимых товаров и продуктов, медицинское обслуживание и досуговые мероприятия организуются персоналом непосредственно в учреждении, старшие подростки должны подчиняться общим режимным моментам, разработанным для детей младшего и среднего возраста. Соответственно, и педагогический состав блоков формируется из штата и по нормативам сиротского учреждения, а значит, воспитатели часто меняются, что не позволяет выпускнику расширить и укрепить свои социальные сети [37]. Не удастся избежать и таких особенностей интернатного учреждения, как компактное проживание детей-сирот (сегрегированная группа) и стационарное пребывание воспитанников в закрытом учреждении. Можно констатировать, что цели социальной адаптации выпускников не достигаются в данной форме воспитания, так как не происходит значимых перемен в развитии социальной ситуации воспитанника. Перемены эти необходимы для актуализации его адаптивных механизмов и помощи в приобретении нового опыта, тогда как, оставаясь в стенах детского дома, подросток-сирота просто продлевает свое интернатное детство еще на 2-3 года. Как известно, подростковый возраст – время личностных изменений,

бунта против старых отношений, направленное на достижение собственной автономии. То, что автономное, самостоятельное поведение в интернатных условиях нежелательно, а иногда невозможно, подтверждено многочисленными исследованиями. Поэтому, решение возрастных задач развития либо откладывается, либо подростки-сироты, принимая правила общежития, регрессируют к старым моделям отношений. В том и другом случае психологические особенности, присущие детям-сиротам, воспитывающимся в институциональных условиях, в период пребывания в постинтернатной группе, усугубляются. Однако нельзя не отметить и того, что у данной модели постинтернатной адаптации есть свои неотъемлемые плюсы. Выпускники в этих группах полностью защищены, так как находятся на полном государственном обеспечении, организованном по типу обеспечения сиротских учреждений. Молодые люди могут выбирать место для получения профессионального образования, не зависимо от наличия общежития в том или ином учебном заведении. Процесс профессионального становления в данном случае более вариативен. Директор интернатного учреждения является государственным опекуном и имеет возможность ежедневно отслеживать успехи и проблемы воспитанников, которых он хорошо знает. Воспитанники, меняя образовательную среду средней школы на учреждение среднего профессионального образования, остаются в привычной для них обстановке хорошо знакомого им детского дома. Особенно такая стабильность важна для выпускников школ-интернатов для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 7-8-го вида – то есть для детей с различными нарушениями умственного и психического развития. У них, воспитывающихся в закрытых учреждениях, картина мира, как правило, сужается до двух зданий – школьного и спального корпуса, и также небольшого штата воспитателей и учителей, кому хорошо известны особенности детей-сирот с ограниченными возможностями. Пребывание в интернатном учреждении отдалает кризис дезадаптации, связанный с изменением социальной среды, социального окружения и новых требований, который неминуем в условиях проживания в

общежитии профессионального училища или колледжа. Обычный возраст выпускника государственного учреждения для детей-сирот 14–15 лет – слишком юный для самостоятельного решения задач социальной адаптации. Дополнительные «интернатные» годы не готовят к самостоятельности, но вместе с тем дают возможность встретить кризис в более позднем, устойчивом возрасте [37].

Программы социальной адаптации в условиях образовательных учреждений СПО свободны от ряда недостатков постинтернатных блоков при детских домах и школах интернатах. Здесь удастся преодолеть принцип компактности проживания детей-сирот, так как есть возможность организовать их совместное проживание с детьми из семей в общежитии учреждения, что значительно расширяет социальные сети и дает возможность обучиться социально-бытовым навыкам в естественных условиях. Государственное обеспечение, реализуемое в виде проживания и денежных выплат, позволяет молодым людям самостоятельно планировать свой бюджет. Профессиональные техникумы и вузы, как правило, расположены в крупных районных и областных центрах. Это создает благоприятные условия выпускникам интернатных учреждений для расширения и укрепления своего социального опыта. Учреждения среднего и высшего профессионального образования не являются специальными учреждениями для детей-сирот. Их характеризует большая открытость и менее строгий режим: что способствует интеграции и развитию самостоятельности. Однако далеко не все учреждения среднего профессионального образования могут предоставить общежитие для своих студентов. Существует всего несколько профессиональных учебных заведений, техникумов, куда по путевкам направляют выпускников интернатных учреждений для обучения узкому перечню специальностей. Это существенно ограничивает права выпускников на равные образовательные возможности. С организационной точки зрения, проведение программ постинтернатной адаптации входит в функционал специалистов профессионального образовательного учреждения, не являющегося учреждением для детей-сирот;

поэтому педагогический состав таких учреждений, как правило, не готов к работе со сложным контингентом обучающихся из числа выпускников детских домов и школ-интернатов. К сожалению, в настоящий момент нет обязательных курсов повышения квалификации для работников среднего профессионального образования, где бы они могли получить необходимые знания об этой категории детей. Другая проблема: право воспитанников на участие в принятии решений. Это касается, как факта выбора профессионального учреждения, так и установки правил и норм проживания в общежитии СПО. Система сопровождения детей-сирот в ОУ СПО зачастую ни методически, ни кадрово не подкреплена, о чем говорилось выше. Наш опыт показывает, что, чем меньше в учреждении выпускников детских домов, тем благоприятнее ситуация для интеграции их в среду сверстников. Вместе с тем, значимым является не абсолютное, а относительное количество выпускников детских домов по отношению ко всему контингенту учащихся. Практика выявляет, что, если количество выпускников менее 3%, то подростки и молодые люди интегрируются без специальной помощи и вполне можно обойтись без специальных психолого-педагогических программ сопровождения. Критической долей выпускников, выше которой коллектив сверстников, состоящий из семейных детей, уже не в состоянии выполнить интегративные функции, является 20–25%. Положение усугубляется тем, что администрация техникума выделяет выпускников в отдельные учебные группы, да и в общежитии, как правило, селят их компактно. В этом случае, выпускники опять оказываются в сегрегированной среде, что затрудняет процесс интеграции. Даже в ОУ СПО с большой долей выпускников детских домов проблемы кадрового и методического обеспечения не решены, не говоря уже о тех учреждениях, где этот процент невысок. Не справляясь с трудным контингентом, многие учреждения идут самым простым путем – вводя жесткие методы «казарменной» дисциплины для выпускников детских домов, и, тем самым, повторяя, а иногда и усугубляя интернатный опыт. Социальные гарантии на получение ребенком-сиротой бесплатного профессионального

образования не позволяют педагогическому составу учреждений отчислить слушателя даже при демонстрации им девиантного поведения и плохой успеваемости. Вместе с тем, можно найти ряд примеров, когда администрация учебных заведений была самым решительным образом настроена на сокращение периода обучения выпускников путем перевода их на годичную программу вместо 2-3-летней. Такое сокращение влечет за собой понижение профессионального уровня подготовки, и, соответственно, снижает шансы на дальнейшее трудоустройство. С потерей места в государственном учебном заведении сирота автоматически лишается государственной материальной поддержки, а значит, задачи социальной адаптации он будет вынужден решать безработным и нищим. Отдельная проблемой, заслуживающая внимания – социальная сеть контактов выпускников интернатных учреждений. Большинство социальных сирот имеют родственников (родителей, братьев, сестер, дедушек и бабушек), с которыми они были разлучены, воспитываясь в детском доме [18]. В интернатной практике не принято уделять должного внимания поддержанию кровных связей с родственниками. Тем самым сеть старых контактов ребенка за годы пребывания в детском доме серьезно разрушается, а приобрести новые эмоционально-значимые связи в ситуации постоянной смены заботящихся взрослых не удастся. Период проживания в общежитии ОУ СПО для многих выпускников сопряжен с «самовольными уходами» с целью поиска родных, установления или восстановления контакта с ними. Подобное поведение рассматривается администрацией училищ, как грубое нарушение дисциплины и ведет к дальнейшему ограничению прав нарушителя, а тот, в свою очередь, демонстрирует весь привычный арсенал – агрессию, замкнутость, манипулятивность – или прибегает к самоудовлетворению через алкоголь, наркотики, секс – чем еще более усугубляет свое и без того непростое положение. Суммируя сказанное, можно утверждать, что в учреждениях среднего профессионального образования существует потенциал для программ постинтернатной адаптации, но развить его можно только при обязательном условии профессионального кадрового и

методического обеспечения. Социальное общежитие для выпускников детских домов (социальная гостиница). Развитию данной модели постинтернатной адаптации мы обязаны, в основном, некоммерческим и благотворительным организациям. В разных городах России общественные организации, пытаясь оказать посильную помощь в решении жилищной проблемы бывших воспитанников детских домов, снимали или приобретали жилые помещения для временного проживания выпускников, находящихся в тяжелой жизненной ситуации. Затем эта практика была поддержана государственными органами на муниципальном и областном уровнях. Задача социального общежития – предоставить подростку временное жилье и сформировать у него социальные и бытовые навыки, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни. Находясь в социальном общежитии, молодые люди приобретают и закрепляют такие социально-бытовые навыки, как поиск работы и формирование рабочих качеств, приготовление пищи, уход за собой, распределение заработанных средств и пользование услугами различных социальных учреждений. Формирование многих из этих навыков становится возможным благодаря изменению социальной ситуации развития подростков и молодых людей, снятию режимных ограничений, характерных для интернатных учреждений, и достижению ими относительной самостоятельности. Принципиально важно отметить отсутствие в социальных общежитиях строгих режимных ограничений, которые характеризуют жизнь ребенка в детском доме, а зачастую и в общежитии техникума. Вместе с тем, воспитанники продолжают проживать в условиях сегрегированной группы, что подкрепляет внутреннее разделение их картины мира на «мы и они», что тормозит процессы формирования автономного поведения. Если говорить о социальных общежитиях, как о возможной услуге, то необходимо отметить некоторые их проблемы. Прежде всего, они не встроены в систему государственной помощи. Отсутствие примерного положения о данном учреждении, возможно, объясняется вопросом отсутствия ведомственной подчиненности таких общежитий. Решить этот вопрос однозначно представляется довольно

проблематичным: так работа по опеке и попечительству над несовершеннолетними гражданами обычно возложена на органы образования, а над совершеннолетними на органы социальной поддержки населения. Выпускники интернатных учреждений, нуждающиеся в этой услуге, в основном молодые люди от 16 до 23 лет. Деление обязанностей по заботе о сиротах и лицах из их числа между двумя ведомствами по формальному возрастному признаку, с одной стороны, нарушает принцип преемственности программ сопровождения, с другой – не позволяет предусмотреть меры государственной поддержки для большого спектра жизненных и образовательных потребностей детей-сирот. Социальные общежития возникли как способ неотложной помощи выпускникам в тяжелой ситуации, когда система социальных гарантий оказывается не эффективной [36]. Существует разные причины, по которым это происходит, но важным является то, что в социальном общежитии могут проживать и выпускники, имеющие право на полное государственное обеспечение, и те, кто прав на него уже лишился. Следовательно, материальное положение молодых людей может быть различным: кто-то способен себя обеспечивать и даже вносить какую-то минимальную плату за общежитие, а кто-то не имеет никаких источников существования. Видимо, социальному общежитию необходимо иметь собственный источник финансирования. Совместное проживание сирот разного социального статуса – учащихся, работающих и безработных – позволяет на практике усвоить преимущества социально приемлемого поведения и преодолеть интернатный инфантилизм. В практике социальных общежитий/гостиниц воспитанники включаются в программы на основе заявительного принципа, то есть это не общая практика, а скорее экстренная услуга. Письменное заявление участника программы дает возможность подкрепить в его сознании факт самостоятельности принятого решения и помочь осознанно подчиниться установленным правилам и нормам общежития, что, конечно, позитивно влияет на общий процесс социализации. Специалисты, работающие с выпускниками в социальных общежитиях, – большие энтузиасты

своего дела. Зачастую их деятельность высокопрофессиональна и эффективна. Однако в условиях отсутствия примерного положения о социальном общежитии, нельзя разработать необходимые квалификационные требования и функциональные обязанности персонала подобного типа учреждений. Это делает практику данной модели социальной адаптации трудной для распространения и грозит множеством профессиональных «перекосов» в случае недобросовестного отношения персонала к работе [49].

Клубы поддержки выпускников. Организация клубов для выпускников началась еще в перестроечные времена. В Москве центр для выпускников интернатных учреждений был создан в 1991 и являлся структурным подразделением Экспериментального комплекса социальной помощи детям и подросткам Московского комитета образования. Однако, просуществовав 10 лет, он был расформирован. В дальнейшем аналогичные центры создавались в Санкт-Петербурге, Владимире, Воронеже, Костроме, Новосибирске и других городах. Далеко не все из них функционируют до сих пор. Причины неравномерной динамики развития данных учреждений, видимо, следует искать в их структурной принадлежности, финансировании и кадровом обеспечении. По своей форме данные учреждения представляют досуговые центры дневного пребывания с реабилитационной направленностью. Первоначальной их задачей было предоставить учащимся ПУ и колледжей города, бывшим выпускникам различных детских домов и школ интернатов, место, где они могли бы собираться и организованно проводить свой досуг. Зачастую интернатные учреждения расположены в районных поселках и городках, а учебные заведения в крупных областных центрах. В такой ситуации смена места жительства, ближайшего окружения и привычных условий проживания действует дезадаптирующе на подростков из числа детей-сирот. В условиях незнакомого города, при отсутствии навыков организации здорового отдыха и при наличии денежных средств (с которыми они до этого не обращались) подростки идут по пути наименьшего сопротивления и прибегают к асоциальным действиям. Создание клубов поддержки выпускников стало

вынужденной мерой по предупреждению криминального поведения. Досуговая работа с детьми и подростками группы риска невозможна без комплексного реабилитационного компонента. Целью клубов является социальная, психологическая, медицинская и образовательная поддержка выпускников детских домов в период их адаптации к новым для них условиям самостоятельной жизни. В настоящий момент клубы поддержки выпускников делятся на те, что функционируют со стационарным кризисным проживанием для членов клуба, и на те, что не имеют стационара и работают только как дневные центры. Объем функционала варьируется, в зависимости от финансирования и кадровых возможностей [56].

Полный объем услуг обычно включает:

- комплексную поддержку – социальную, психологическую, образовательную, медицинскую;
- экстренный стационар – проживание до определения временного или постоянного места жительства;
- банк данных – сведения о выпускниках данного региона; собираются через образовательные учреждения и частные источники;
- патронаж/патронат – сопровождение по месту проживания;
- методико-аналитическую работу.

Задачи клубов поддержки выпускников сводятся к основным адаптационным направлениям:

- освоение выпускниками социально-бытовых навыков в практической жизни;
- формирование правовых знаний и навыков правовой нормативности;
- формирование знаний у выпускников о собственном потенциале для самореализации; – создание условий для развития личностного потенциала;
- выработка навыков здорового образа жизни;
- создание реабилитационной среды для эффективной социальной адаптации.

Эффективность работы клубов поддержки выпускников проявляется в следующих показателях:

- в снижении уровня преступности среди молодежи из числа детей-сирот;
- в повышении уровня трудоустройства среди выпускников интернатных учреждений;
- в более высоком образовательном уровне лиц из числа детей сирот;
- в сокращении отказных детей, оставленных выпускницами детских домов и школ-интернатов.

Необходимость таких клубов кажется очевидной, но удивляет их незначительное число в масштабах нашей страны. Скорее всего, данный факт объясняется тем, что они также как и социальные общежития не вписываются в государственную структуру. Возраст членов клуба поддержки выпускников обычно варьирует от 15 до 23 лет, то есть опять попадает на смежный контингент Министерства образования (дети-сироты до 18 лет) и Министерства социальной защиты (лица из числа детей сирот старше 18 лет). Для планомерного развития необходимо определиться со структурной принадлежностью подобных центров. Решение вопроса ведомственной и структурной принадлежности позволит создать единое примерное положения центра поддержки выпускников, определиться с его штатным расписанием и квалификационными требованиями к персоналу [56].

Семейные формы поддержки выпускников в постинтернатный период.

Последние статистические данные показывают, что большая доля контингента детских домов и школ-интернатов – воспитанники подросткового и юношеского возраста. В то же время, семейное устройство подростков – наиболее слабое звено в процессе деинституционализации. Законодательное закрепление постинтернатного патроната пока не получило широкого распространения в Российских регионах, а с принятием нового законодательства об опеки и попечительстве вряд ли вообще получит. Лишь 20% регионов, принявших законы о патронате, предусмотрели возможность постинтернатного патроната. Необходимо отметить, что принятые

законодательные акты по постинтернатному сопровождению не обеспечивают полноты правового регулирования. Большинство из них не предусматривает полной регламентации порядка назначения постинтернатной замещающей заботы (опеки), порядка поддержки и сопровождения замещающих семей. В законах не рассматривается специфика подготовки патронатных воспитателей, характер помощи и содействия им в воспитании, особенности планов защиты интересов подростка и молодого человека из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ни в одном из регионов РФ не предусмотрено увеличение оплаты труда за воспитание подростков. Не проработана также методологическая база постинтернатного сопровождения в замещающих семьях. Эту модель часто рассматривают как обычную замещающую заботу с расширенной верхней временной границей, хотя существует ряд очевидных оснований, отличающих ее от других форм и моделей [33].

Во-первых, это возраст детей, передаваемых на воспитание в семью в рамках постинтернатной замещающей заботы. Необходимо принимать во внимание, что ребенок по закону обретает большую самостоятельность, а, значит, уже меньше нуждается в постоянной, традиционной опеке.

Второе отличие данной модели – длительность периода, на который воспитанник помещается в замещающую семью. Он существенно короче, как правило, ограничивается двумя, максимум четырьмя годами. Третье отличие – содержание воспитательных задач по отношению к подростку. В постинтернатном воспитании к ним, в первую очередь, относятся задачи перехода к самостоятельному проживанию и получению профессионального образования. Анализ семейных форм для выпускников интернатных учреждений, практикуемых в настоящий момент в различных регионах, сводится к следующим видам замещающей заботы:

- классическая приемная семья – подросток находится в замещающей семье до выпуска из интернатного учреждения и остается в той же семье до получения профессионального образования;

- периодическая замещающая забота – подростки находятся в семьях в период каникул и выходных дней, обучаясь в учреждениях высшего и среднего профессионального образования и проживая в общежитиях;
- семейные центры – группа выпускников, разделенных по гендерному признаку, проживает вместе с замещающими родителями;
- частичная замещающая забота (независимое проживание) – подростки проживают отдельно в собственных или съемных квартирах, патронатные родители посещают их по графику и по необходимости [33].

Выбор той или иной формы патронатного воспитания зависит от личностных особенностей ребенка и местных условий социума. Так, дети с большей степенью интернатной зависимости, воспитанные в интернатных учреждениях с рождения, с трудом могут войти в незнакомую им, по сути, семью с ее традициями, правилами и устоявшимися отношениями. Для них более приемлемой формой могут стать семейные центры, где при сохранении малой группы из «себе подобных» выпускников сиротских учреждений, дальнейшее воспитание осуществляется семейной парой, а проживание происходит в открытом социуме – в городской квартире или в сельском доме. В данном случае, процесс социальной адаптации проходит более мягко и комфортно для подростков. Подобная форма доказала свою эффективность во Владимирской и Костромской областях.

Периодическая замещающая забота оправдана для тех выпускников интернатных учреждений, которые не могут постоянно проживать в замещающей семье (из-за необходимости обучаться в отдаленном образовательном заведении), но у которых есть необходимость в семейной поддержке. Они приезжают в замещающие семьи на выходные и каникулярное время, а родители-воспитатели поддерживают связь с учебными заведениями, где учатся их подопечные, и с органами опеки и попечительства. Частичная замещающая забота подходит для более зрелых подростков и юношества. Их достаточно посещать по месту их проживания (нахождения) и осуществлять наставничество. Необходимо отметить, что все составляющие замещающего

семейного воспитания присутствуют во всех описанных видах семейной модели постинтернатной адаптации. Это – отбор, подготовка детей и родителей, комплексное сопровождение семей и детей. В регионах наблюдается разная степень развития методологии и организации данных форм при единстве самого «набора» форм. Инициатива разработки и апробации специализированных программ для подростков и выпускников детских домов на основе патронатного воспитания принадлежит специалистам благотворительного фонда «Надежда», а также Национальному фонду защиты детей от жестокого обращения, который многие годы содействует распространению данного опыта в регионах РФ.

Таким образом:

- настоящий момент характеризуется созданием и апробацией инновационных моделей постинтернатной адаптации;
- при разработке механизмов поддержки детей-сирот, выпускников интернатных учреждений, необходимо учитывать меняющиеся социально-экономические и политические условия, в частности, изменение законодательной базы;
- развитие программ социальной адаптации нуждается в разработке курсов повышения квалификации для работников учреждений среднего профессионального образования;
- модели постинтернатной адаптации требуют дальнейшего изучения для выделения факторов, способствующих и препятствующих успешной адаптации и интеграции выпускников образовательных учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- необходимо дальнейшее совершенствование законодательной базы для включения успешных инновационных моделей социальной адаптации в государственную структуру.

1.2. Теоретический анализ состояния проблемы постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Проблемы постинтернатного сопровождения сегодня рассматривают комплексно сотрудники органов опеки и попечительства, сотрудники детского дома, сотрудники образовательных учреждений, в которые поступают бывшие воспитанники.

Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период обучения в профессиональном образовательном учреждении – процесс сложный и долгий, в среднем, обучение по специальности составляет 3,5 года, обучение по профессии – 2,5. На протяжении всего периода обучения необходимо сопровождать ребенка, лишенного главного института социализации – семьи. Одним из наиболее важных этапов сопровождения является первый этап – адаптация к новым условиям жизни, к образовательному учреждению, к самостоятельности и свободе, которых так не хватает в детском доме.

Одним из самых важных и одновременно сложных процессов в жизни детей-сирот, проживающих в учреждениях интернатного типа, является момент перехода из государственного учреждения, заменяющего дом и семью, в профессиональное образовательное учреждение, открывающее возможности самостоятельной жизни. Процесс адаптации к условиям и требованиям образовательного учреждения для бывшего воспитанника учреждения интернатного типа, сопровождается, как правило, рядом сложностей и проблем.

Период вхождения в самостоятельную взрослую жизнь является сложным для любого ребенка. Неопытность порождает ошибки, которые могут отразиться на всей жизни личности. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей гораздо больше подвержены столкновением с трудностями повседневной жизни, чем дети, воспитывающиеся в семье.

Как показывает анализ практики, выпускаются из учреждений интернатного типа воспитанники чаще всего в возрасте 15-16 лет. Жизненный

опыт детей в данном возрасте довольно мал, навыки самостоятельной жизни в социуме – отсутствуют.

По мнению Е.Н. Алтынцевой «подавляющее большинство успешно адаптирующихся в обществе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период их воспитания в интернате взаимодействовали с взрослыми, которые были заинтересованы в их благополучии и помогали планировать будущее, а также ориентировали их на собственные усилия»[26].

Трудности процесса адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во-первых, обусловлены спецификой устройства интернатных учреждений, закрытых, во-вторых, отсутствием главного института социализации личности – семьи, семейного воспитания.

Итак, анализ источников показал, что в период адаптации бывших воспитанников учреждений интернатного типа к социуму, в том числе к системе среднего профессионального образования, как одному из институтов социализации наиболее ярко выражены следующие проблемы:

- проблема здоровья. Исследования физического и психического здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показал, что большая часть имеют нарушения, связанные с факторами неблагоприятной наследственности, либо психологическими травмами, обусловленными отсутствием родителей. Отсутствие заботы со стороны провоцирует ряд проблем социального, психического и физического характера. Чаще всего проблемы медицинского характера связаны с патологическими отклонениями, часто встречаемая патология – поражение головного мозга. Ребенок, с психическими нарушениями здоровья в период адаптации может вести себя не предсказуемо, отрицая общепринятые нормы поведения. Соответственно, если ребенок приходит в детский дом с нарушением, выстраивается своеобразная цепочка: отсутствуют эффективные технологии коррекции нарушений, не имеется достаточного количества специалистов, способных эффективно взаимодействовать с сиротами, на протяжении проживания нарушение сглаживается, под воздействием замкнутой системы, либо латентно

прогрессирует. При поступлении в образовательное учреждение ребенок получает не доступную ранее свободу, что в некоторых случаях провоцирует его асоциальное поведение. Отдельная сложная категория – дети с ограниченными возможностями здоровья, в связи с наличием задержки психического развития, умственной отсталости. Данная категория особенно сложно переживает процесс адаптации, т.к. общество всегда ожидает большего, чем могут позволить внутренние ресурсы ребенка-сироты с ограниченными возможностями здоровья. Анализ исследований данной проблемы выявил, что уровень адаптивного потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья к социуму крайне не однороден и может проявляться лишь отдельными компонентами социализации, в целом показатель адаптации таких детей довольно низкий.

- проблема социализации и интеграции. В момент поступления в образовательное учреждение ребенок сталкивается с жизненно важной задачей: выстраивание собственного жизненного пространства, через ресурсы, обеспечиваемые государством. В отличие от ребенка, который растет и воспитывается в семье, у ребенка-сироты не сформирована модель, позволяющая решать множество вопросов – экономических, социальных, бытовых, профессиональных. Состоянием стресса сопровождается процесс адаптации к новым условиям жизни, чувство некой свободы и в то же время не умение распоряжаться ей в силу отсутствия прошлого опыта. Социальная адаптация детей-сирот вызывает большие сложности в связи с тем, что не сформированы навыки, необходимые для повседневной жизни: самообслуживание, оплата коммунальных услуг, ремонт жилья, решение конфликтов с соседями, рациональное использование финансовых средств. Часто подростки испытывают значительные трудности при общении с ровесниками и со взрослыми, в ситуации, когда ребенок не находит эмоциональной поддержки от друга или значимого взрослого, возможен уход ребенка в девиантное поведение. Большое количество обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

усложняет процент интеграции в образовательном учреждении, происходит некое деление на «своих» и «чужих». В конфликтных ситуациях это приводит к проявлению агрессивного поведения по отношению к детям, проживающим и воспитывающимся в семье.

- личностные проблемы. Дети, проживая в учреждении интернатного типа, находятся под постоянной опекой, что негативно сказывается на формировании самостоятельности, они не умеют принимать решения, не могут планировать собственное время, не умеют распоряжаться средствами. Отсутствие опыта разностороннего общения приводит к сложностям при формировании социальных коммуникаций. Большинство детей имеют ряд акцентуаций. Не сформированность потребности и способности трудиться, получать знания порождает иждивенчество. Студенты понимают их защищенность социальными гарантиями, и ведут себя вызывающе по отношению к заданиям и педагогам образовательного учреждения. Многие имеют склонность к конфликтному поведению. Отсутствие опыта проживания в семье влечет за собой не сформированность модели семьи. В результате чего сироты не могут создать полноценную, прочную семью, основанную на доверии, любви и взаимопонимании. Большой процент числа разводов сирот, которые создают семьи. Лишь единица способны приспособиться к социальным ролям, которых не видели на примере близких родственников: матери, отца. Не достаточность развития критичности мышления, сложности в проявлении эмоциональности, безынициативность и не умение самостоятельно организовывать свою жизнь и досуг сопровождают детей-сирот в период адаптации. Поскольку в период проживания в государственном учреждении сложно установить длительную связь со значимым взрослым, а если такая связь возникает, то прерывается она в момент поступления в образовательное учреждение. Ребенку приходится искать новые эмоционально-значимые связи, но и они не могут быть постоянными, так как сотрудники учреждений, которые становятся значимыми, сменяются новыми лицами в момент выхода из учреждения. Данная проблема подкрепляет у ребенка-сироты сформированное

ранее не доверие к окружающим, заставляет замыкаться, надеяться только на себя, а порой приводит к девиантному поведению. Не последнюю роль в период формирования личности подростка играет так называемый «феномен общности», у ребенка практически нет ничего своего. Все, что окружает ребенка-это либо собственность государства, либо общее. Отсутствие личного пространства и личных вещей негативно складывается на формировании образа «Я», «Я-концепции» в целом. По мнению М.В.Осориной, развитие образа «Я» связано с наличием у ребенка собственности и уважением окружающих (особенно тех, с кем живет под одной крышей) к этой собственности, с одной стороны и личностным развитием ребенка - с другой. Те вещи и предметы, с которыми постоянно имеет дело ребенок, для него не столько имеют определенную потребительскую ценность, сколько являются «знаками-заместителями самого ребенка», помогают ему «утвердить свою самость, материализовать свое Я». В.И. Слуцкий полагает, что развитие самости воспитанника детского дома блокируется феноменом общественной собственности, так как у ребенка нет ничего своего, за счет чего он мог бы утвердить свое бытие в мире. Такой ребенок, очевидно, не осознает себя отдельным существом, то есть его личностное развитие оказывается задержанным и «законсервированным» на самой ранней стадии, когда маленький человек еще не в состоянии выделить себя из окружающего мира. Проблема отсутствия личного пространства частично сохраняется и при поступлении в образовательное учреждение, ведь и здесь присутствуют общежития с комнатами, которые общие.

- социально-профессиональная адаптация. В период обучения дети-сироты переживают сложности не только социальной адаптации, но и профессиональной. В ситуации, когда у обучающегося отсутствует интерес к профессии/специальности, нет мотивации обучения, часто наблюдается халатное отношение к процессу обучения, и как следствие к производственной практике.

Понятие «адаптация» используется исследователями в различных областях науки. Наиболее часто термин встречается в таких областях знаний, как социология, биология, этика, философия, социальная психология. Впервые термин был введен в использование в физиологии, затем распространился в другие области научного познания. Характерная особенность понятия «адаптация» заключается в том, что его можно трактовать, как процесс и как результат деятельности.

Произошел термин «адаптация» от латинского слова *adapto* — «приспосаблию», позднее — от латинского *adaptatio* — «прилаживание, приспособление». Во второй половине XVIII века немецкий физиолог Г. Ауберт ввел термин в научный оборот. Под адаптацией ученый понимал «изменения приспособительного характера чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей».

Ж. Б. Ламарк объяснял адаптационными изменениями возникновение отдельных видов животных, растений и их эволюцию. Таким образом, «биологическая» основа легла в основу понимания термина в других научных сферах. Впервые о биологической адаптации писал Ч. Дарвин, затем его последователи. Ученые рассматривали понятие «адаптация» как совокупность полезных для организма изменений, представляющих собой более или менее верное отражение окружающей среды. Исследования И. М. Сеченова, И. П. Павлова [22] привели к пониманию того, что в основе адаптации лежит стремление к равновесию. Сущность жизни и ее развития определяются внутренними противоречиями, единством и борьбой противоположных процессов, таких как устойчивость и изменчивость, ассимиляция и диссимиляция, действие (активность) и противодействие (реактивность), возбуждение и торможение. Адаптация выступает мерой единства этих противоположностей, результатом и средством разрешения внутренних и внешних противоречий, а тем самым и одним из универсальных имманентных ее свойств.

На сегодняшний день понятие «адаптация» рассматривается как многогранная структура, затрагивающая несколько категорий — человека, деятельность, общение [15; 21; 13].

Адаптация человека — двусторонний процесс; человек сам приспосабливается к новой ситуации, приспособляя при этом среду к своим нуждам и потребностям. [20].

Н. Н. Мельникова, понятием «адаптация» характеризует процесс, который всегда предполагает взаимодействие двух объектов, и оно разворачивается в особых условиях — условиях дисбаланса, несогласованности между системами. Основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами [14].

Д. В. Ольшанский в своем исследовании выделяет четыре виды адаптации личности: 1) биологическую, 2) физиологическую, 3) психологическую, 4) социальную [17].

Если «биологическое» понимание определяет адаптацию как стремление к равновесию системы, то физиологическая адаптация представляет собой достижение устойчивого уровня активности организма и его частей, при котором возможна длительная активная деятельность организма, включая трудовую активность и социальную составляющую, и способность воспроизведения здорового потомства. Физиология исследует формирование и механизмы индивидуальной адаптации, которая в свою очередь имеет прямую зависимость от социальной адаптации, то есть приспособление человека к новым для него условиям проживания или деятельности.

Психологическая адаптация — это процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений:

- в социальной сфере — нравственные, политические, правовые и другие нормы, правила, установки;

- в социально-психологической — вовлеченность личности в психологические связи и отношения, исполнение различных социально-психологических ролей;

- в профессиональной, учебно-познавательной и других деятельностных сферах;

- в сфере взаимосвязей с экологической средой [4].

Психологическая адаптация находится в тесном взаимодействии с социальной. Анализ исследований, объектом которых являются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, показал, что большинство авторов рассматривают именно социальную адаптацию, хотя именно аспекты психологической адаптации являются базовыми в процессе взаимодействия субъекта со средой.

В процессе психологической адаптации личность стремится гармонично выстроить взаимодействие между внутренними потребностями и внешними условиями деятельности.

В современной психологии выделяют адаптированность:

- внутреннюю: суть данного типа адаптации в полной перестройке функциональных структур личности, в данном случае и внешние формы активности, и деятельность видоизменяются под ожидания среды;

- внешнюю (поведенческую) – в данном типе адаптации личность сохраняет внутренние установки, позиции, но инструментально соответствует требованиям среды;

- смешанная - личность отчасти подстраивается внутренне под среду, её ценности и нормы, одновременно частично приспосабливается инструментально, поведенчески, сохраняя своё «Я» и личную самостоятельность.

При полной адаптированности психической деятельности человек находится в ситуации готовности к существующим условиям среды и его деятельности в данных условиях.

Психологическая адаптация выступает как средство защиты личности, с помощью которого спадает внутреннее психическое напряжение, беспокойство, устраняется состояние дестабилизации, возникающие у человека при взаимодействии с другими людьми и обществом в целом. Защитные механизмы психики выступают при этом как способы психологической адаптации человека.

Функциями психологической адаптации являются:

- защитная;
- самопознания и самокоррекции;
- самореализации;
- формирования эмоционально-комфортных позиций личности;
- выстраивания и регуляции коммуникативных связей;
- гармонизации взаимоотношений комплекса «личность - социальная среда»;
- сохранения психического здоровья [24].

Исследователями выделяется два типа психологической адаптации:

- прогрессивная, которой свойственно достижение всех функций и целей полной адаптации и в ходе реализации которой достигается единство интересов, целей личности, с одной стороны, и групп общества в целом - с другой;
- регрессивная, которая проявляется как формальная адаптация, не отвечающая интересам общества, развитию данной социальной группы и самой личности [25].

Исследователи выделяют 4 этапа психологической адаптации.

1 стадия – уравнивание. На данной стадии личность находится в наименьшей включенности в процесс взаимодействия с новыми субъектами деятельности. Личность формирует собственную систему взглядов на ситуацию, в которой оказалась, присматривается, устанавливает контакты, привыкает к новой психологической атмосфере. Данная стадия сопровождается

установлением своеобразного равновесия между индивидом и окружающей его средой.

2 стадия - псевдоадаптация. Особенности данной стадии являются: внешняя приспособленность с отрицанием некоторых норм и требований, существующие противоречия между внутренними установками индивида и ожиданиями среды. Субъект понимает, как должен вести себя в данной ситуации, но внутренне не согласен с актуальностью данной формой поведения.

3 стадия – приноровление. Стадия сопровождается признанием и принятием основных требований и ценностей, характеризуется взаимными уступками субъектов деятельности.

4 стадия – уподобление. Стадия сопровождается переориентацией индивида, трансформацией его прежних взглядов, установок, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, влечет существенное изменение в моделях поведения.

Каждая личность, имеющая свой тип нервной системы, неповторимый жизненный опыт, характеризуется индивидуальными механизмами приспособления, субъективными оценками ситуации, индивидуальным типом адаптации. Тип адаптации - важная характеристика человеческой личности. Большинство людей проявляют различный тип адаптации в зависимости от конкретных ситуаций, но у каждого человека имеется ведущий тип адаптации.

Социально-психологическая адаптация личности – это процесс приобретения ею определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально – психологическими равными функциями. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус личности в новой социальной среде, а также его психологическая удовлетворенность ею. Признаками низкой социальной и психологической адаптации являются перемещение индивида в другую социальную среду (другое образовательное учреждение) и отклоняющееся

поведение. По мнению Е.И. Холостовой, успешность этого процесса зависит и от характеристик социальной среды, и от характеристик самого субъекта.

Проанализировав литературу, мы видим, что наиболее часто авторы под процессом психологической адаптации понимают совокупность следующих категорий: «взаимодействие индивида со средой», «усвоение норм и ценностей общества, группы людей», «выработка образцов поведения и общения», «включение в систему деятельности и межличностных отношений», «формирование позитивных взглядов на социальные нормы», «самореализация индивида в обществе и профессиональной деятельности».

Таким образом, можно сделать выводы о том, что под адаптацией следует понимать сам процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат данного приспособления.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что условно проблемы, с которыми сталкиваются дети-сироты в процессе адаптации к образовательному учреждению, а также социализации в целом, можно разделить на две основных категории. Первичные, те проблемы, которые возникают изначально, в момент, когда ребенок остается без родителей. Эти проблемы связаны с депривацией базовых потребностей детей по А.Маслоу (в еде, во сне, доме), потребность в безопасности, потребности в общении с родными и близкими, принятии и любви. Не удовлетворяется потребность в положительной оценке способностей ребенка, в одобряемом взрослым образе «Я». Постоянная фрустрация естественных потребностей у детей приводит к серьезным последствиям в будущем. У ребенка формируется негативный образ окружающего мира.

Депривация базовых потребностей приводит к возникновению целого ряда вторичных психологических проблем развития ребенка-сироты:

- пробелы в базовых знаниях, умениях и навыках;
- сопротивление обучения, как следствие педагогическая запущенность;
- отсутствие мотивации обучения;

- внутреннее восприятие педагога, воспитателя, и вообще взрослого, как источника агрессии, насилия;
- неразвитость произвольного поведения;
- отсутствие навыков волевого регулирования процесса познания и обучения;
- несформированность целеполагания;
- отсутствие представлений о будущей профессии;
- быстрая утомляемость;
- отсутствие веры в собственные силы, перспективы;
- слабая развитость коммуникативной сферы;
- отрицание проблем собственного развития;
- уход от проблем реальности в мир фантазий,
- неадекватная самооценка (чаще заниженная);
- неразвитость рефлексии.

Вышеперечисленные проблемы являются характеризующими компонентами детей-сирот, которые становятся видны в период общения и работы с данной категорией.

Как показал анализ исследований, занимающихся проблемами сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проблемы носят разносторонний, индивидуальный, но часто комплексный характер. Для решения вышеуказанных проблем при написании модели сопровождения необходимо учитывать все выявленные сложности и проблемы.

1.3. Особенности постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования

Как известно, на протяжении жизни человек проходит ряд возрастных периодов, каждый из которых характеризуется новообразованиями, особенностями, кризисами. Исследованиями закономерностей и особенностей

психического развития и становления в каждый период занимается отдельная отрасль – возрастная психология.

С позиции возрастной психологии, психические функции, целенаправленно формируемые в процессе воспитания и обучения - корректируют поведение. В течение жизни человек регулярно обновляет и расширяет круг своего общения, новые люди порождают новые приемы общения, порой даже меняют систему ценностей и влияют на мировоззрение.

В основе разделения всего периода жизни на этапы в современных концепциях лежит идея о новообразованиях Л.С. Выгодского. По его мнению, наблюдаемые в поведении человека отличительные черты, нашедшие свое отражение в представлениях о стадийности становления, связаны с тем, что изменяющиеся формы взаимодействия с наружной средой порождают новейшие грани психических действий, а те, так же, гарантируют включение в наиболее трудные формы взаимодействия. При развитии такого подхода, Д. Б. Эльконин разработал периодизацию возрастного становления на базе смены ведущих типов деятельности по мере взросления: игра, учеба, общение, труд. Л.И. Божович в базу положила смену основной мотивации. С ее позиции, в подростковом возрасте основным мотивом считается положение в коллективе [7]. Как правило, будем опираться на описания И.С. Кона [32]. Уже в четырнадцать лет центр внимания переносится в мир вокруг нас – интроверсия заменяется экстраверсией. Допускают, что это связано с завершением полового созревания. В данный период ребенок экспансивен,

энергичен, общителен, решителен внутри себя. В одно и тоже время у него увеличивается энтузиазм к иным людям и их внутреннему миру и обнаруживается предрасположенность сопоставлять себя с иными. Особо живо развиваются мыслительные операции, потому подросток приписывает безмерные способности собственному мышлению, способному, будет считать оно, преобразовать окружающую жизнь. Помаленьку фаза философской интоксикации проходит, и он преобразуется из отвлеченного реформатора в энергичного члена общества. Чувство максимализма и самостоятельности –

основная специфика подростков и молодых людей. Непосредственно в данном возрасте рвение к абсолютной автономии, жажда освобождения от внешнего контролирования смешиваются у ребенка с развитием самоконтроля и началом сознательного самовоспитания.

Традиционно в данный период возводятся жизненные намерения. Сразу увеличивается ранимость и восприимчивость к вредоносным воздействиям. Порой он перестает верить окружающим взрослым, и его поведение имеет возможность отклониться от общепризнанных мерок вследствие ошибочно сформированной самооценки и неумения правильно расценивать иных. В данном случае, ребенок предъявляет к себе иные (заниженные) притязания, нежели к находящимся вокруг. Собственный эталон, к себе не применяя, потребовал от других, чтоб они данному эталону подходили. Этому юноше тотчас может показаться на первый взгляд, что окружающие люди не знают его и относятся к нему негативно. Для подростка особо актуальны ситуации, связанные с напряжением и риском. Предмет его неизменного внимания - такие свойства характера, как целеустремленность, решительность, выдержка. Проявляя энтузиазм к волевым качествам других, он непрерывно устремляется выявить их у себя. Чтобы достичь желаемого результата он часто провоцирует стрессовые ситуации, инциденты, обостряет обсуждения вопроса отрицаниями, внезапными нападками, лишней прямоотой. Это все нацелено на попытку разрушить позицию соперника, провести «разведку поединком», испытать других, себя и установить границы своих возможностей.

Основным мотивом поведения в данном возрасте выступает стремление утвердиться в коллективе сверстников, захватить авторитет, почтение и внимание друзей. При всем при этом члены группы с низким статусом в ней более подвержены воздействию групповой атмосферы. Раз взрослые взволнованы отвратительным воздействием какой-то категории на молодого человека, то сначала надлежит посодействовать ему увеличить в ней собственный статус, в тех случаях воздействие группы на него ослабеет и образуется вероятность или скорректировать данное воздействие, или вывести

молодого человека из группы. В данное время особо весомо создать все условия для актуального подключения молодого человека в трудовую деятельность старшего поколения. Чем меньше у него таких возможностей и чем меньше о нем беспокоятся взрослые, тем более он восприимчив к давлению со стороны ровесников. Обобщая отличительные черты подросткового возраста, И.С. Кон выделяет в качестве основной деятельности - учебную, ну а в качестве главного новообразования - чувство взрослости [34].

В шестнадцать лет у юноши опять начинается равновесие: спокойствие определяет место комфорта, значительно увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, мотивация на будущее. Впрочем, иногда он еще длительное время не имеет возможности освободиться от подростковой односторонности в собственных оценках, нетерпимости, категоричности. В свете максимализма – повышенного, немислимого эталона – каждая реальность имеет возможность показаться ему мрачной, и это уничтожает деятельность, рождая пессимизм и уныние. Вследствие этого, социальная активность часто принимает форму нативизма и общественной критики. Осматривая социальные отношения словно со стороны, и забывая, что он лично также продукт данного сообщества, юноша склонен фиксировать внимание лишь на том, что не соответствует его идеалу. Небольшая неудовлетворенность провоцирует творческую преобразовательную деятельность, а неумеренное абстрактное возмущение препятствует трезвому пониманию общественных трудностей.

Когда взрослые показывают на необоснованность его неясного взгляда на жизнь, это его не убеждает. Лишь интенсивное привлечение молодого человека к решению конкретной сложной ситуации, которая ранее вызывала его отрицательное отношение, сможет поменять данное отношение на полезное. Основная специфика юношеского возраста (16 - 18 лет – это ранняя юность и 18 - 25 лет – поздняя юность) – это осознание своей особенности, неповторимости и отличия на других. Как следствие данного осознания, может возникнуть внутренняя напряженность, порождающая чувство одиночества.

Данное чувство увеличивает необходимость в разговоре и сразу увеличивает его избирательность. В качестве основных новообразований в юношеском возрасте И.С. Кон именует открытие личностью собственного внутреннего мира и подъем необходимости в достижении духовной близости с иным человеком [33]. Вследствие этого нас не может удивлять, что старшеклассники выдвигают на первый план в образе совершенного учителя качества, определяющие эмоциональный контакт с учениками, а уровень его знаний ставят на второе место.

Большую роль в юношеские годы играет дружба. Она выступает, как форма психотерапии, позволяя юноше высказать переполняющие его чувства и обрести поддержку, достаточную для самоутверждения. Слушая телефонные беседы молодежи, взрослые часто выходят из себя от их немаленькой длительности и бессодержательности, не зная, что сам контакт со сверстниками выполняет для них особую функцию поддержания самоутверждения личности. Сам возраст друзей, избираемых юношей, может приоткрыть его родителям некоторые, не всегда осознаваемые психологические потребности их наследника. Так, ориентация в дружбе на сверстников считается проявлением рвения к равноправным взаимоотношениям, выбор приятеля, старшего по возрасту, имеет возможность свидетельствовать о необходимости в опеке и руководстве, а младшего – заявляет в пользу догадки, что его выбор принуждённый.

Таковой выбор часто отображает некие психологические проблемы, к примеру, робость, несоответствие значения его требований и полномочий. Равновесие внутреннего мира молодого человека нарушается в данные годы и потребностью самоопределения. Принятие решения о выборе профессии означает вместе с тем и отказ от множества иных видов работы. В процессе поступления выпускника детского дома или иного учреждения интернатного типа в профессиональное учреждение, в редких случаях происходит выбор самого ребенка, субъективные факторы часто играют ведущую роль, например такие, как близость профессионального образовательного учреждения к

детского дому, или наличие свободных мест. Особо остро стоит данная проблема сегодня, когда в практике работы сталкиваешься со студентами, который всю жизнь мечтал стать артистом, а обучается, скажем, на сварщика. При том ребенок действительно имеет уникальные вокальные данные. Вышеуказанная проблема подчеркивает значимость процесса профориентационной работы в детском доме и выбора учреждения и направления самим воспитанником, исходя из особенностей познавательной сферы, интеллекта, способностей.

Во время ранней юности молодежь устремляется доказать себе и другим, что они уже готовы к самостоятельным решениям и к взрослой жизни. Но отсутствие такого опыта в период жизни в детском доме приводит к переживаемым ошибкам и травмам. Сформировать жизненную позицию и автономию достаточно сложнее. Студенты считают себя готовыми быть в ответе за свои решения. Они учатся брать их на себя, в случае если на первых порах принимают их совместно со взрослыми и разделяют обязанность за последствия, и значительно медлительнее, когда вся ответственность за решение полностью ложится на них. В ситуации с сиротами ответственность чаще ложится именно на них, проще с теми, у кого есть родственники, которые могут помочь разделить ответственность и дать совет по поводу выхода из ситуации.

Сегодняшние 16 - 17-летние по половому поведению соответствуют 19 - 20-летним шестидесятым годам. Речь идет об акселерации. Сталкиваясь с акселератором, который на голову выше родителей, взрослые иногда не предполагают себе, что перед ними по существу еще ребенок и что к нему надлежит предъявлять подходящие притязания. С таковыми инфантильными акселераторами приходится сталкиваться и педагогам, и медицинским работникам, и органам внутренних дел. У них часто появляются черты незрелой личности: они дурно понимают, что можно, а чего же нельзя делать, не понимают общественных ограничений и результатов собственных действий.

В этот момент прогрессивная молодежь гораздо позднее, нежели их сверстники в прошлом, начинает самостоятельную трудовую жизнь. Так, из людей, родившихся в РФ в 1906 г., 3-я часть уже трудилась к 16 годам, а к 20 годам многие молодые люди начинали трудовую жизнь. В настоящее время в связи с переходом к всеобщему среднему образованию существенная часть молодых людей 16-летнего возраста еще учится. Относительно студенческой молодежи, то она завершает свое образование лишь в 22 - 25 лет. Как отмечалось, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость) и личности (гражданская зрелость) не совпадают во времени. Специфика положения прогрессивных юношей из числа детей-сирот состоит не только в том, что почти все из них начинают трудиться довольно поздно, но и в том, что она не готовы к труду. Привычка иждивенчества не проходит бесследно, у обучающихся формируется четкая позиция: «Мне должны». Должны все, государство в первую очередь. Должны деньги, жилье, помощь с трудоустройством. Но даже помощь не всегда оказывается кстати, выпускники не всегда готовы работать за те деньги, которые предлагает работодатель, ведь они не осознанно привыкли получать деньги просто так, порой даже не стремясь достигнуть хороших результатов в учебе.

Абсолютно естественное следствие воспитания в детском доме и в период обучения становятся несамостоятельность и иждивенчество. Прежде чем взрослые сталкиваются лицом к лицу с этими малоприятными свойствами, они огорчаются и заявляют о дефектах прогрессивной молодежи, как если бы они были непричастны к их развитию. Не стоит упускать из виду, что человек становится зрелым только тогда, когда отвечает за себя и прочих.

Систематическая опека мешает возможности накопить личный навык и непременно приводит к робости, неспособности без помощи других брать на себя решения.

Мы коротко определили некие отличительные черты психологии юношеского возраста на современном рубеже, но есть и ветхие трудности. В данном возрасте отношения молодого человека с окружающими обостряются и

в силу биологических причин. Перемена гормонального обмена вызывает у подростков и юношей повышенную возбудимость и раздражительность. Дисгармония физического и психического вида проецируется юношей на окружающий мир, который принимается им как особенно тяжелый и конфликтный. Половое созревание пробуждает стремление нравиться, вызывает завышенный энтузиазм к собственной внешности, неожиданно обостряя проблему небольшого либо немаленького роста, комплекции, стрижки, одежды. Потому внешний мир видится для юноши наиболее конфликтным, чем для зрелого человека, а робкое отношение юноши к одежде и внешности, способность вознести их значимость на необычную высоту уже позабыты взрослыми и действуют им на нервы. Молодежь с легкостью идеализируют находящихся вокруг людей и отношения между ними, хотя резко в них разочаровываются, когда замечают неполное соотношение предвзятому и завышенному эталону. Таковой максимализм – следствие желания к самоутверждению, он порождает так именуемую черно-белую логику. Черно-белая логика, максимализм и небольшой жизненный навык приводят молодежь к преувеличению уникальности личного навыка. Им кажется, что никто так не обожал, не испытывал страдания, не сражался, как они. Но их родители, находясь во власти вкусов и поведенческих особенностей своей юности, абсолютизируя и полагая единственно верными исключительно собственные привязанности и вкусы, не подают образца мудрого дела к реальности, основанного на трезвой оценке значимости событий, возводя в ранг проблемы вопросы о ширине брюк, длине волос, манере пляски, стиле музыки и песен. Данные проблемы стары, как мир. Взрослых от случая к случаю возмущает или же, в гораздо лучшем случае, впечатляет стремление юношей одеваться и вести себя, «как все» в том числе и во вред своей привлекательности и материальным вероятностям.

В данных действиях имеет место быть увеличенная значимость для них чувства приспособления к predetermined группе: учебной, спортивной и так далее. А дабы быть абсолютно «своим» в группе, необходимо смотреться, как все, и разграничивать совместные пристрастия. Внутренний мир иного

человека, возможно, понять исключительно при условии внимания и почтения к нему, принимая его как самостоятельную приличную личность со собственными взглядами и собственным актуальным навыком. Как раз так звучит исключительно популярная и исключительно объективная претензия молодых людей ко взрослым: «Они меня не слушают!». Вспыльчивость, неумение и нежелание слушать личного ребенка, вникнуть в то, что происходит в трудном юношеском мире, неспособность посмотреть на проблему с позиции молодого человека, самодовольная убежденность в непогрешимости собственного жизненного навыка - это все имеет возможность создать психологический барьер между взрослым и ребенком.

Восприятие и оценка педагогами социально-психологических особенностей общения со студентами не подходит тому, как данные особенности улавливают и расценивают студенты. Доля студентов средних профессиональных образовательных учреждений имеют свои особенности: склонность к девиантному поведению, экстремистские наклонности, аддиктивные формы поведения и т.п. Так, например, студенты – сироты чаще слабо ориентированы на получение специальности и не имеет высокую учебную мотивацию, особенно при условии не успешности адаптации. Но есть и обучающиеся, имеющие достаточно высокий уровень мотивации обучения.

Выводы по 1 главе:

В результате теоретического изучения особенностей постинтернатного сопровождения, а также с учетом собственного опыта работы с категорией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, были выявлены следующие проблемы и особенности процесса постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период обучения в профессиональном образовательном учреждении:

- Низкий уровень социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в обществе (по данным статистики, из 15000 выпускников интернатных учреждений России в течение года на скамье подсудимых

оказываются около 5000 человек, не имеют постоянного места жительства - 3000, кончают жизнь самоубийством – 1500);

- Прослеживается отсутствие профессионально выстроенного межведомственного взаимодействия детских домов, органов опеки и попечительства, министерства образования, ОУ, предприятий (с потенциальными трудовыми местами для выпускников ОУ), сотрудниками МВД края, что влечет за собой отсутствие низкий уровень системы профилактики;

- Отсутствие устойчивой мотивации к получению образования, профессии и специальности, в связи с большими социальными гарантиями;

- Низкий уровень жизнеустройство выпускников из числа детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей.

Глава 2. Организация модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования

2.1. Методы и методики исследования постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования

В процессе исследования особенностей постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в системе среднего профессионального образования, в соответствии с гипотезой исследования, были использованы методики, направленные на оценку сформированности у обучающихся самостоятельности и ответственности, уровня социализации, степени мотивации личностной и профессиональной самореализации.

Методики исследования постинтернатного сопровождения подбирались в соответствии с представлениями о структуре сопровождения, как комплексном процессе формирования успешной адаптации к обучению и социализации личности.

Целью нашего эмпирического исследования является изучение особенностей психолого-акмеологического сопровождения детей-сирот в условиях обучения в ДГЭТ имени А.Е. Бочкина и проживания в общежитии.

В соответствии с целью исследования, были поставлены следующие задачи исследования:

- выявить имеющийся уровень личностного развития подростков, обучающихся на 1 курсе ДГЭТ;
- проследить динамику формирования структурных компонентов личностной зрелости (ответственность, терпимость, адекватность самооценки, уровень притязаний, самореализацию) у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях реализации модели постинтернатного психолого-акмеологического сопровождения;

- выявить особенности развития интегральных компонентов личностной зрелости (направленное внимание, творческое и позитивное мышление);

- изучить особенности ценностно-мотивационной сферы подростков, обучающихся на 1 курсе ДГЭТ.

Характеристика выборки эмпирического исследования.

Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Дивногорский гидроэнергетический техникум имени А.Е. Бочкина» (КГБПОУ ДГЭТ имени А.Е. Бочкина). Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач нами проведено эмпирическое исследование особенностей социализации 17 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей подросткового и юношеского возраста, обучающихся на 1 курсе.

Всего в исследовании приняли участие 34 студента в возрасте от 15 до 18 лет. Экспериментальную группу составили 17 человек, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей - выпускников детских домов Красноярского края (КГКОУ «Сосновоборский детский дом», КГКОУ «Балахтинский детский дом», КГКОУ «Есауловский детский дом», КГКОУ «Емельяновский детский дом», КГКОУ «Красноярский детский дом «Самоцветы», ГБУ РХ "Детский дом "Ласточка" г. Саяногорск), обучающихся по специальностям – «Электрические станции, сети и системы», «Гидроэлектростанции и установки», по профессии «Сварочные работы. Сварщик», контрольную группу составили 17 студентов, проживающих до поступления в образовательное учреждение в многодетных семьях, с одним или обоими родителями, обучающиеся по тем же специальностям, что и студенты экспериментальной группы.

Описание методического инструментария исследования.

Критерием успешности социализации мы считаем уровень личностного развития, личностную зрелость. Уровень развития личности может быть оценен по ряду параметров.

На основании теоретического анализа и результатов эмпирических исследований, мы пришли к выводу, что в качестве параметров оценки успешности социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период обучения в профессиональном образовательном учреждении можно использовать выделенные Р.М.Шамяновым рядовые и интегральные компоненты личностной зрелости. К рядовым относятся такие компоненты, как: ответственность, терпимость, адекватность самооценки. К интегральным: самонаправленное внимание, творческое и позитивное мышление.

Таким образом, мы оцениваем успешность социализации по уровню личностного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для этого выделяем следующие параметры: ответственность, терпимость, адекватность самооценки и уровня притязаний, самореализация, самонаправленное внимание, творческое и позитивное мышление.

В соответствии с выделенными компонентами, рассмотрим критерии оценки каждого из них подробнее. Ответственность оценивалась нами по уровню субъективного контроля, активности жизненной позиции. Терпимость – по степени эмпатии, агрессивности, принятии других. Адекватность самооценки и уровня притязаний оценивалась по методике Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейна. Самореализация рассматривалась с учетом возрастных особенностей, по самооценке успешности в общении, в студенческом коллективе. Изучение самонаправленного внимания включало оценку самоконтроля поведения, эмоциональной зрелости, саморефлексии. Наличие творческого и позитивного мышления оценивалось по чувствительности к личностным проблемам и способу выхода из кризисных ситуаций.

Данные об используемых методиках диагностики личностной зрелости представлены в таблице 1.

Методики диагностики личностной зрелости

Название методик	Критерии личной зрелости
Методика изучения структуры личной зрелости Р.М.Шамянова	Ответственность, терпимость, самонаправленное внимание
УСК (метод исследования субъективного контроля)	Ответственность
Опросник Басса-Дарки	Терпимость
Методика Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейна	Адекватность самооценки и уровня притязаний
«Шкала «Я-концепции» для подростков» Е.Пирса, Д.Харриса в адаптации А.М.Прихожан	Самореализация
Методика по изучению самоотношения В.В.Столина	Самоотношение, самонаправленное внимание, творческое и позитивное мышление
Методика исследования базисных коппинг-стратегий	Творческое и позитивное мышление
Методика изучения иерархии ценностно-мотивационных типов Ш.Шварца	Ценностно-мотивационная сфера

Характеристика используемых в исследовании методик.

1) Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК).

Данная методика позволяет эффективно и быстро оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля в разных жизненных ситуациях. Разработана методика в НИИ имени Бехтерева. Опросник УСК состоит из 44 пунктов.

2) Методика изучения структуры личностной зрелости, разработанная Р.М.Шамяновым.

Опросник, состоит из 58 утверждений. Представляет собой синтезированный вариант представлений о личностной зрелости. Обработка результатов производится путем вычисления обобщенного показателя личностной зрелости, а также отдельных показателей по каждому компоненту. Выделены следующие компоненты личной зрелости: самостоятельность,

ответственность, эмоциональная зрелость, терпимость, ориентация во времени. Высокие баллы соответствуют высокому уровню развития личностной зрелости и её компонентов.

3) Опросник Басса-Барки.

Данная методика предназначена для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый должен ответить «Да» или «Нет». Каждое утверждение относится к одному из восьми индексов форм агрессивных или враждебных реакций. Выделяется: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, обида, подозрительность, чувство вины. В соответствии совпадения с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций.

4) Методика исследования уровня притязаний и уровня самооценки Т.В. Дембо, С.Я.Рубинштейна в модификации А.М.Прихожан.

Методика исследования основана на прямом оценивании (шкалировании) ребенком ряда личных качеств, так как здоровье, способности, характер и пр. Испытуемому предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у себя этих качеств (показатель самооценки) и уровня развития этих же качеств, который бы удовлетворял данного испытуемого (показатель уровня притязаний).

5) «Шкала «Я-концепции» для подростков» Е.Пирса, Д.Харриса в адаптации А.М.Прихожан.

Личностный опросник, интерпретация основана на показателях по 9 факторам: поведение, интеллект, положение в группе, ситуация в группе, внешность, тревожность, общение, счастье и удовлетворенность, положение в коллективе, уверенность в себе.

6) Методика изучения самоотношения В.В.Столина.

Опросник, состоящий из 110 оценочных утверждений. В основу опросника положено девять измерений (модальностей), которые наиболее

существенно характеризуют самоотношение, как чувство в адрес собственного «Я»; осознанность «Я»; самоуважение и уверенность в себе; саморуководство и последовательность «Я»; ожидаемое отношение других; безусловное самопринятие; переживание ценности собственной личности; чувство привязанности к своему «Я»; непонимание себя, переживание конфликтности «Я», чувство самообвинения.

7) Методика исследования базисных копинг-стратегий.

«Индикатор стратегий преодоления стресса» - создана Д.Амирханом в 1990 году. Методика состоит из 33 утверждений (краткий самооценочный опросник), определяющий базисные копинг-стратегии, их выраженность в структуре совладающего со стрессом поведения. Трехстадийный факторный анализ разнообразных ситуационно-специфических копинг-ответов на стресс, позволил Д.Амирхану определить три базисные копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание (уклонение).

8) Методика изучения иерархии ценностно-мотивационных типов Ш.Шварца.

Представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей. Данная методика предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, оказывающие наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющиеся в реальном поведении, ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

Этапы исследования:

Исследование осуществлялось в течение двух лет и включало 4 этапа.

- Первый этап (сентябрь-декабрь 2014 г.) - изучены теоретические аспекты постинтернатного сопровождения. Рассмотрен опыт постинтернатного сопровождения детей-сирот интернатными и образовательными учреждениями.

- Второй этап (январь – май 2015 г.) – разработана модель постинтернатного сопровождения, написана программа психолого-акмеологического сопровождения. Выбраны методики для диагностики.

- Третий этап (сентябрь-декабрь 2015 г.) – произведена выборка экспериментальной и контрольной групп. Проведено констатирующее диагностическое исследование уровня личной зрелости выпускников детских домов и интернатов, поступивших на 1 курс. Внедрена модель психолого-акмеологического сопровождения на базе «ДГЭТ имени А.Е.Бочкина»

- Четвертый этап (январь – июнь 2016 г.) – проведена диагностика уровня личностного развития подростков экспериментальной и контрольной групп, сформулирована общая оценка результатов всего исследования.

При поступлении в техникум психолог анализирует личные дела студентов, особенности развития, биологические корни. Проводится первичная диагностика когнитивной и личностной сферы. Заполняется бланк входной диагностики. (приложение 1).

В результате анализа документации составлен психологический портрет каждого выпускника детского дома, участвовавшего в исследовании на момент поступления в техникум (таблица 2).

Таблица 2.

Психологическая характеристика детей-сирот на момент выпуска из детского дома

Ф.И, пол, возраст	Характеристика на момент поступления
З.Р., муж, 16 лет	Высокий уровень притязаний, неадекватно завышенная самооценка, выражены признаки агрессивности, высокая самоуверенность, конфликтность.
А.Д., муж, 17 лет	Самооценка адекватная, активный, эмоциональный, обидчивый, любознательный, комфортно переносит одиночество, склонен к отстаиванию собственных позиций
Б.Л., жен, 17 лет	Целеустремленность, самоконтроль, низкий уровень обучаемости, вербальная агрессия, завышенная самооценка, высокий уровень притязаний, неуверенность в себе.
Ю.Т., жен, 16 лет	Замкнутость, агрессивность, безынициативность, при этом исполнительна и ответственна, самооценка

	занижена.
М.О., муж, 17 лет	Низкая эмоциональность, высокий уровень интеллекта, самостоятельность, тревожность, неуверенность в себе, высокий уровень притязаний
К.О., муж, 16 лет	Адекватная самооценка, высокий уровень притязаний, лидерские качества, уверенность в себе, высокий контроль личностной тревожности, слабая мотивация обучения, высокий уровень личностной тревожности.
М.В., муж, 17 лет	Высокая самооценка, низкий уровень притязаний, гиперактивность, агрессивность, имеется творческий потенциал. В поведение наблюдается склонность к отчуждению и самозащите.
Е.Б., жен, 16 лет	Низкая самооценки и уровень притязаний, неуверенность в себе, тревожность, признаки эмоциональной неустойчивости.
Р.С., жен, 17 лет	Завышенная самооценка, высокий уровень притязаний, проявление вербальной агрессии, склонность к манипулированию, высокий уровень интеллекта.
К.В., муж, 16 лет	Высокая самооценка, высокий уровень притязаний, низкий уровень эмоциональной устойчивости, низкая мотивация обучения, замкнутость.
К.С, жен, 17 лет	Низкий уровень притязаний, низкая самооценка, неуверенность, тревожность, заниженное самосознание, проявляются черты авторитарного лидерства, агрессивность.
Р.О., жен, 15 лет	Высокая познавательная активность, средний уровень тревожности, адекватная самооценка, творческий потенциал.
Т.С, муж, 16 лет	Низкий уровень психосоциальной зрелости, низкая самооценка и уровень притязаний, эмоциональная неустойчивость.
В.Р, жен, 18 лет	Сложности в эмоциональной сфере, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе.
В.С., муж, 16 лет	Низкая самооценка, вербальная агрессия, творческий потенциал.
С.Я., муж, 16 лет	Адекватная самооценка, открытость, высокий уровень эмпатии, самостоятельность, преобладают негативные эмоции.
Н.Р., жен, 17 лет	Высокая самооценка и уровень притязаний, уверенность в себе, эмоциональная неустойчивость, признаки агрессивности.

Как мы видим, у большинства детей наблюдается низкая познавательная активность, низкий уровень мотивации обучения, негативный образ окружающего мира, а также неустойчивость эмоциональной сферы. Исходя из полученных данных, можно косвенно судить о развитии параметром личностной зрелости.

Самооценка выраженная адекватная лишь у не большого числа детей, уровень притязаний большинства завышен (78 %), что в сочетании с неустойчивой или неадекватной самооценкой вызывает внутренний конфликт и общую неудовлетворенность. Результатом такого конфликта является проявление агрессии (вербальная агрессия часто наблюдается у испытуемых). Также проявляется низкий уровень терпимости, эмоциональная неустойчивость мешает качественному удовлетворению потребности в общении, которая, согласно М.И.Личиной, базируется на потребностях, принятии и поддержке, на жажде новых впечатлений и активности деятельности. Негативный образ окружающего мира обуславливает непринятие себя и окружающих, ситуации в целом, препятствует развитию рефлексии.

Таким образом, при том, что мы сразу отсеяли детей, имеющих нарушения психического развития взяли только лучших выпускников детских домов, поступивших на 1 курс обучаться по специальностям и профессиях, мы видим, что у большинства имеются нарушения в формировании основных компонентов личностной зрелости.

С целью развития качеств, компонентов зрелой личности в течение полугода со студентами интенсивно проводятся социально-психологические мероприятия развивающего и корректирующего характера.

2.2. Анализ результатов исследования постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования

С целью объективности результатов исследования, при оценивании критериев сформированности зрелой личности, были приняты следующие параметры:

- терпимость оценивалась нами по развитию эмпатии, принятию других людей и степени агрессивности. В ходе наблюдения за обучающимися из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, была выявлена такая тенденция: дети часто довольно легко вступают в контакт с малознакомыми людьми, однако стремятся закрываться при возникновении более устойчивого и длительного контакта со взрослым человеком (педагогом, воспитателем). Данное наблюдение свидетельствует о проявлении недоверия к более значимому эмоционально лицу, что является следствием перенесенной в детстве травмы, негативного опыта. Поэтому у ребенка формируется агрессия, как способ безопасного общения с окружающей средой.

Для диагностики агрессии мы использовали опросник Басса-Дарки. Рассмотрим распределение индекса враждебности на констатирующем этапе тестирования и контрольном (табл.3).

Таблица 3.

Распределение обучающихся по индексу враждебности.

Испытуемые	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
З.Р., муж, 16 лет	10	9
А.Д., муж, 17 лет	9	10
Б.Л., жен, 17 лет	10	9
Ю.Т., жен, 16 лет	7	7
М.О., муж, 17 лет	7	7
К.О., муж, 16 лет	8	6

М.В., муж, 17 лет	12	10
Е.Б., жен, 16 лет	6	7
Р.С., жен, 17 лет	8	7
К.В., муж, 16 лет	15	12
К.С, жен, 17 лет	15	14
Р.О., жен, 15 лет	13	12
Т.С, муж, 16 лет	10	8
В.Р, жен, 18 лет	11	10
В.С., муж, 16 лет	13	13
С.Я., муж, 16 лет	5	4
Н.Р., жен, 17 лет	15	13

А. Басс определяет враждебность, как реакцию, развивающую негативные чувства, негативные оценки людей и событий. Индекс враждебности вычисляется из суммирования баллов по шкалам «обида» (зависть и ненависть к окружающим действительные и вымышленные действия), и «подозрительность» (диапазон недоверия и осторожности). Динамика изменения индекса враждебности представлена на рисунке 1 и в таблице 4.

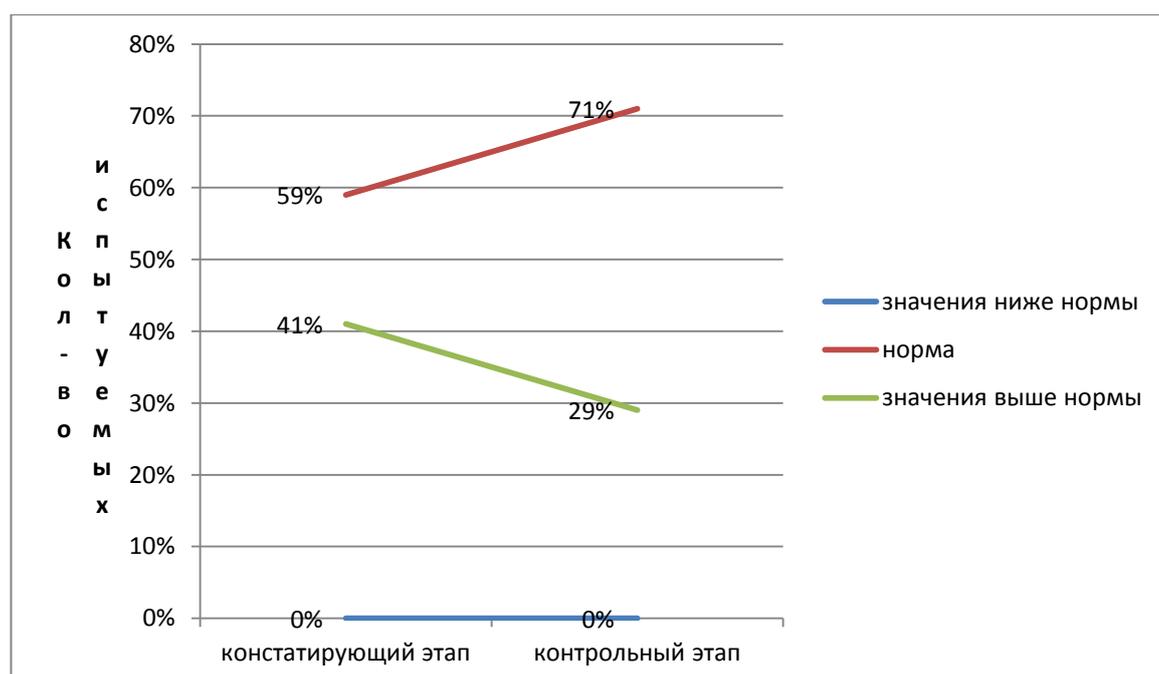


Рисунок 1. Динамика изменений индекса враждебности на контрольном и констатирующем этапах исследования

Таблица 4

Распределение экспериментальной группы по индексу враждебности

Испытуемые	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
З.Р., муж, 16 лет	10	9
А.Д., муж, 17 лет	9	10
Б.Л., жен, 17 лет	10	9
Ю.Т., жен, 16 лет	7	7
М.О., муж, 17 лет	7	7
К.О., муж, 16 лет	8	6
М.В., муж, 17 лет	12	10
Е.Б., жен, 16 лет	6	7
Р.С., жен, 17 лет	8	7
К.В., муж, 16 лет	15	12
К.С, жен, 17 лет	15	14
Р.О., жен, 15 лет	13	12
Т.С, муж, 16 лет	10	8
В.Р, жен, 18 лет	11	10
В.С., муж, 16 лет	13	13
С.Я., муж, 16 лет	5	4
Н.Р., жен, 17 лет	15	13

*норма – 7 ± 3

А. Басс определяет «враждебность», как реакцию вызывающую формирование негативных чувств, негативных оценок событий и людей.

Как мы видим в табл.4 на момент констатирующего этапа исследования у 7 из 17 испытуемых индекс враждебности выше нормы.

Обратимся к анализу индекса агрессивности обучающихся (рисунок 2, таблица 5).

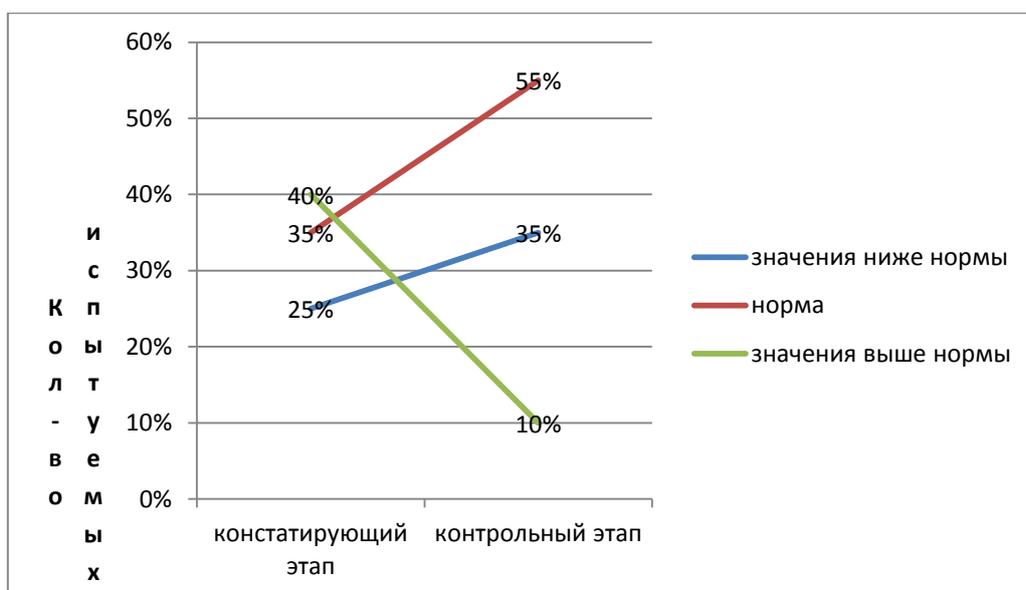


Рисунок 2. Динамика изменений индекса агрессивности на контрольном и констатирующем этапах исследования

Таблица 5

Распределение обучающихся по индексу агрессивности.

Испытуемые	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
З.Р., муж, 16 лет	17	14
А.Д., муж, 17 лет	18	17
Б.Л., жен, 17 лет	15	9
Ю.Т., жен, 16 лет	15	14
М.О., муж, 17 лет	19	17
К.О., муж, 16 лет	13	12
М.В., муж, 17 лет	26	25
Е.Б., жен, 16 лет	17	15
Р.С., жен, 17 лет	15	11
К.В., муж, 16 лет	26	17
К.С, жен, 17 лет	28	27
Р.О., жен, 15 лет	22	19
Т.С, муж, 16 лет	20	18
В.Р, жен, 18 лет	27	24
В.С., муж, 16 лет	28	26

С.Я., муж, 16 лет	26	23
Н.Р., жен, 17 лет	27	22

*норма - 21 ± 4

Но данным первичной диагностики 7 детей имели завышенную степень агрессивности, это, как правило, вербальная агрессия. Как мы видим, при положительной динамике, в контрольном измерении у большинства (88%) агрессивность на уровне нормы. Заметим, что на момент контрольного измерения, ведущим видом реакции является чувство вины. Данное чувство, по интерпретации авторов, вызывает угрызение совести, мысли, что ты сделал плохо. На наш взгляд, данный факт говорит о развитии саморефлексии, а также осознании негативного влияния враждебности на и агрессивности на межличностные отношения.

Статистическую значимость изменения агрессивности выявляли с помощью дисперсионного анализа, мы получили вероятность ошибки, равную 0,048, что подтверждает различие между результатами на констатирующем и контрольном этапах.

Исходя из анализа, мы видим, что избавление от мотивационной агрессии более успешно у данной категории испытуемых, чем от чувства враждебности.

Результаты исследования самооценки и уровня притязаний, особенностей самореализации обучающихся.

Возьмем следующей критерий зрелости личности и проведем анализ развития самооценки и уровня притязаний, особенностей самореализации подростков.

На констатирующем этапе исследования мы выяснили, что у большинства обучающихся (64%), самооценка не адекватная. Изменение самооценки изучали по методике исследования уровня притязаний и уровня самооценки Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейна в модификации А.М.Прихожан.

Распределение экспериментальной группы по уровню самооценки представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровень самооценки		Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
		чел	%	Чел	%
Низкий		6	35	1	6
Норма	Средний	5	29	9	54
	Высокий	4	24	7	41
Очень высокий		2	12	0	0

Для наглядности изменений представим данные в виде диаграммы (рисунок 3).

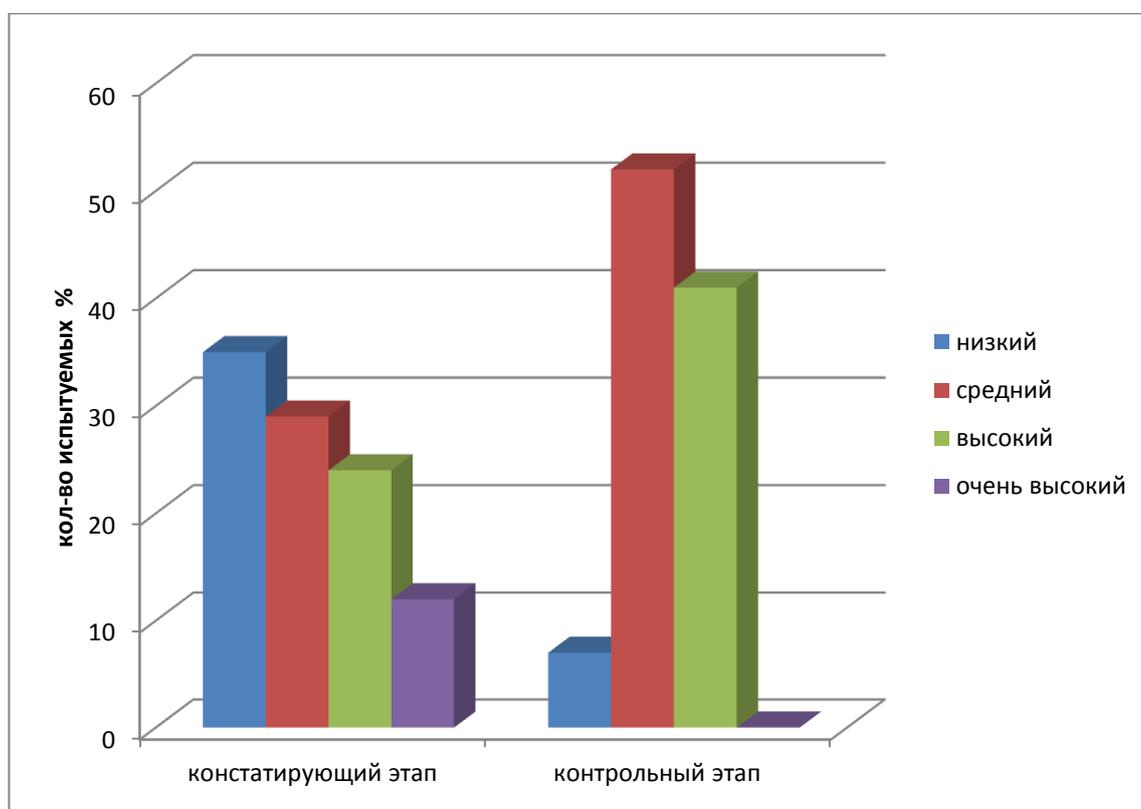


Рисунок 3. Динамика развития уровня самооценки экспериментальной группы

Рассмотрим особенности развития уровня притязаний в экспериментальной группе обучающихся (таблица 7, рисунок 4).

Таблица 7

Уровень притязаний	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	чел	%	Чел	%

Низкий		4	24	2	12
Норма	Средний	2	12	4	24
	Высокий	7	41	11	64
Очень высокий		1	6	0	0

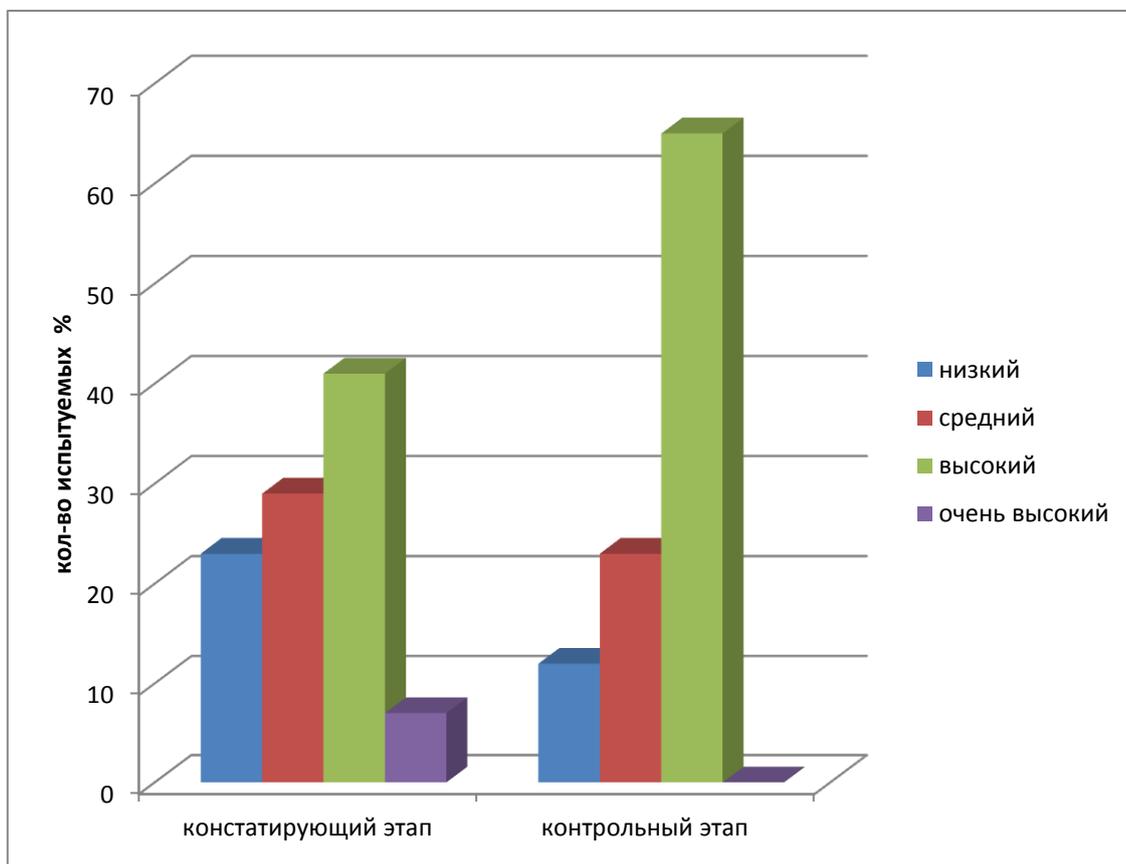


Рисунок 3. Динамика развития уровня притязаний экспериментальной группы

Согласно контрольному измерению уровня притязаний, мы видим, что 11 испытуемых имеют высокий уровень притязаний. Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о благоприятном развитии личности.

Достоверность различий в уровне притязаний статистически значима на уровне достоверности $p < 0,05$.

Сравнение с контрольной группой показало значимые различия в уровне развития самооценки и уровне притязаний, как во время констатирующего измерения, так и во время контрольного ($p < 0,05$). Данные о развитии уровня самооценки контрольной группы представлены в таблице 8, на рисунке 4.

Данные о развитии уровня притязаний контрольной группы представлены в таблице 9, на рисунке 5.

Таблица 8

Распределение испытуемых контрольной группы по уровню самооценки.

Уровень самооценки		Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
		чел	%	Чел	%
Низкий		16	53	14	47
Норма	Средний	5	17	7	23
	Высокий	2	7	3	10
Очень высокий		7	23	6	20

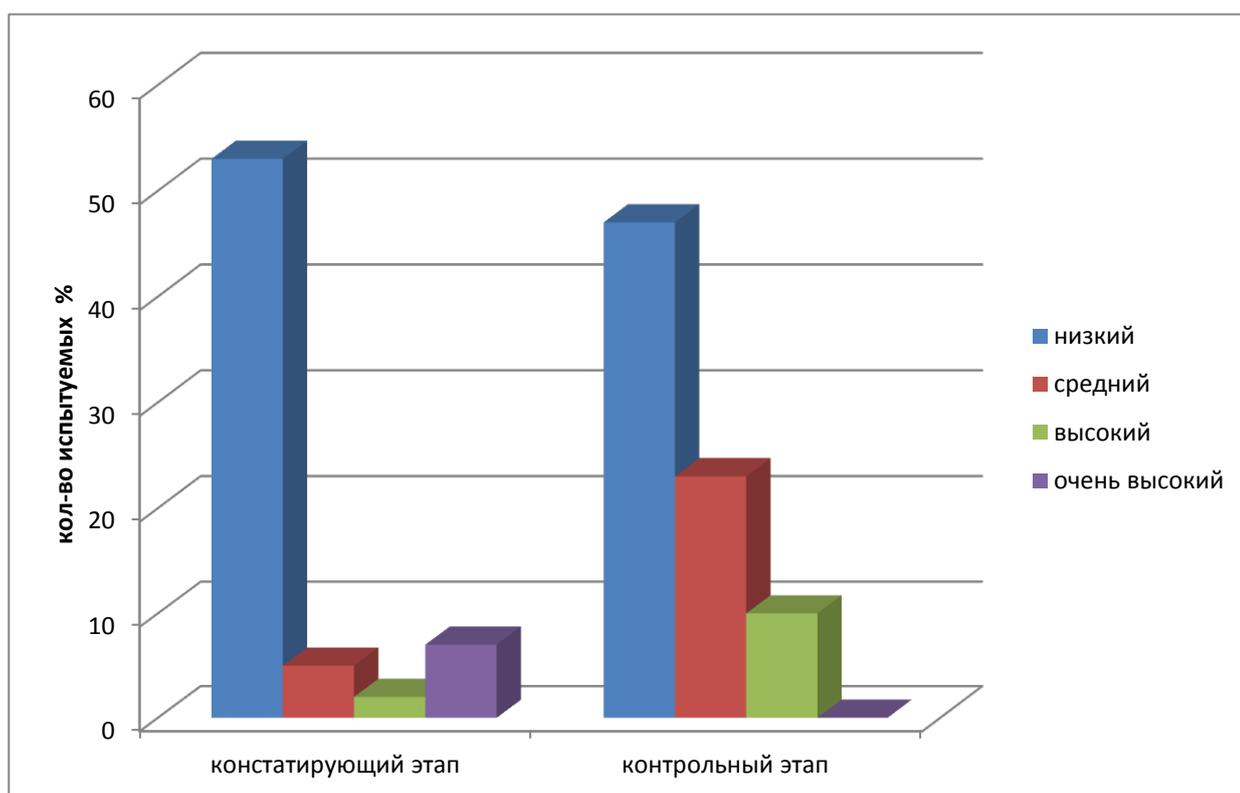


Рисунок 4. Динамика развития уровня самооценки контрольной группы

Исходя из анализа результатов измерения показателей, делаем следующие выводы: достоверность различий в уровне притязаний, полученных во время 2-х замеров, статистически значимы на уровне достоверности $p < 0,05$.

Сравнение с контрольной группой показало значимые различия в уровне развития самооценки и уровне притязаний, как на начальном этапе, так и на контрольном ($p < 0,05$).

У обучающихся из неполных или многодетных семей, обучающихся в образовательном учреждении, сохраняется заниженная самооценка. Тогда как у обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – участников модели сопровождения значительная доля показателей находится в норме.

Таблица 9

Распределение испытуемых контрольной группы по уровню притязаний.

Уровень притязаний		Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
		чел	%	Чел	%
Низкий		17	57	16	53
Норма	Средний	10	33	12	40
	Высокий	3	10	2	7
Очень высокий		2	7	0	0

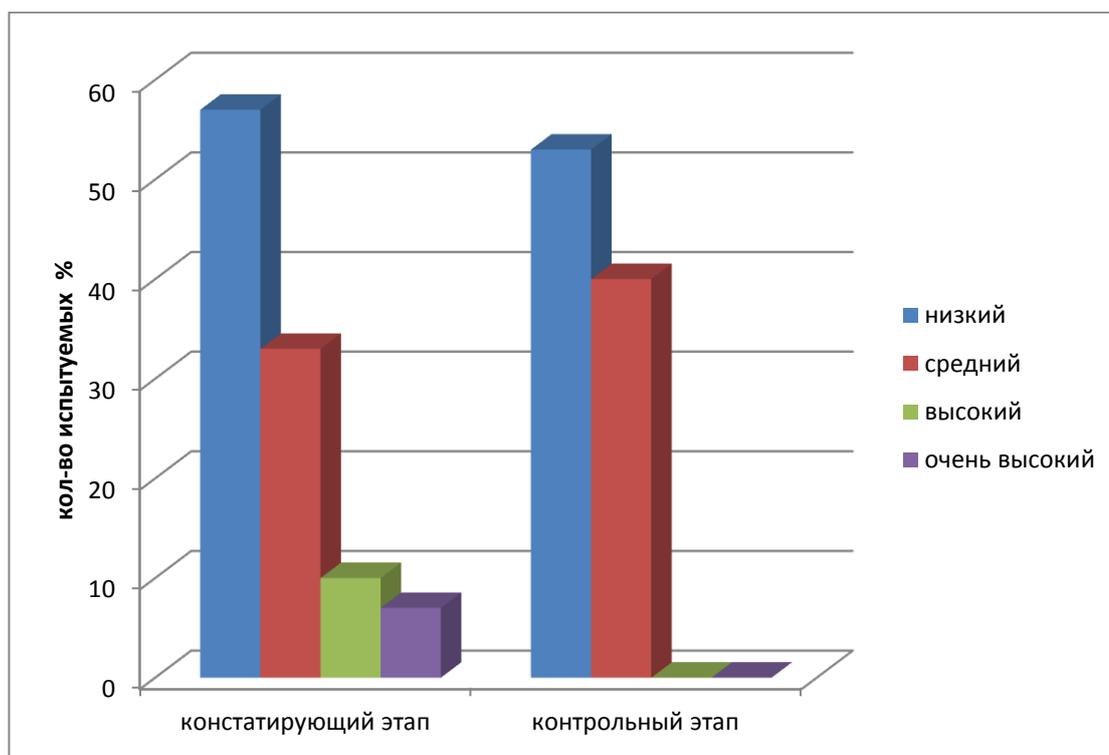


Рисунок 5. Динамика развития уровня притязаний контрольной группы

Развитие самооценки и уровня притязаний тесно связаны с самореализацией. С учетом возрастных особенностей детей подросткового возраста самореализация оценивалась нами по самооценке их успешности в общении, в учебной деятельности.

Данные были получены по результатам методики «Шкала «Я-концепции» для подростков» Е.Пирса, Д.Харриса в адаптации А.М.Прихожан. Также использовался метод наблюдения и анализа документации.

Исследование удовлетворенности в сфере общения экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 10, на рисунке 6, в таблице 11 и на рисунке 7.

Таблица 10

Распределение экспериментальной группы по уровню самооценки в общении.

Уровень притязаний	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	чел	%	Чел	%
Низкая самооценка популярности среди сверстников, умения общаться. Неудовлетворенность потребности в общении у подростка	3	18	2	12
Средняя самооценка	8	47	5	29
Высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере	6	35	10	59

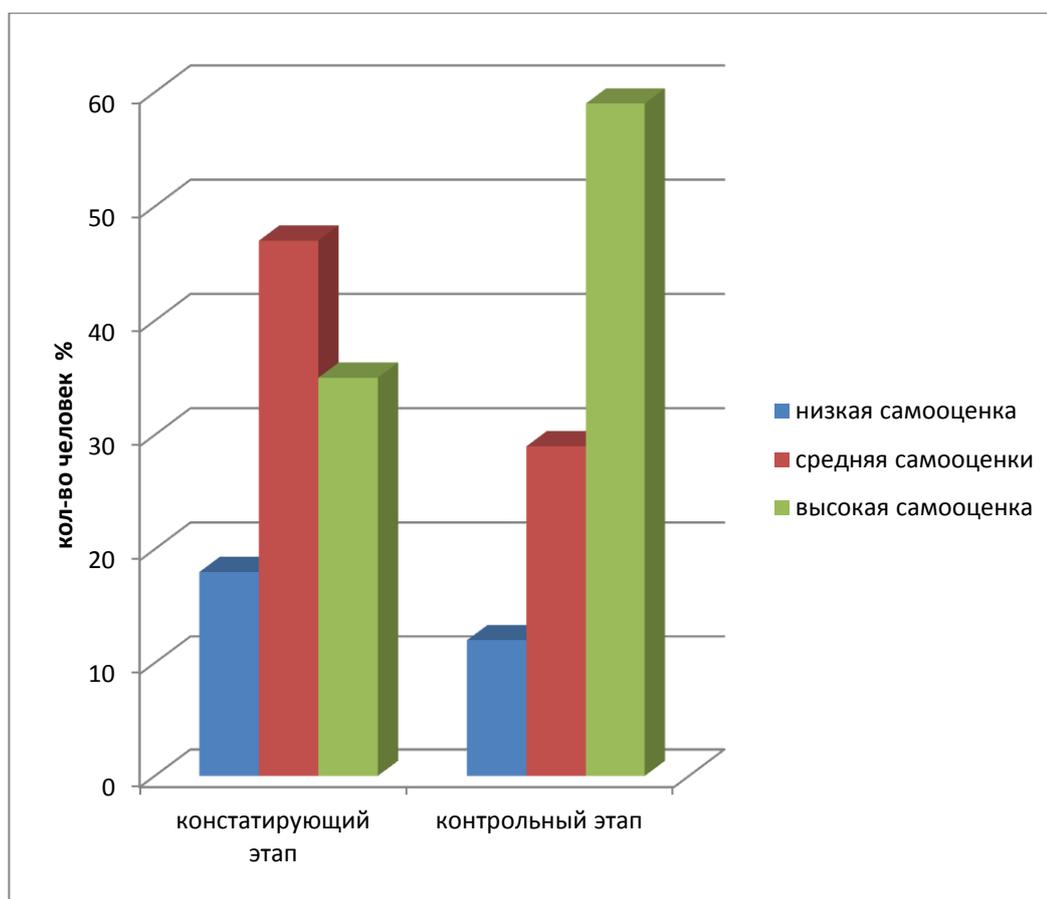


Рисунок 6. Динамика изменения уровня самооценки в общении экспериментальной группы

Таблица 11

Распределение контрольной группы по уровню самооценки в общении.

Уровень притязаний	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	чел	%	Чел	%
Низкая самооценка популярности среди сверстников, умения общаться. Неудовлетворенность потребности в общении у подростка	8	27	5	17
Средняя самооценка	13	43	14	47
Высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере	9	30	11	36

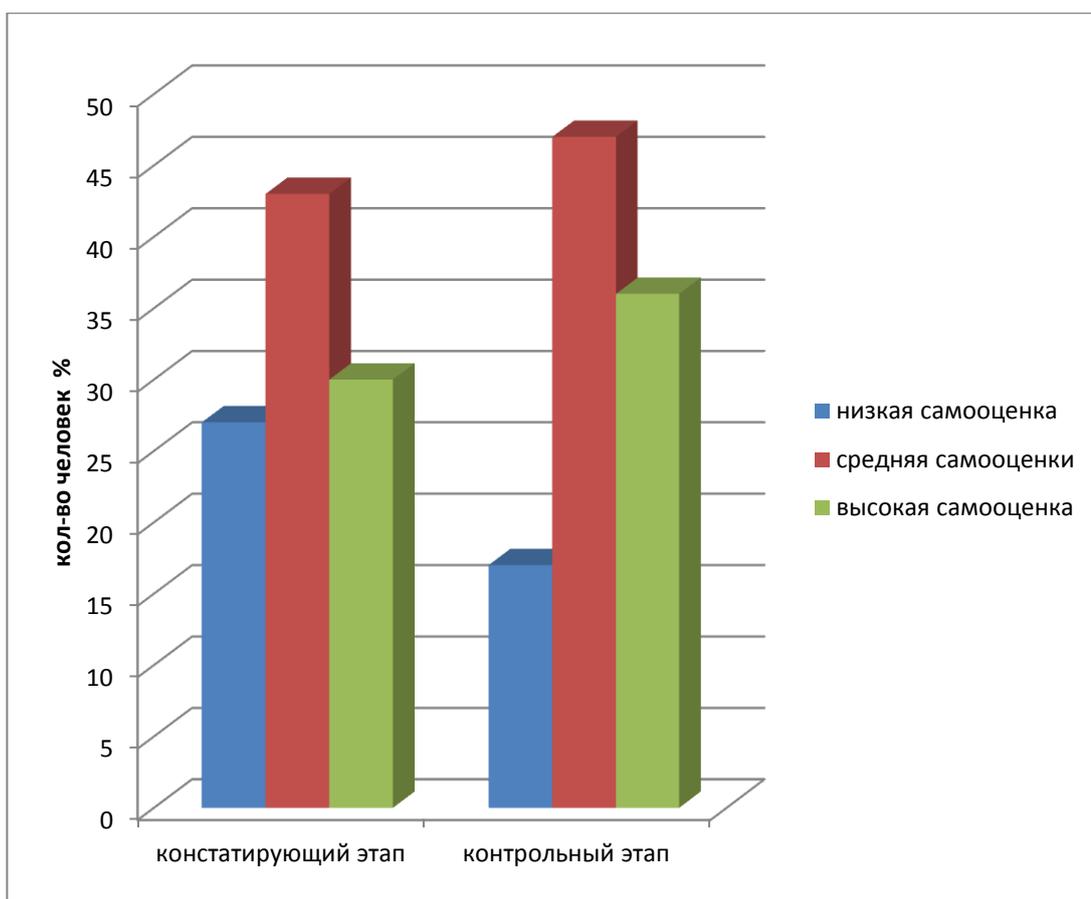


Рисунок 7. Динамика изменения уровня самооценки в общении контрольной группы

Исследование самооценки учебной успешности представлены в таблице 12.

Таблица 12

Распределение экспериментальной группы по уровню учебной успешности

Уровень притязаний	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	чел	%	Чел	%
Низкая самооценка интеллекта, учебной успешности	2	12	0	0
Средняя самооценка интеллекта, учебной успешности	10	59	7	41
Высокая самооценка интеллекта, учебной успешности	5	29	10	59

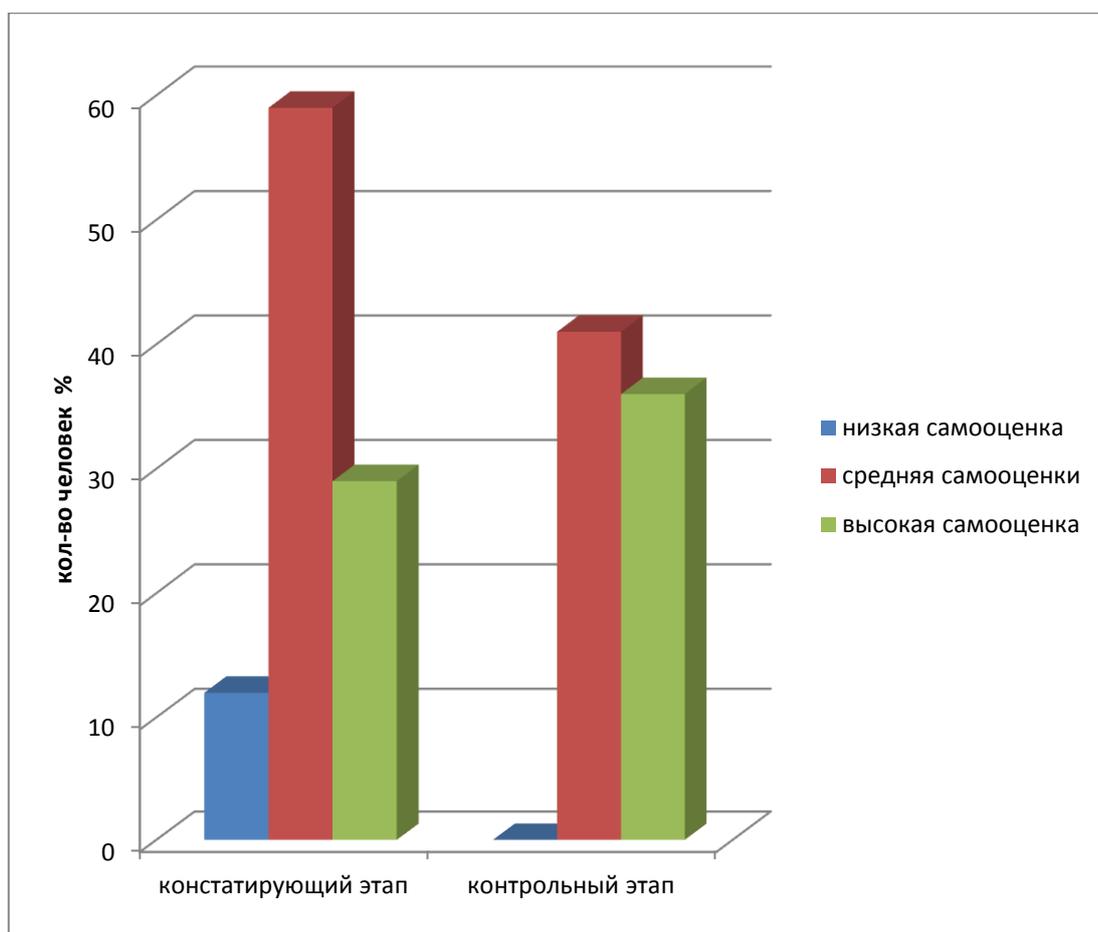


Рисунок 7. Динамика изменения уровня учебной успешности экспериментальной группы

Таблица 13

Распределение контрольной группы по уровню учебной успешности контрольной группы

Уровень притязаний	Констатирующий этап исследования		Контрольный этап исследования	
	чел	%	Чел	%
Низкая самооценка интеллекта, учебной успешности	10	33	10	33
Средняя самооценка интеллекта, учебной успешности	18	60	16	53
Высокая самооценка интеллекта, учебной успешности	2	7	4	12

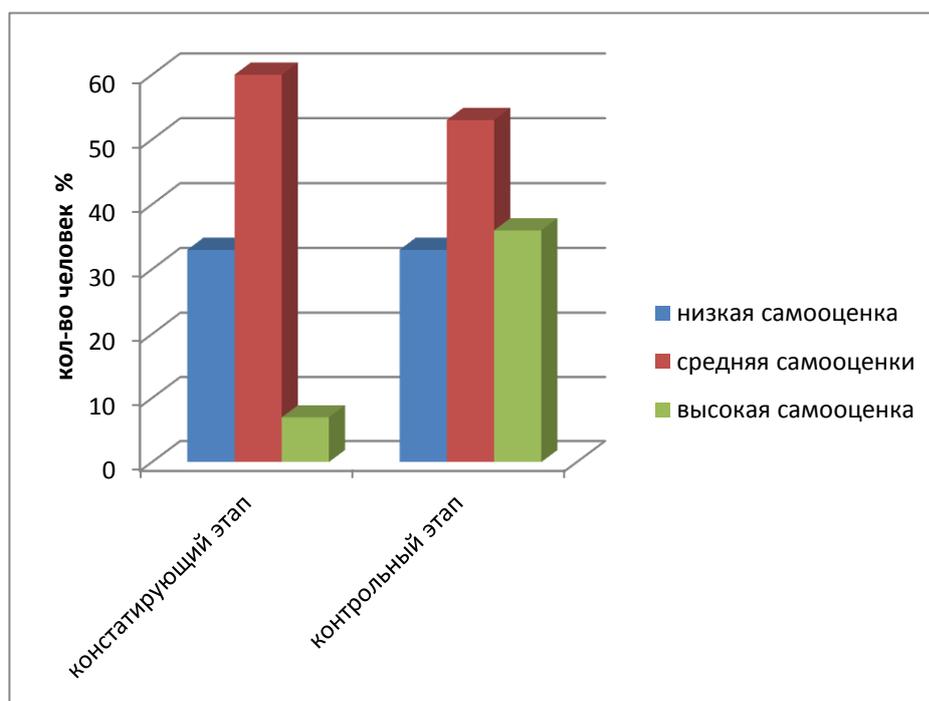


Рисунок 8. Динамика изменения уровня учебной успешности контрольной группы

Исследование ответственности подростков контрольной и экспериментальной группы.

Степень развития ответственности оценивалась нами по уровню субъективного контроля. По мнению автора, Д.Роттера, в зависимости от выраженности субъективного контроля, ответственность может приписываться либо внешним обстоятельствам (экстернальность), либо внутренним (интернальность). Интернальность и экстернальность являются устойчивыми свойствами, сформированными в процессе социализации. В используемой нами модификации метода Д.Роттера включены шкалы, измеряющие экстернальность-интернальность в межличностных, производственных и семейных отношениях, в области достижений и неудач, в отношении болезни и здоровья.

Рассмотрим динамику общей интернальности (рисунок 9).

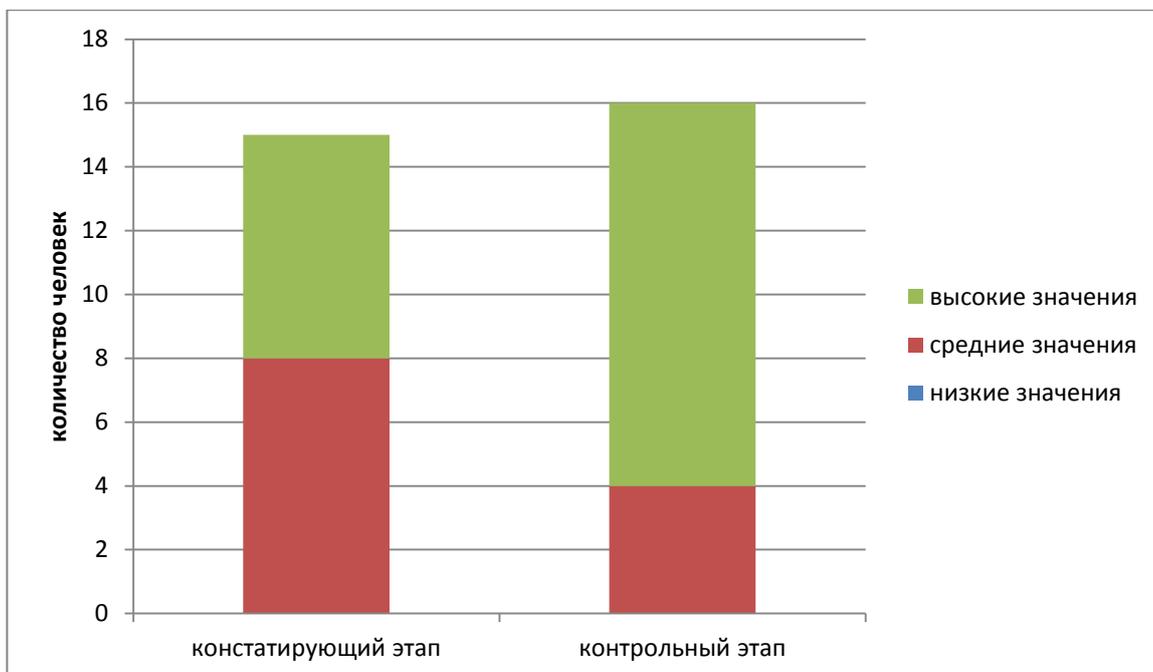


Рисунок 9. Динамика развития общей интернальности экспериментальной группы

Согласно интерпретации, данной автором методики, высокий показатель по шкале общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями.

Обратимся к результатам исследования интернальности в области достижений (рис.10).

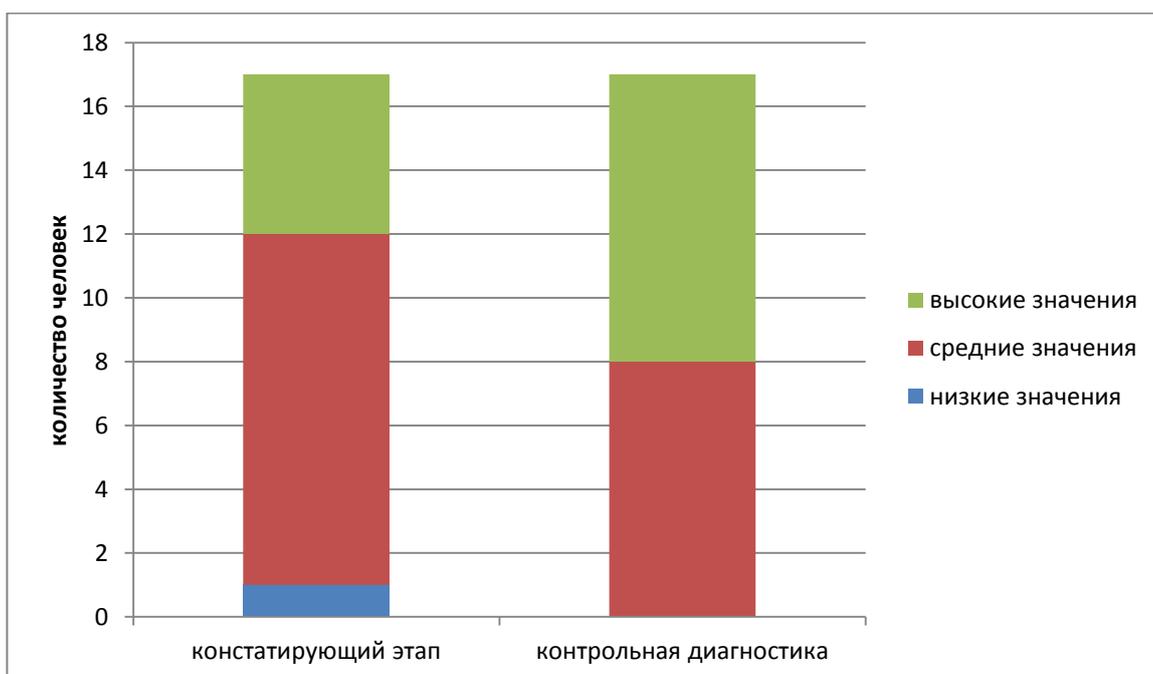


Рисунок 10. Динамика развития общей интернальности в области достижений экспериментальной группы

Преобладает мотивация избегания неудач, тогда как формой достижения успеха является мотивация достижения успеха.

Рассмотри динамику развития интернального в области неудач на рисунке 11.

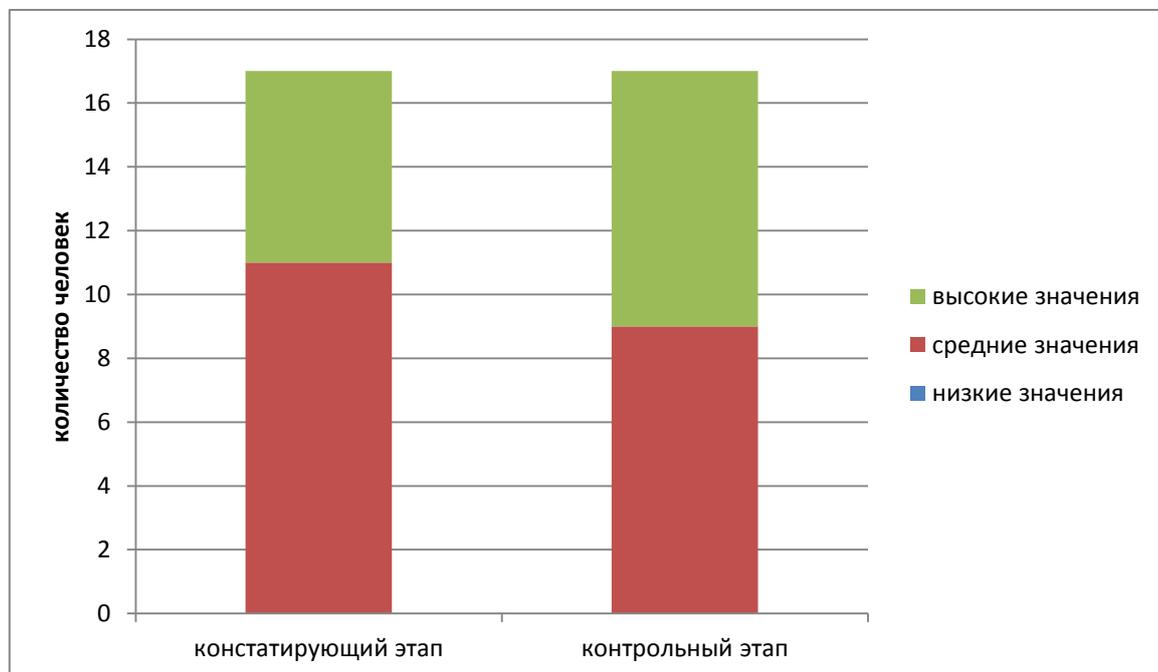


Рисунок 11. Динамика развития общей интернальности в области неудач экспериментальной группы

Высокие показатели по данной шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонностях обвинять себя в случае неудач. При проведении входной диагностики преобладают средние значения (47%), при контрольном исследовании высокий (53%).

Обратимся к результатам исследования интернальности в области производственных отношений (рис.12).

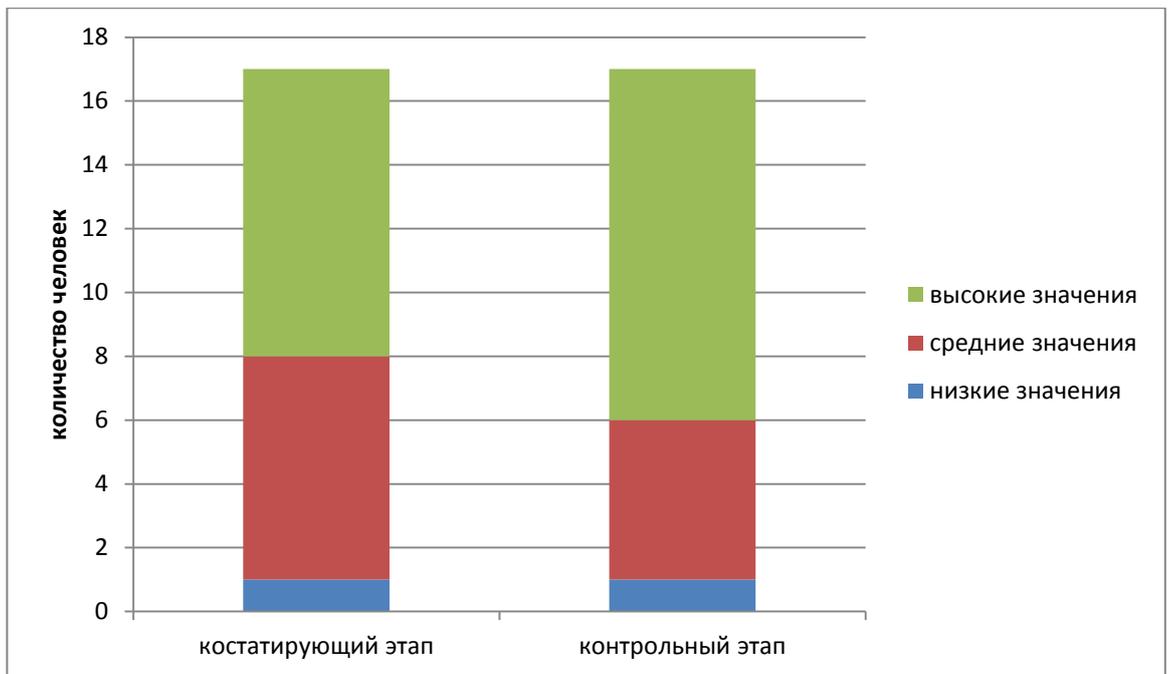


Рисунок 12. Динамика развития общей интернальности в области производственных отношений экспериментальной группы

Высокий показатель по шкале интернальности в области производственных отношений свидетельствует о том, что свои действия человек считает важным фактором в организации собственной производительной деятельности, в своем продвижении.

Рассмотрим интернальность в области межличностных отношений (рис.13)

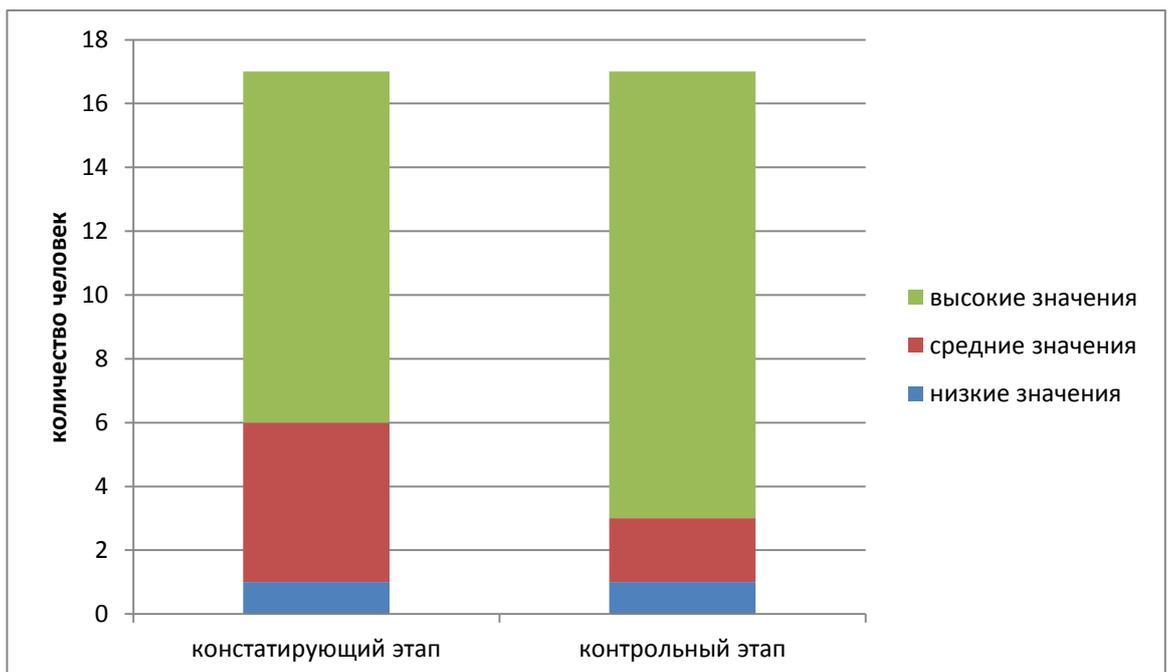


Рисунок 13. Динамика развития интернальности в области межличностных отношений экспериментальной группы

Преобладание на протяжении всего исследования высоких баллов по шкале интернальности в области межличностных отношений говорит о высоком уровне субъективного контроля в сфере межличностных отношений обследуемых студентов.

Динамика развития интернальности в отношении здоровья и болезни (рис.14)

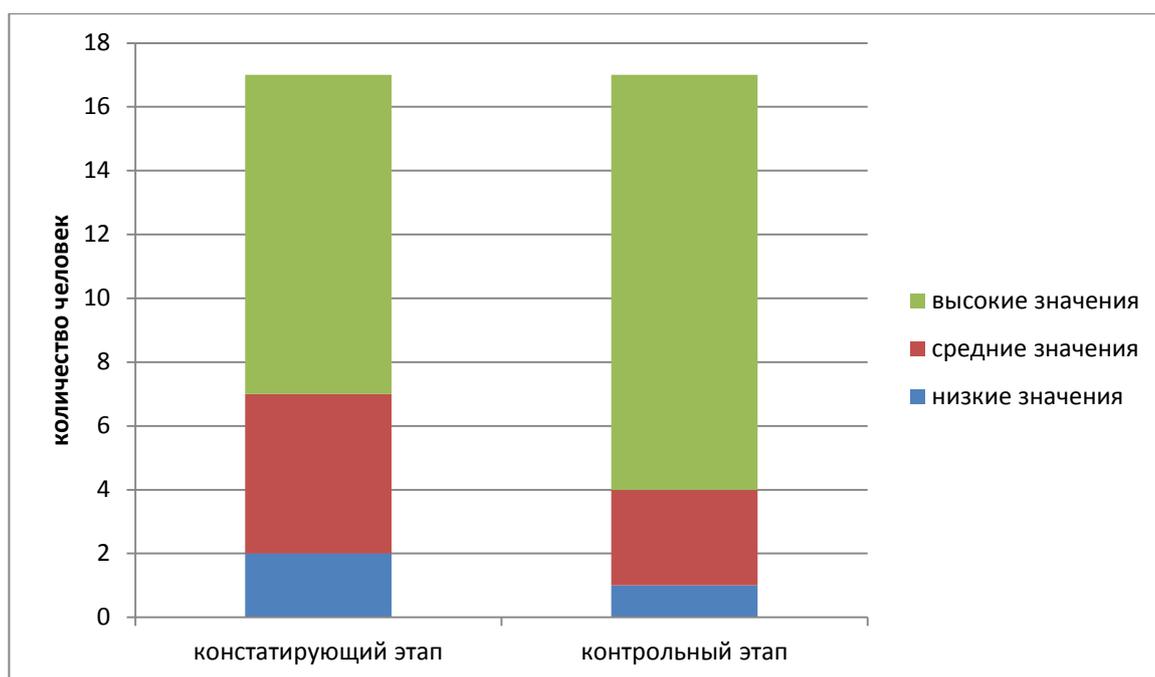


Рисунок 14. Динамика развития интернальности в отношении здоровья и болезни в экспериментальной группе

Диаграмма (рис.14) отражает положительную динамику развития интернальности в отношении здоровья и болезни с преобладанием высоких показателей. Данная шкала говорит о принятии ответственности за своё здоровье большинства исследуемых студентов.

Итак, исследование уровня субъективного контроля говорит о положительной динамике в сфере формирования ответственности подростков за свою жизнь и здоровье.

Исследование развития интегральных компонентов личностной зрелости.

Самонаправленное внимание изучалось по уровню развития самоконтроля поведения, эмоциональной зрелости и саморефлексии.

Такие характеристики личности, как рефлексия и саморегуляция входят в понятие «самоотношение». Последнее понимается нами как сложная, уровневая эмоционально-оценочная система, как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я». Таким образом, самоотношение играет важную роль в успешности социализации. Причём, следует отметить, что как позитивное, так и негативное самоотношение может одновременно и способствовать, и препятствовать личностному развитию. Так чрезмерное самопринятие может стать основой для уверенности в себе и стремления к саморазвитию, а может вызвать ощущение общей удовлетворенности и остановить развитие. И наоборот, недовольство собой может мотивировать человека на самосовершенствование, а может укрепиться в принятии своей несостоятельности и вылиться в асоциальное поведение, как это чаще всего происходит с выпускниками государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Особенности саморефлексии и самоотношения подростков, составляющих экспериментальную группу, исследовались по методике изучения самоотношения В.В.Столина. Полученные данные представлены в таблице.

Данные по методике изучения самоотношения в экспериментальной группе.

Таблица 13

Шкалы/ значение	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Высокие значения	5	9	2	8	4	3	9	7	1
Средние значения	9	5	10	7	10	3	7	6	13
Низкие значения	3	3	5	2	3	11	1	4	3

Шкалы: 1.самоуверенность, 2.саморуководство, 3.отраженное самоотношение, 4.самоценность, 5.самопринятие, 6.самопривязанность, 7.внутренний конфликт, 8.самообвинение, 9.открытость.

Низкие и средние значения по шкале «открытость» у большинства детей (94%) указывают, согласно интерпретации, данной автором методики, на осознанность «Я», повышенную рефлексивность и критичность.

Средние (41%) и умеренно высокие (23%) значения по шкале «внутренняя конфликтность» говорят о глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я». При этом у части подростков (47%) присутствует неудовлетворенность собой, своими возможностями, сомнение в способности вызвать уважение, симпатию, одобрение и понимание окружающих. Об этом свидетельствуют низкие значения по шкалам «самоуверенность» и «отраженное самоотношение». В целом в группе наблюдается тенденция к недооценке своего духовного «Я», сомнения в ценности собственной личности, низкому самопринятию (низкие баллы по шкалам «самоценность» и «самопринятие»). Эти данные указывают на сформированность у детей негативной «Я-концепции», что характерно для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и является следствием материнской депривации.

Согласно результатам исследования, у значительной части подростков (64%) самопривязанность выражены слабо. У остальных она находится на среднем уровне. На этом фоне общая неудовлетворенность собой, на наш взгляд, может свидетельствовать об активном становлении личности, выражающемся в стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию, и возможности изменения «Я-концепции» в направлении повышения самопринятия.

Таким образом, в целом по методике можно сказать, что у большинства участников экспериментальной группы идет активное личностное развитие. У студентов наблюдается тенденция к самопознанию. Они способны адекватно оценивать себя, находить недостатки и стремятся к самосовершенствованию.

Эмоциональная зрелость оценивалась нами по данным методики изучения структуры личностной зрелости, разработанной Р.М.Шамионовым.

Результаты нашего исследования представлены в таблице 14.

Распределение студентов экспериментальной группы по уровню развития компонентов личностной зрелости.

компоненты личной зрелости/показатели	Личностная зрелость		Самостоятельность		Ответственность		Эмоциональная зрелость		Терпимость		Ориентация во времени	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокие значения	4	23	9	53	5	29	2	12	2	12	5	29
Средние значения	12	71	7	41	12	71	15	88	14	82	10	59
Низкие значения	1	6	1	6	0	0	0	0	1	6	2	12

Исходя из результатов, видно, что у большинства подростков экспериментальной группы (70%), выявлен средний уровень развития зрелости личности (более 40 баллов).

Наиболее развитыми компонентами личностной зрелости у детей оказались «ответственность» и «эмоциональность». Согласно интерпретации, данной автором методики, высокие показатели по данным шкалам свидетельствуют о высоком уровне субъективного контроля, самостоятельности и субъективности. Показатели по шкалам «терпимости» и «эмоциональной зрелости» у абсолютного большинства испытуемых находятся на среднем уровне, что свидетельствует об успешности процесса формирования соответствующих компонентов личности зрелости.

Ориентация во времени значительно выше у троих студентов экспериментальной группы, что указывает, согласно интерпретации, на их способность жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Такое мироощущение говорит о высокой самоактуализации личности. В эту группу вошли подростки, которые имеют четкое представление о перспективах дальнейшего трудоустройства, либо поступления в ВУЗы, у студентов, имеющих жизненные планы и стратегии развития своей личности.

Диаграмма отражает уровни развития компонентов личностной зрелости в среднем и по группе испытуемых (рис. 15)

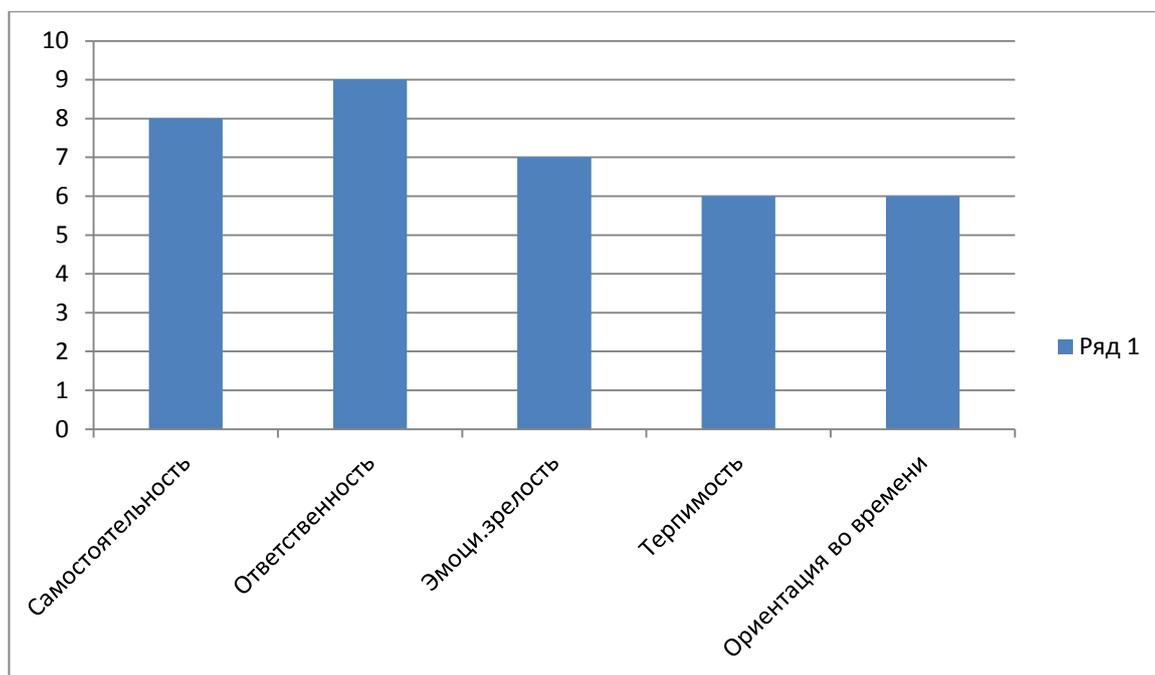


Рис.15 Среднегрупповые показатели уровня развития компонентов личностной зрелости испытуемых экспериментальной группы

Как видно на диаграмме, у студентов экспериментальной группы наиболее развитой оказывается мотивационно-волевая сфера. Об этом говорят высокие показатели по таким шкалам, как «самостоятельность», «ответственность» и «ориентация во времени».

Сформированность данных компонентов у обучающихся экспериментальной группы обусловлена особенностями жизни студентов: включенность во взрослую жизнь, необходимость самостоятельного принятия решений, структурированность жизненного уклада и регламентация различных видов деятельности.

По сравнению с волевой сферой отстает в развитии эмоциональная сфера личности обучающегося. Проявляются сложности в регуляции собственного эмоционального состояний, верной интерпретации эмоциональных проявлений других людей. Данную особенности можно объяснить особенностями

подросткового и раннеюношеского возраста, особенностями негативного опыта общения со взрослыми.

В целом, общий показатель экспериментальной группы выше среднего значения, что свидетельствует о том, что процесс социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях обучения в «ДГЭТ имени А.Е. Бочкина» в рамках модели постинтернатного сопровождения протекает успешно.

Сравнение с контрольной группой показало статистически значимые различия в уровне развития «ответственности» ($p < 0,001$), «самостоятельности» ($p < 0,05$), «терпимости» ($p < 0,01$) и «ориентации во времени» ($p < 0,01$), «эмоциональной зрелости» ($p < 0,001$) (таблица 15).

Таблица 15

Распределение контрольной группы по уровню развития компонентов личностной зрелости

компоненты личной зрелости/показатели	Личностная зрелость		Самостоятельность		Ответственность		Эмоциональная зрелость		Терпимость		Ориентация во времени	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокие значения	0	0	10	34	2	7	1	3	1	3	1	3
Средние значения	9	30	16	53	13	43	12	40	15	50	11	37
Низкие значения	21	70	4	13	15	50	17	57	14	47	18	60

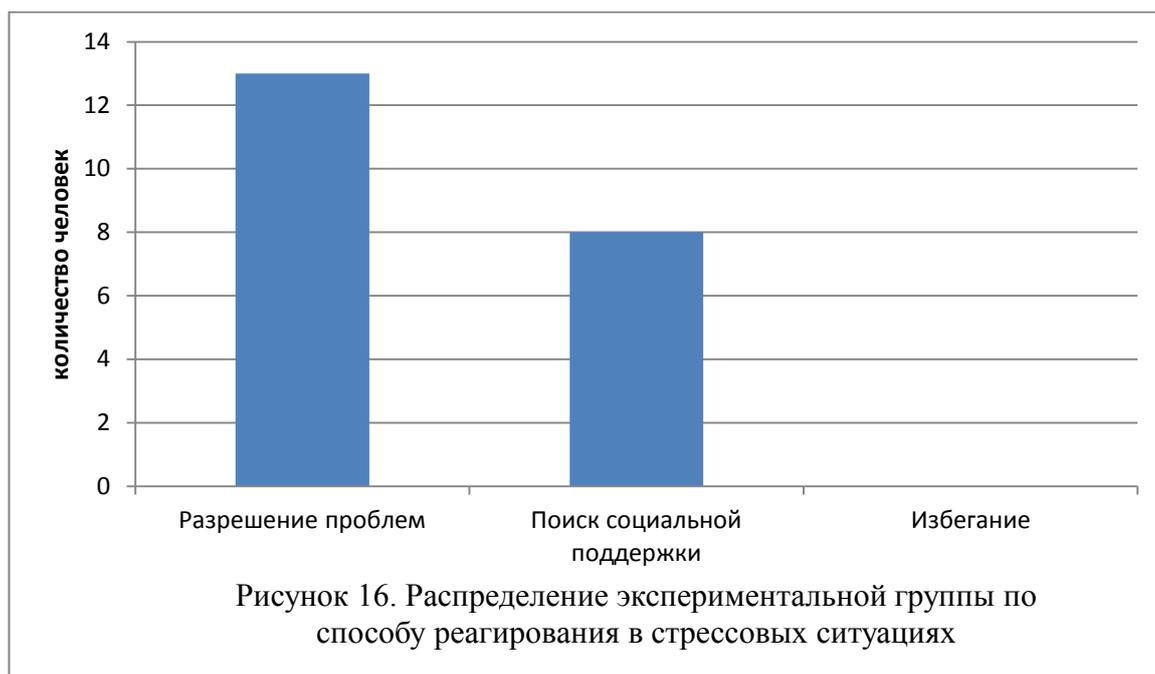
Общий уровень личностной зрелости значительно выше у студентов экспериментальной группы на уровне достоверности $p < 0,001$.

Сформированность творческого и позитивного мышления.

Данный компонент мы оценивали с помощью оценки чувствительности к личностным проблемам и способу выхода из кризисных ситуаций. Говоря о чувствительности к личностным проблемам, мы еще раз обратимся к результатам исследования самоотношения по методике В.В.Столина. У

большой части подростков (70%) была выявлена неудовлетворенность собой, своими возможностями, сомнение в способности вызвать симпатию, одобрение и понимание окружающих. Наряду с этим, хорошо развитой оказалась способность к саморефлексии, осознанию своих трудностей. К тому же у большинства студентов экспериментальной группы (64%) присутствует желание что-то изменить в себе, тяга к соответствию идеальным представлениям о себе. На этом фоне общая неудовлетворенность собой может свидетельствовать об активном становлении личности, выражающемся в стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию, возможности изменения «Я-концепции» в направлении повышения самопринятия.

Наличие творческого и позитивного мышления в решении жизненных проблем выявлено по результатам методики исследования базисных копинг-стратегий (рис.16)



Как мы видим на диаграмме, ни у одного студента экспериментальной группы не выявлено использование стратегии избегания кризисных ситуаций. Преобладающим большинством действий в ситуации стресса у большинства студентов является разрешение проблемы.

Исследование ценностно-мотивационной сферы.

Для расширения представления об особенностях личностного развития студентов экспериментальной группы мы провели исследование ценностно-мотивационной сферы по методике изучения иерархии ценностно-мотивационных типов Ш.Шварца.

Результаты нашего исследования представлены в таблице 16.

Таблица 16

Среднегрупповые показатели значимости ценностно-мотивационных типов экспериментальной группы

Ценности	Уровень нормативных предпочтений		Уровень индивидуальных предпочтений	
	Средние показатели	Ранг	Средние показатели	Ранг
Конформность	4,5	4	1,5	8
Традиции	3	9	1	10
Благожелательность	5,6	1	2,75	1
Универсализм	4	6-7	1,7	6
Саморегуляция	5,2	2	2	5
Стимуляция	4	6-7	2,7	2
Гедонизм	2,7	10	2,3	3
Достижения	4,75	3	2,25	4
Власть	3,5	8	1,2	9
Безопасность	4,4	5	1,6	7

Как показывает анализ результатов исследования, важнейшей ценностью является «благожелательность». В его основе лежит доброжелательность, выстроенная на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

На втором месте, на уровне нормативных предпочтений выступает «саморегуляция», проявляющаяся в самостоятельности мышления и выбора способов действий, в творчестве и исследовательской активности.

Третьей по значимости оказывается ценность «достижения». Здесь определяющей целью является личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, получение социального одобрения.

Сформированность «саморегуляции» и «достижения» отвечает поставленной цели развития социальной активной, творческой личности. Однако следует отметить, что в отличие от ценности «благожелательность», данные ценности у большинства студентов (64%) присутствуют только на уровне убеждений. Полное принятие ценности «саморегуляция» выявлено только у шести студентов.

2.3. Разработка и внедрение модели постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования

С учетом комплексного анализа проблем постинтернатного сопровождения обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, психологическими особенностями детей изучаемой категории, с опорой на ключевые институты социализации личности студента, их внутренние ресурсы и индивидуальные возможности ребенка, создана практикоориентированная технологическая модель, включающая конкретные формы и методы работы по формированию самостоятельной, социализированной личности, мотивированной на профессиональную и личностную самореализацию.

Модель психолого-акмеологического сопровождения, а также цели, задачи, принципы и методы психотерапевтической деятельности были разработаны исходя из анализа проблем, с которыми дети-сироты сталкиваются в период взросления и в момент адаптации к условиям самостоятельной жизнедеятельности.

Ведущими участниками сопровождения в процессе социализации и адаптации к обучению мы выделили следующие: образовательное учреждение, общежитие при образовательном учреждении, учреждение интернатного типа (детский дома, школа-интернат, детский дом семейного типа и пр.), органы опеки и попечительства, потенциальные работодатели. В рамках сопровождения отдельное место отводим принципам, формам и методам

психотерапевтической работы с обучающимися из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Можно выделить следующие особенности функционирования участников модели сопровождения:

1. Рабочая группа по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей состоит из широкого числа специалистов (педагоги, психологи, воспитатели общежития, административный персонал ОУ, потенциальные работодатели, кураторы на производстве при прохождении производственной практики).

2. Одним из ведущих принципов сопровождения является целенаправленная деятельность по формированию у обучающегося активной жизненной позиции, стратегии личного развития и профессиональной реализации.

3. Обучение новым видам деятельности происходит в повседневной деятельности во время учебных занятий, жизнедеятельности в общежитии, активности во внеурочных мероприятиях, коррекционных и развивающих мероприятиях, проводимых психологической службой.

4. С целью формирования базового доверия к окружающему миру, развитию познавательной активности, интенсивного развития личности модель психолого-акмеологического сопровождения основывается на целенаправленном формировании следующих позиций личности:

- внутренняя мотивация всех видов деятельности (учебной, творческой, трудовой);

- адекватное самоотношение и самооценка,

- позитивный образ окружающего мира, целостность окружающего пространства;

- навыки обучения и самообучения, необходимость постоянного самообразования и самосовершенствования;

- навыки конструктивного общения с людьми разных возрастных категорий;

- навыки рефлексии и саморегуляции;
- принятие прошлого;
- активность, ответственность и самостоятельность.

5. Построение ценностно-нормативных отношений ориентировано на связь времен и преемственность поколений. Осуществляется через совместную деятельность, содержит ориентации на настоящее и создание образов будущего с опорой на идеалы, через целеполагание и моделирование.

Модель постинтернатного психолого-акмеологического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период обучения в учреждении среднего профессионального образования.



Более подробно рассмотрим принципы психотерапевтической работы в рамках психолого-акмеологического сопровождения студентов экспериментальной группы:

1. Непротиворечивость среды сопровождения, единые требования со стороны всех участников сопровождения. Использование системы поощрения и наказания, согласно требованиям образовательной организации.

2. Созданное единое информационное пространство. Комплексный анализ всех аспектов сопровождения (образовательные позиции студента, психологические особенности, успешность социально-бытовой жизни, успешность реализации в выбранной специализации).

3. Направленность на позитивную картину миру у всех участников сопровождения.

4. Индивидуальный подход к каждому объекту сопровождения, к его особенностям и проблемам, к ресурсам и дефицитам его личности.

5. Принцип ответственности за собственные действия, мнения и позиции всех участников сопровождения.

6. Главная задача коррекционной работы – минимизировать последствия полученного негативного в детстве опыта ребенка. Сформировать пространство для развития и реализации.

7. Мы не можем повлиять на формирование личности ребенка, но мы можем повлиять на среду, из которой ребенок черпает опыт. Среда сопровождения направлена на активизацию личности, раскрытие её творческого потенциала и сильных сторон. В период сопровождения обучающийся получает положительный, позитивный жизненный опыт, учится переживать и анализировать события, рефлексировать, переживать эмоции и чувства.

8. Основным инструментом психолого-акмеологического сопровождения выступает единое пространство, в рамках которого все участники сопровождения направлены на достижение главной цели: формирование социализированной, самостоятельной, ответственной

личности, мотивированной на профессиональную и личностную самореализацию.

На основании принципов и задач психотерапевтической работы были использованы следующие методы и приемы:

Таблица 17

Методы и приемы психокоррекционной работы с обучающимися.

Методы	Приемы
Индивидуальное психокоррекционное воздействие	- применение системы кураторства; - индивидуальное консультирование; - заполнение индивидуальной акмеограммы; - решение кризисных ситуаций; - релаксация.
Групповая психотерапевтическая работа	- тренинги навыков рефлексии, развития коммуникативной сферы, самопознания; - работа в малых группах; - тематические мероприятия, направленные на профилактику отрицательных форм поведения; - психодрама;
Арт-терапия	- проективный рисунок; - прикладное искусство;
Библиотерапия	- анализ литературы, направленной на формирование таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, психологическую устойчивость в сложных жизненных ситуациях
Игровая терапия	Психологическая игра-тренинг на сплочение «Мост»
Погружение во внеучебную деятельность	- занятие студентов спортом, музыкой, танцами; - участие в студенческом самоуправлении

С целью реализации модели постинтернатного сопровождения, а также в рамках реализации проекта социально-профессионального сопровождения постинтернатной адаптации обучающихся из категории детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, разработана и внедрена программа психолого - акмеологического сопровождения выпускников учреждений интернатного типа в КГБПОУ «Дивногорском гидроэнергетическом техникуме имени А.Е. Бочкина».

Психологическое сопровождение является одним из компонентов комплексного сопровождения бывшего воспитанника учреждения интернатного типа на протяжении всего обучения в образовательном учреждении. В рамках реализации психологического сопровождения делается упор на использование акмеологических технологий, направленных на развитие личности обучающегося с опорой на его внутренние ресурсы и творческий потенциал.

Целью программы является создание оптимальных условий, направленных на постинтернатную адаптацию к обучению и социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в профессиональном образовательном учреждении.

Задачи программы:

- Создание системы психолого-педагогической помощи и поддержки студентов данной категории.
- Формирование у студентов устойчивой мотивации к получению профессии, специальности, а так же содействие в их профессиональном становлении.
- Формирование у студентов положительного отношения к окружающему миру, к себе, профилактика негативных поведенческих тенденций;
- Формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, саморазвитию, позитивной жизненной стратегии.

Основными задачами психотерапевтической работы выступают:

- преодоление психоэмоционального напряжения, принятие негативного прошлого опыта;

- формирование базового доверия к окружающей среде;
- развитие самосознания, самоуважения, адекватной самооценки;
- формирование активной жизненной позиции;
- развитие самостоятельности и ответственности;
- формирование навыков конструктивного взаимодействия с окружающей средой.

Направления деятельности в рамках сопровождения:

1) Психологическая диагностика.

Диагностическая деятельность включает в себя выявление индивидуально-типологических особенностей личности обучающегося: темперамента, характера, эмоционально-волевой сферы, мотивации обучения. Позволяет увидеть ресурсы и дефициты личности, на основании которых составляется индивидуальный план работы с обучающимся.

2) Психологическое просвещение.

Данное направление реализуется в форме бесед, лекций, семинаров, выставок, обзора литературы, викторин по актуальным вопросам психологии, мастер-классов.

3) Психологическая профилактика.

Психологическая профилактика направлена на предупреждение правонарушений, аддиктивных форм поведения. Включает в себя оказание психологической помощи и поддержки в период актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

4) Психологическое консультирование.

Целью этого направления является культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать множество стратегий поведения и анализировать ситуацию с разных точек зрения.

5) Развивающая и формирующая работа.

- Организацию и проведение мониторинга, направленного на оценку эффективности реализации мероприятий, внесение корректирующих деталей осуществления деятельности.

- Изучение теории и практики саморегуляции мотивационно - ценностной ориентации, коммуникативной компетентности и эмоционально-волевой саморегуляции.

- Повышение квалификации и уровня профессиональной компетентности сотрудников психологической службы.

6) Индивидуальная и групповая коррекция.

- Психологические тренинги. Групповые занятия с использованием акмеологических технологий, направленные на профессиональную и личностную самореализацию студента, тренинги сплочения коллектива.

7) Организационно-методическая деятельность:

- Подготовка методических материалов для проведения психолого акмеологического мониторинга личностно-профессионального развития и психодиагностики;

- Обработка результатов психодиагностики, их анализ и оформление.

Период психологического постинтернатного сопровождения детей-сирот состоит из 4 этапов:

1) Подготовительный (длительность этапа 1 год, на данном этапе производится профориентационная работа психолога, состоящая в выездах в детские дома с целью диагностики профессиональных склонностей потенциальных студентов, формирования мотивации обучения в учебном заведении);

2) Адаптационный (длительность этапа – 1 год, на данном этапе производится диагностика индивидуальных особенностей студентов, заполняются индивидуальные бланки сопровождения, при необходимости составляется программа индивидуальной работы с обучающимся);

3) **Основной этап** (длительность этапа для обучающихся по специальностям – 2,5 года, для обучающихся по профессиям – 1,5 года). На данном этапе работа психологической службы заключается в отслеживании мотивации обучения студента, формировании основных механизмов личной и профессиональной самореализации. Проводится в форме диагностической работы, просвещения, тренингов личностного роста, консультационной помощи при необходимости;

4) **Заключительный этап сопровождения** (длительность этапа - 6 месяцев перед выпуском). Последние полгода сопровождения делается упор на развитие качеств ответственности, самостоятельности личности. Формируется и измеряется мотивация профессиональной самореализации. Также на данном этапе проводится завершающая итоговая диагностика, проводится мониторинг результатов сопровождения.

Программа сопровождения с подробным описанием этапов и мероприятий прилагается (приложение 2).

Выводы по второй главе:

В ходе реализации модели постинтернатного психолого-акмеологического сопровождения в «ДГЭТ имени А.Е. Бочкина», направленной на формирование социализированной личности с адекватной самооценкой, высоким уровнем ответственности, терпимости, самонаправленного внимания, творческого и позитивного мышления можно сделать следующие выводы:

- каждый участник экспериментальной группы на момент поступления в ОУ имеет нарушения в формировании основных компонентов личности. Таких, как: неадекватная самооценка и уровень притязаний (пассивная жизненная позиция), низкий уровень терпимости (агрессивность), низкий

уровень самонаправленного внимания (саморефлексии, самоконтроля поведения), неразвитость творческого и позитивного мышления.

- в процессе комплексного воздействия социально-психологических условий социализации, методов психокоррекционной работы, интенсивного воздействия параметров модели сопровождения на объект, заметно изменение содержания его уровня личной зрелости (формируется адекватная самооценка личности, нормализуется уровень агрессивности, развивается эмпатия по отношению к окружающей среде, развивается навык саморефлексии, успешно проходит процесс социализации);

- сравнение с контрольной группой на последнем этапе исследования показало значимые различия в уровне развития личностной зрелости ($p < 0,001$), ответственности ($p < 0,001$), самостоятельности ($p < 0,05$), эмоциональной зрелости ($p < 0,001$), ориентации во времени ($p < 0,01$), терпимости ($p < 0,01$), самооценки ($p < 0,01$), и уровня притязаний ($p < 0,016$). У экспериментальной группы все показатели выше.

- на снижение уровня агрессивности и развитие эмпатии влияют благоприятные социально-бытовые условия, поддержка со стороны всех участников сопровождения;

- развитие ответственности происходит через поощрение и постоянную психокоррекционную работу;

- развитие самостоятельности и активности происходит в ходе привлечения к различным мероприятиям творческого и организационного характера;

- препятствием личностного развития является негативный опыт пережитый ребенком-сиротой в детстве;

- формирование ценностно-мотивационной сферы происходит с проявлением таких компонентов, как «благожелательность», «саморегуляция» и «достижения».

Заключение

Рассмотрение процесса постинтернатного психолого-акмеологического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в образовательном учреждении, направленного на успешную социализацию через выделение критериев и компонентов личной зрелости, на наш взгляд, вносит новые идеи в выстраивание процесса эффективного сопровождения.

Изучение и анализ проблем социализации детей-сирот легло основу создания модели сопровождения, направленной на коррекцию нарушений и развитие качеств зрелой личности с активной жизненной позицией, творческим замыслом и мотивацией достижения самоактуализации.

В соответствии с заявленной целью, в ходе исследования выявлены особенности процесса психолого-акмеологического сопровождения детей-сирот в ходе адаптации к обучению и социализации в новых жизненных обстоятельствах.

В ходе решения задач исследования:

- проанализирована психолого-акмеологическая литература и определено понятие «постинтернатное психолого-педагогическое сопровождение», как процесс социально-психологического воздействия на выпускника учреждения интернатного типа в период обучения в образовательном учреждении.

- проанализирован существующий в России и за рубежом опыт организации процесса постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей в рамках профессионального образовательного учреждения;

- разработана и экспериментально апробирована модель психолого-акмеологического сопровождения детей сирот в период обучения в ОУ;

- выявлены особенности психолого-акмеологического постинтернатного сопровождения и обоснованы показатели результативности процесса адаптации к обучению и социализации в условиях ОУ через личную зрелость студента;

- разработаны методические рекомендации психологам и педагогам профессионального ОУ, а также программа сопровождения

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период обучения в профессиональном образовательном учреждении, выявило проблему развития личности, воспитываемую закрытым учреждением в целом;

- неблагоприятные условия первичного развития ребенка вызывают работу механизмов, тормозящих развитие и успешное формирование личности ребенка-сироты, с целью формирования качеств личной зрелости обучающегося необходимо воздействие указанных в работе принципов и механизмов развития;

- модель сопровождения, участниками которой являются ведущие институты социализации (ОУ, органы опеки и попечительства, сотрудники детского дома, ставшие семье для ребенка за долгие годы жизни, новое социально-бытовое пространство) эффективна при соблюдении основных принципов и направленности на выполнение задач на воспитание самостоятельной, ответственной, зрелой личности, способной творчески реализовать свой жизненный замысел;

- с опорой на социально-психологические условия успешной социализации и методами психокоррекционной работы можно достичь формирования основных компонентов личной зрелости обучающихся;

- динамика личностного развития зависит от возраста обучающегося, пережитого опыта, комплекса индивидуально-типологических особенностей личности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская [Текст]. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Аксенова, В.И. Социализация воспитанников детского дома: проблемы, поиски, решения / В.И. Аксенова, Н.П. Бушкова, Н.А. Палиева [Текст]. – Ставрополь, 2003. – 116 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили [Текст]. – М., 2000. – 274 с.
4. Андреева Г.В. Социальная психология / Г.М. Андреева [Текст]: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365с.
5. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова, Л.В. Куликов [Текст]. – М., 2000. – С. 207-212.
6. Бажин, Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, С.А. Голынкина, А.М. Эткинд [Текст] // Психологический журнал. – Т.5.1984. - № 3. – С. 65-73.
7. Байбородова, Л.В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Л.В. Байбородова и др. [Текст]. - Ярославль, 1997.
8. Байтингер, И.Б. Некоторые проблемы социализации воспитанников детских домов / И.Б. Байтингер [Текст] // Дети – Молодежь – Общество. – Челябинск, 1998. – С. 103-104.
9. Белинская, Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая [Текст]. – М., 2001. – С. 30.
10. Битянова, М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова [Текст]. – СПб., 2008.
11. Бодалев, А.А. О личности по назначению и о личности по сути / А.А. Бодалев [Текст] // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. – СПб., 1999.
12. Большая советская энциклопедия / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://encycl.yandex.ru/>.

13. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов [Текст]. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
14. Васильев, А.А. Современные подходы к системе содержания и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / А.А. Васильев [Текст] // Детский дом. – 2007. – №2. – С. 38-49.
15. Волкова Е. Иные родители, иная семья. Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. Волкова, Л. Грибанова [Текст]. – М.: АСИ, 2001.
16. Выговская, Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. / Л.П. Выговская [Текст]: Автореферат дис... канд. психол. наук. Киев, 1991. – 20 с.
17. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова [Текст]. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
18. Горбушин, А.Е. Преодоление социально-психологической отчужденности воспитанников школ-интернатов / А.Е. Горбушин [Текст]. – М., 1993.
19. Гриценко, В.В., Смотрова, Т.Н. Ценностно-нормативные основы интеграции этнических мигрантов в российском обществе / В.В. Гриценко, Т.Н. Смотрова [Текст]. – Смоленск: Универсум, 2008. – 152 с.
20. Дементьева, И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: современные проблемы и перспективы в условиях рынка / И.Ф. Дементьева [Текст] // Социальные проблемы сиротства. – М.: Институт социологии РАО, 1992. – 158 с. – С. 7-34.
21. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой [Текст]. – М. 1998. 143 с.
22. Дубровина, И. В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская [Текст] – М.: Просвещение, 1990.
23. Дьяконова, Т.И. Особенности характера и познавательных способностей подростков-воспитанников детских домов / Т.И. Дьяконова [Текст]: Автореферат дис... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 20 с.

24. Евдокимова, Ю.Б. Идеализированный образ родителей как фактор девиантного поведения подростков, воспитывающихся вне семьи. / Ю.Б. Евдокимова [Текст]: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Калуга, 2004. 19 с.
25. Иванова, Н.П. Возрастные стандарты социализации детей-сирот / Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, И.А. Бобылева [Текст]. – М.: Дом, 1999. – 60 с.
26. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев [Текст]. –СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
27. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой [Текст]. – Воронеж, 1997.
28. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Л.М. Шипицыной [Текст]. – СПб.: ИСПиП, 2000.
29. Кошелева, Л.Н. В семье и без семьи / Л.Н. Кошелева и др. [Текст]. – Сургут: Гради, 2001.
30. Кузнецов, П.С. Концепция социальной адаптации / П.С. Кузнецов [Текст]. – Саратов, 2000.
31. Кутан Б.А. Социально-психологические требования к воспитанникам и воспитателям детских домов / Б.А. Кутан [Текст]. – Курган: «Исеть», 1997.
32. Лавринец, К.Ю. Стимулы формирования ценностных ориентаций подростков детского дома / К.Ю. Лавринец [Текст]: Автореферат дис...канд.пед.наук. – Карачаевск, 2003. – 23 с.
33. Левкович, В.П. Взаимоотношения в семье как фактор формирования личности ребенка / В.П. Левкович [Текст] // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 68–72.

34. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу [Текст]. – М., 1997.
35. Меньшикова, Е.С. Жесткое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия. / Е.С. Меньшикова [Текст] // Психологический журнал. Т. 14. №6. 1993. – С. 110–118.
36. Морозов, Д.В. Воспитание детей в развивающей среде «Китежа» / Д.В. Морозов [Текст]. – М., 2007 – 270 с.
37. Морозов, Д.В. Поколение «Китеж». Ваш приемный ребенок / Д.В. Морозов [Текст]. – М., РИПОЛ классик, 2008. – 256 с.
38. Москвина, В. Социализация детей-сирот через разновозрастную группу / В. Москвина [Текст] // Воспитание школьников. 2006. – №1. – С. 37-41.
39. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина [Текст]: Учебник для студ. Вузов. – 9-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456 с.
40. Нелидова, А.Л. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома / А.Л. Нелидова, Т.Т. Щелина [Текст] // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2003. – № 2.
41. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребёнка / Н. Ньюкомб [Текст]. – СПб. 2002.
42. Осипова, А.А. общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова [Текст]. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 512 с.
43. Осницкий, А.К. Проблемы субъективной активности / А.К. Осницкий [Текст] // Вопросы психологии, 1996. –№1. – С. 5-19.
44. Палиева, Н.А. Формирование ценностных ориентаций детей-сирот в условиях детского дома / Н.А. Палиева [Текст] // Вестник УРАО, 2007. – №2 (36). С. 74-77.
45. Пере, М. Психологические факторы: влияние социализации / М. Пере [Текст] // Клиническая психология. СПб., 2002. – С. 281-320.

46. Пиаже, Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер [Текст]. СПб., 2003.
47. Попов, В.И. Формирование социально адаптированной личности воспитанника детского дома в процессе трудовой деятельности / В.И. Попов [Текст] Автореферат дис... канд.пед.наук. Белгород, 2003. – 22с.
48. Практикум по психодиагностике / Под ред. В.В. Столина, А.Г. Шмелева [Текст]. – М., 1984. – 232 с.
49. Проблемы социального сиротства: причины, предупреждение, пути решения / Под ред. В.Г. Боровик, С.Н. Калашниковой [Текст]. – Белгород, 2002. 91 с.
50. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского [Текст]. – М.,1987.
51. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Ф. Райс [Текст]. – СПб, 2000.
52. Реан, А.А. Социальная защищенность детей-сирот / А.А. Реан [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – №2. – С. 5-6.
53. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «я» / Я. Рейковский [Текст] // Вестник МГУ, Серия Психология. – 1981. – №1.
54. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум [Текст]. – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.
55. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн [Текст]. – СПб.: Питер, 1999. 342 с.
56. Селина, Е.В. Модели постинтернатного сопровождения выпускников Детский дом № 28 (3'2008)
57. Семья, Г.В. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова [Текст]. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 176 с.

58. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учебное пособие / Под ред. В.А. Лабунской [Текст]. – М.: Гардарики, 2001. – 397 с.
59. Травникова, Н.Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома / Н.Г. Травникова [Текст]: Автореферат дис...канд. психол. наук. – СПб, 1999. – 22 с.
60. Трухманова, Е.Н. Личностные особенности подростков сирот и подростков, оставшихся без родительского попечения, как фактор их дезадаптации / Е.Н. Трухманова [Текст]: Автореферат дис...канд. психол. наук. – М., 2004. – 26 с.
61. Чепурных, Е. Преодоление социального сиротства в России в современных условиях / Е. Чепурных [Текст] // Народное образования. – 2001. – № 7. – С. 23-27.
62. Шамионов, Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации. – Автореферат дис... докт. психол. наук. – Ярославль, 2002. 46 с.
63. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов [Текст] // Мир России. – 1995. – Том 4. – №№ 3-4. С. 158-182.