

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

БЕРЕЖНАЯ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ-СИРОТ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ -

доктор педагогических наук, профессор

ГУРОВ ВАЛЕРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

Ставрополь – 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Научно-теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома	13
1.1. Проблема сиротства в психолого-педагогической науке	13
1.2. Психолого-педагогическое сопровождение как средство социализации воспитанников детского дома	35
1.3. Педагогические подходы к решению проблемы социализации детей-сирот в условиях детского дома	64
ГЛАВА II. Организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома	89
2.1. Диагностическое исследование основных проблем психолого-педагогического сопровождения детей-сирот	89
2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома	112
2.3. Анализ результатов внедрения модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
ЛИТЕРАТУРА	152
ПРИЛОЖЕНИЯ	171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы и постановка проблемы исследования. В настоящее время считается, что семья является источником и основным звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, прежде всего, эмоциональных и деловых отношений между людьми. Потеря семьи – тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе.

Воспитание в государственных сиротских учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление – факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процесс социализации. Вместе с тем, сегодня стало очевидно, что только личность, социально адаптированная к экономической, политической, культурно-демографической ситуации, способна развиваться интеллектуально, духовно, физически, нравственно.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

В последние годы социально-экономические причины, обуславливающие рост сиротства, значительно обострились. В среднем по каждому региону ежегодно выявляется от 2 до 4 тыс. детей, по различным причинам лишившихся родительского попечения, появляются социальные сироты.

Число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2001 г. достигало по официальным данным 685,1 тыс. чел. При этом ежегодный прирост численности таких детей составляет сегодня от 3 до 4% (Е.М. Рыбинский, 2004). Несмотря на то, что в последние годы стали

активнее распространяться такие формы воспитания данной категории детей, как опека (попечительство), передача в семью усыновителей (приемные или патронатные родители), по-прежнему значительная часть сирот (25–30%) находится в различных государственных интернатных учреждениях. Только в Ставропольском крае, согласно отчету Министерства труда и социальной защиты населения, таких детей в домах-интернатах различного типа на начало 2004 г. насчитывалось 360 человек.

В связи с этим проблема сиротства в целом и организации воспитательно-образовательного процесса и обеспечения его оптимального психолого-педагогического сопровождения в частности остается достаточно актуальной не только в специальной, но и в общей педагогике, а также в психологии, социальной педагогике и ряде других отраслей научного познания. Дети данной категории стали объектом изучения педагогов, психологов, врачей.

Психолого-педагогические основы формирования и развития личности даны в трудах Б.Г. Ананьева, О.А. Ахвердовой, И.В. Боева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.Н. Гурова, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, И.А. Малашихиной, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

Личностные особенности детей-сирот разносторонне изучаются многими специалистами – И.В. Дубровиной, С.Д. Забрамной, Е.И. Казаковой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, А.Г. Рузской, Е.А. Стребелевой, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипициной и др.

Эффективность социальных воздействий в воспитании исследуется в работах таких ученых, как М.А. Алемаскин, А.Г. Асмолов, В.Т. Ащепков, А.В. Беляев, А.А. Бодалев, В.Г. Бочарова, Б.П. Битинас, Л.П. Буева, Ю.А. Лобейко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Харчев, В.А. Шаповалов, В.Я. Ядов и др.

Общие вопросы становления и развития социально-педагогической и психологической служб в образовательных учреждениях раскрыты в трудах А.И. Акуловой, Н.Е. Бекетовой, Т.А. Васильковой, Ю.В. Васильковой, М.А. Галагузовой, В.Н. Гурова, М.П. Гурьяновой, И.Н. Закатовой, В.П. Озерова, Е.М. Рыбинского, П.А. Шептенко, Т.Ф. Ярковой и др.

Проблемы психолого-педагогической поддержки процессов воспитания и формирования личности ребенка, в том числе детей-сирот, раскрыты в исследованиях О.С. Газмана, А.В. Гордеевой, В.В. Морозова, Л.Я. Олиференко, Л.К. Сидоровой и др.

Вместе с тем, анализ литературы, проведенный в рамках нашего диссертационного исследования, подтверждает, что проблемы сиротства недостаточно изучены. Прежде всего, это касается вопроса о психолого-педагогическом сопровождении детей-сирот в условиях школы-интерната или детского дома. Несмотря на повышенный интерес к мероприятиям по социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в педагогической практике отмечается реализация данных задач на интуитивно-эмпирическом уровне. Как показывает анализ действующих учебных планов и программ учреждений для детей-сирот, их социальная адаптация не рассматривается как основной конечный результат всей учебно-воспитательной работы. Интернаты, детские дома все еще ориентированы на формирование знаний и умений по каждому предмету учебного плана без учета значения их для социальной адаптации. Отсутствие целостных программ подготовки к самостоятельной жизни снижает эффективность данной работы. Итоги анализа специальной научной, методической литературы и публикаций практического опыта также свидетельствуют об этом. Все это позволяет выделить ряд устойчивых **противоречий** между:

- необходимостью и возможностью решения задач социализации личности ребенка-сироты средствами психолого-педагогического

сопровождения и недостаточно эффективным использованием этих возможностей в деятельности детского дома;

- педагогическим потенциалом совместной работы специалистов служб психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме и недостаточной научно-теоретической, методической и практической разработанностью организационно-содержательных условий такой деятельности;
- потребностью в изменении подходов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и готовностью специалистов, осуществляющих эту деятельность в детском доме, к реализации новой модели данного сопровождения.

В этой связи возникает **проблема**: каковы основные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме? Указанная проблема обусловила выбор **темы** настоящего исследования.

Цель исследования – определить и научно обосновать комплекс оптимальных организационно-содержательных условий психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме.

Объект исследования – процесс социализации детей-сирот в условиях детского дома.

Предмет исследования – психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях детского дома.

Гипотеза исследования состоит в том, что психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях детского дома будет эффективным, если:

- исходить из теоретических аспектов психолого-педагогического сопровождения воспитанников детского дома как важнейшего средства их социализации;

- в процессе формирования личности учитывать индивидуально-личностные психофизиологические (половозрастные) и социально-психологические особенности воспитанников детского дома;
- организовать взаимодействие руководителей, воспитателей, педагогов, психологов, психотерапевтов в ходе реализации модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы исследования, определены следующие **задачи**.

1. Проанализировать современное состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в педагогической теории и практике деятельности учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.
2. На основе изучения и обобщения научно-теоретических источников и опыта работы детского дома разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.
3. В ходе апробации модели выявить и обосновать оптимальные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме.

Методологическую основу исследования составили общенаучные принципы всеобщей связи и развития, объективности, системности, научности; философское и психологическое представления о развитии личности как многокомпонентном процессе; современные концепции педагогики; идеи педагогической интеграции, гуманизации образования и управления образовательным процессом, а также совокупность ведущих методологических подходов психолого-педагогического исследования: *системный подход*, который утверждает представление о социальной, деятельностной и творческой сущности человека как личности; *деятельностный подход*, который позволяет исследовать реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром и обеспечить решение

определенных жизненно важных задач; *личностно-деятельностный подход*, в котором ставится и решается основная задача образования и воспитания – создание условий развития гармоничной, социально активной и саморазвивающейся личности.

Теоретической основой исследования являются фундаментальные труды отечественных и зарубежных исследователей по проблеме формирования личности (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Томас и др.); психологические идеи развития личности в деятельности и общении (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.); концепция социальной адаптации, рассматривающая включение ребенка в систему социальных отношений (А.А. Анцыферова, Б.З. Вульфова, В.Н. Гуров, А.В. Мудрик и др.); современные психолого-педагогические исследования, раскрывающие феномен сиротства (И.А. Бобылева, Н.Н. Волоскова, О.В. Заводилкина, Н.П. Иванова, Г.С. Красницкая, Л.Я. Олиференко, Е.А. Стребелева и др.); работы, посвященные изучению социума детей-сирот, воспитывающихся в государственном учреждении (М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицына и др.).

Для решения поставленных задач исследования, проверки гипотезы использовалась следующая совокупность **методов**:

- *теоретические методы*: анализ философской, исторической, психолого-педагогической и научно-методической литературы и нормативно-правовых актов, обобщение научно-исследовательских работ и передового педагогического опыта по исследуемой проблеме;
- *эмпирические методы*: тестирование, опрос, анализ продуктов деятельности, констатирующий и формирующий эксперименты;
- *статистические методы*: количественная и качественная обработка материалов опытно-экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось государственное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа» г. Ставрополя.

Исследование проводилось в течение 3 лет и включало в себя три этапа.

Первый этап (2002–2003 гг.) был связан с теоретическим обоснованием проблемы и включал в себя изучение и анализ философской, педагогической, психологической литературы по вопросам сиротства, организации деятельности учреждений для детей-сирот и их психолого-педагогического сопровождения. Полученный материал позволил определить проблему, цель, объект, предмет и задачи исследования, сформулировать рабочую гипотезу, определить педагогические подходы к решению проблемы психолого-педагогического сопровождения сиротства и разработать его теоретическую модель.

На втором этапе (2003–2004 гг.) проводилась опытно-экспериментальная работа на базе ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа» г. Ставрополя, в ходе которой осуществлялось внедрение модели психолого-педагогического сопровождения, определялись его оптимальные организационно-содержательные условия, на основе которых велась корректировка рабочей модели, способствующая повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.

На третьем этапе (2004–2005 гг.) осуществлялись систематизация и обобщение данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, и оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые обоснована необходимость целостного процесса психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома как средства их социализации; определены основные педагогические подходы к решению

проблемы социализации детей-сирот в условиях детского дома; выявлены основные компоненты и уровни в системе данного сопровождения.

Теоретическая значимость исследования выражается в том, что логически соотнесены такие понятия, как «сиротство» и «социальное сиротство», «сирота» и «социальный сирота», уточнено понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот», определены оптимальные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детского дома, а также критерии эффективности указанного сопровождения детей-сирот.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома, технология ее внедрения, управленческие и методические условия ее эффективности. Представленное в диссертации обоснование психолого-педагогического сопровождения и условий его реализации на основе разработанной модели способствует формированию нравственно здоровой, психически уравновешенной, социально устойчивой личности ребенка-сироты и направлено на повышение уровня успеваемости, самооценки, всестороннего развития. Полученные результаты можно использовать при планировании работы специалистов интернатных учреждений, а также в ходе подготовки и повышения квалификации психологов, педагогов и других специалистов, работающих в условиях школы-интерната или детского дома.

Положения, выносимые на защиту.

1. Уточнение и логическое соотнесение друг с другом понятий «сиротство» и «социальное сиротство», а также «психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот».
2. Положение о том, что психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в учреждении для детей, оставшихся без попечения родителей, является важнейшим средством их успешной социализации.

3. Организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, предполагающие:

- включение экспертно-прогностического, диагностического, содержательно-технологического, организационно-управленческого и кадрового компонентов системы психолого-педагогического сопровождения;
- наличие перспективной программы развития детского дома-школы;
- изменение структуры и механизма внешних коммуникаций детского дома-школы;
- включение в состав службы сопровождения и управленческой системы специалистов (педагогических и управленческих кадров), подготовленных к решению общих в условиях взаимодействия задач социализации детей-сирот.

4. Модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечены совокупностью исходных методологических и научно-теоретических позиций, связанных с целостным подходом к исследуемой проблеме, использованием теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных предмету, целям и задачам исследования, доказательностью и логикой, непротиворечивостью выводов, широкой апробацией полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций научных статей и тезисов, участия в работе конференций различного уровня: краевой (Ставрополь, 2004), университетских (Ставрополь, 2004–2005). Результаты исследования внедрены в практику учебно-воспитательной работы ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа» г.Ставрополя.

Объем и структура диссертации. Диссертация изложена на 191 странице печатного текста, содержит 4 таблицы, 2 схемы, 4 приложения. Работа включает введение, две главы, заключение, библиографию из 248 источников, из них 15 – на иностранном языке.

Глава 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

1.1. Проблема сиротства в психолого-педагогической науке

Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Проблема распространения сиротства является сегодня проблемой, характерной для многих стран. По всему миру таких детей называют по-разному – "отказные дети", "казенные младенцы", "рожденные, чтобы быть покинутыми", "вечные новорожденные".

Ребенок, потерявший родителей – это особый, по-настоящему трагический мир. Потребность иметь отца и мать – одна из сильнейших потребностей ребенка.

Реальную картину сиротства в России определить сложно. В последние годы в России наблюдается рост числа детей, оставшихся без попечения родителей. Их общее количество ежегодно увеличивается примерно на 30-40 тыс. чел. На территории Российской Федерации общее число детей-сирот в 2001 г. составляло более 662,5 тыс. чел. (Карелова Г.Н., 2002), а к 2004 г. их численность достигла почти 700 тыс. чел.

Распространение явления сиротства в нашей стране обусловлено особыми социальными условиями и процессами в обществе, характеризующими развитие России на протяжении XX в. и связанными с тремя разрушительными войнами (первая мировая война, гражданская война и Великая Отечественная война), террором 1920-1930-х г.г., а также последствиями перестройки конца 1980-начала 1990-х г.г., Чеченская кампания. А начало нового тысячелетия характеризуется масштабным и угрожающим всему миру явлением – терроризм.

Назвать все причины сиротства довольно трудно, поскольку это многоаспектная проблема, которой занимаются ученые разных областей и которая до конца еще не исследована.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психологического и социального развития.

Система социально-педагогической поддержки детства предусматривает создание специальных социально-педагогических учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Потребность в таких учреждениях обусловлена тем, что появились многочисленные категории детей «группы риска», проблемы которых не решают типовые образовательные учреждения: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети, не имеющие жилья и прописки; дети-беженцы; дети из неблагополучных семей, испытывающие разного вида насилие; дети, находящиеся в кризисной ситуации в семье или обществе, и др. Это дети, права которых нарушены, и прежде всего право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития. Поэтому инновационные социально-педагогические учреждения призваны защитить это неотъемлемое право ребёнка, оперативно оказывая ему необходимую помощь и поддержку, предоставляя возможность временного проживания, обеспечивая едой и одеждой, медицинской помощью, а также создавая условия для его социальной адаптации и при необходимости - социальной реабилитации.

Такие учреждения появились в России относительно недавно. И хотя за последние годы во многих городах уже созданы и продолжают создаваться многообразные типы социально-педагогических учреждений разного профиля, пока ещё они для нас в новинку. Эти учреждения существенно отличаются друг от друга не только названиями, но и спектром оказываемых услуг, организационно-правовыми формами, контингентом детей, с

которыми ведётся работа, характером решаемых проблем и т. д. Одни из них интенсивно развиваются, занимают прочное место в ряду образовательно-воспитательных учреждений, другие оказываются нежизнеспособными, бесперспективными. Фактически идёт «естественный отбор» наиболее оптимальных и дающих наибольший эффект организационных форм социально-педагогической поддержки детства.

Однако при всей необходимости и даже неизбежности начального этапа в создании новой сферы профессиональной деятельности такой путь чреват значительными неэффективными материальными и социальными затратами. Вкладывать большие средства в создание новых учреждений, которые не дадут ожидаемого социального результата, в условиях финансового дефицита недопустимо. Единственная реальная возможность существенно снизить вероятность такого рода потерь — научная обоснованность нововведений.

С древнейших времен сироты вызывали к себе жалостливое отношение, стремление приласкать и утешить обездоленного ребенка, однако судьба сирот всегда была нелегкой.

Для устройства детей-сирот использовались различные формы: организация учреждений для сирот – воспитательных домов, сиротских детских приютов, учебно-воспитательных учреждений (при монастырях, церквях, государственных, на средства частных лиц и пр.); опека и попечительство, усыновление. Первые крупные заведения для беспризорных детей известны в Европе с VIII в. (Милан), в России – с начала XVIII в. (Новгород).

В XX в. мировые войны, революции и другие социальные потрясения, кризис общества не только стали причиной появления большого числа сирот, но и вызвали в большинстве стран мира (в том числе и экономически развитых) новое явление – сиротство социальное, обусловленное социально-экономическими и нравственными процессами в обществе и выражающееся

в устранении родителей от их обязанностей по отношению к собственным детям.

Интервенция, эпидемии и голод разрушили многие семьи, многие дети остались без родителей. На спасение детей были брошены всевозможные силы и средства. Детские учреждения организовывались и возглавлялись такими известными педагогами, как А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.

Любые мировые и локальные проблемы очень тяжело сказываются на положении населения стран. Войны, революции и другие общественные явления порождают миллионы обездоленных людей, голод, эпидемии, гибель как военного, так и гражданского населения, появление огромного количества беспризорных детей и детей-сирот. В России в годы первой мировой войны, революций, гражданской войны, беспризорность стала массовым явлением. Государство вынуждено было взять заботу о беспризорных детях, сиротах, детях, оставшихся без попечения родителей, на свои плечи, организовав сеть специальных детских учреждений для сотен тысяч детей разного возраста.

Великая Отечественная война принесла неисчислимы беды народам Советского Союза. Более двадцати семи миллионов человеческих жизней советских граждан унесла война, и среди ее жертв - миллионы детей. И вновь государство берет их содержание, обучение и воспитание в свои руки, открывая тысячи детских домов, интернатов, училищ, определяя детей в приемные семьи.

Явления беспризорности и безнадзорности, распространившиеся после первой мировой войны и в течение последующих десятилетий сократившиеся, с новой силой возникли в 1980-х г.г. XX в. С середины 1980-х гг. проблемы социального сиротства находятся в центре внимания мировой общественности. Во многих государствах разрабатываются специальные программы социальной защиты детей-сирот. Детский фонд

ООН (*ЮНИСЕФ*) занимается теоретическими и практическими исследованиями социального сиротства в мире.

Этот период характеризуется всплеском научных открытий в области изучения детей-сирот. Ряд советских ученых (В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.) стали изучать психологические особенности личности ребенка-сироты, а также были выделены и научно обоснованы отклонения психического и физического характера, связанные с сиротством.

Увеличилась в три раза численность воспитанников интернатных учреждений, изменился их состав. Большинство стали составлять так называемые отказные дети – рожденные вне брака одинокими матерями и оставленные ими на попечение государства, а также дети, родители которых лишены своих прав по воспитанию детей решением суда. Возросло число детей с различными отклонениями в физическом, умственном и нравственном развитии. Был принят ряд государственных мер по нормализации жизни детей-сирот, определена правовая защита сирот, укреплена материальная база интернатных учреждений. Начали работу *Российский детский фонд* (основан в 1987 г. как Советский детский фонд им. В.И. Ленина), ряд благотворительных фондов и организаций. Однако такие попытки улучшить ситуацию с социальным сиротством не смогли изменить ее в целом (Давыдов В.В., Днепров Э.Д., Зинченко В.П., 1998).

В 90-е г. XX в. в нашей стране было открыто большое количество семейных детских домов, а также получает развитие российская модель детской деревни «SOS» (Московская область) и патронатное воспитание (Карелия, Москва, Калининградская, Пермская, Новгородская области, Алтайский край).

Число детских домов в 1975 г. было 914, и в них воспитывалось 105 тыс. детей. Начиная же с 1980 по 1989 г.г. появились школы-интернаты для детей-сирот. Детских домов стало меньше, а число интернатных учреждений всех типов для детей-сирот возросло с 3605 до 3812, пожалуй, прежде всего,

за счет открытия новых школ-интернатов - 106 и школ-интернатов для детей с недостатками в развитии - 158. Число воспитанников во всех этих учреждениях росло значительно медленнее - с 556 до 575 тыс. чел., т. е. всего на 19 тыс. чел., зато значительно возросло количество детей-сирот, взятых под опеку, - до 290 тыс. чел. в 1988 г. и на усыновление - до 525 тыс. чел. Именно в этот период были приняты важные постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР, о которых было сказано выше, а также постановление Совета Министров СССР от 17.04.88 г. № 2012 «О создании детских домов семейного типа». Они оказали позитивное влияние на снижение роста социального сиротства.

Каково положение детей-сирот сегодня? По данным государственного доклада «О положении детей России. 2002 г.», число детей, оставшихся без попечения родителей, продолжает увеличиваться. В 2001 г. их было выявлено 128,1 тыс., что на 4,0% больше, чем в 2000 г., и на 12,4% больше, чем в 1999 г. Свыше 40% из них составляют дети, чьи родители лишены родительских прав.

В 2001 г. у 56,4 тыс. детей родители лишены родительских прав, что на 6,2% больше, чем в 2000 г., и на 21,1% больше, чем в 1999 г. В то же время численность детей, находящихся на попечении государства, родители которых не лишены родительских прав, в 2001 г. сократилась по сравнению с предыдущим годом на 15,9%, составив 3,4 тыс. чел., что на 2,4% меньше, чем в 1999 г.

Большинство детей, оставшихся без попечения родителей в течение 2001 г., были переданы под опеку (попечительство) или на усыновление. Их численность в 2001 г. составила 77,8 тыс., чел., или, 60,8% от общего числа детей, оставшихся без родительского попечения. В последние годы растут как количество детей, переданных на воспитание в семьи граждан (по сравнению с 2000 г. на 4,8%, с 1999 г. - на 15,1%), так и их доля среди детей, лишившихся попечения родителей (2000 г. - 60,3%, 1999 г. - 59,4%).

В 2001 г. 28,2% детей, оставшихся без попечения родителей, были устроены в дома ребенка, детские дома и школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учреждения социальной защиты населения и иные учреждения на полное государственное обеспечение. Доля таких детей сокращается: в 2000 г. она составляла 29,4%, в 1999 г. - 30,7%. Несколько уменьшилась и абсолютная их численность, составив в 2001 г. 36,1 тыс. чел. против 36,2 тыс. чел. в 2000 г. В это же время 1,7 % детей, оставшихся без попечения родителей, были устроены в учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования и другие образовательные учреждения на полное государственное обеспечение. По сравнению с 2000 г. их число и доля практически не изменились (2001 г. - 2139 чел., 2000 г. - 2154 чел.).

Не устроенными в семьи или соответствующие учреждения остались в 2001 г. 13,1 тыс. детей (2000 г. - 11,7 тыс.), это связано с необходимостью сбора документов и работой по подбору опекунов (попечителей), приемных или патронатных родителей. Эти дети временно находятся в приютах, лечебно-профилактических учреждениях.

В целом число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2001 г. достигло 685,1 тыс. чел. (на 3,4% больше, чем в 2000 г.). Из них 347,5 тыс. чел. (50,7%) находятся под опекой (попечительством), 154,2 тыс. чел. (22,5%) воспитываются в семьях усыновителей, 183,4 тыс. чел. (26,8%) - в различных интернатных учреждениях (Рыбинский, 2004).

В целях улучшения положения детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, принято постановление Правительства Российской Федерации «О первоочередных мерах по улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 14 мая 2001 г. № 374. Указанным документом в 3 раза увеличено ежегодное пособие, выплачиваемое детям в период обучения для приобретения учебной литературы и письменных принадлежностей, нормы материального обеспечения детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, распространены на детей, передаваемых в приемные семьи и детские дома семейного типа. Субъектам Российской Федерации рекомендовано предусматривать в бюджетах средства на льготный и бесплатный проезд указанной категории детей, а также средства на компенсацию питания, обеспечение одеждой и т. п. на детей, направленных в негосударственные учреждения образования и социальной защиты; принять меры по поддержке образовательных учреждений для детей-сирот и специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.

Если в 1980 г. число интернатных учреждений в России составляло 64,4% от общесоюзного числа, а число воспитанников в них - 46,3%, то через 20 лет доля российских интернатных учреждений по отношению к союзным составляла уже 88,1%, а число воспитанников в них - 56%. Следовательно, по тому и другому показателю Россия опережает союзные показатели.

Стремительный рост социального сиротства в России продолжается.

Дети, лишённые права жить и воспитываться в семье, согласно закону находятся под опекой и попечительством государства, его защитой, что должно гарантировать наличие условий как для нормального развития ребенка, так и для специальной реабилитационной работы по устранению дефектов в состоянии его здоровья. Теряя право иметь семейное окружение, ребенок автоматически теряет возможность не только реализовать другие свои права, но и главным образом реализовать их в объеме, необходимом для его наилучшего развития.

По данным Е.М. Рыбинского (2004), в России только 10% от общего числа детей-сирот стали сиротами вследствие смерти или инвалидности их родителей, остальные – сироты при живых родителях. Доля детей-сирот в общем количестве детского населения страны составляет около 2%, а в некоторых регионах – 15–20%.

На сегодняшний день условия содержания детей в большинстве учреждений вызывают серьезную озабоченность общественности. Поиск более эффективных форм социального воспитания детей-сирот относится к общенациональным задачам.

Большое число детей стало покидать семьи и воспитательные учреждения из-за плохого обращения и содержания. Одна часть из безнадзорных детей продолжала поддерживать ограниченные контакты с семьей, другие дети стали социальными сиротами. 90% детей-сирот – это социальные сироты.

В настоящее время широко используются в теоретических исследованиях два понятия:

1. «Сирота (сиротство)».
2. «Социальный сирота (социальное сиротство)».

Но т. к. само понятие «сиротство» многоаспектно, его можно рассматривать исходя из различных научных подходов. В частности, «Толковый словарь русского языка» (1995) дает следующее определение: «*Сирота* – ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. *Сиротство* – состояние сироты: одиночество» (Ожегов, Шведова, 1995, с. 708).

С точки зрения педагогики, *сиротство* – негативное социальное явление, характеризующее образ жизни несовершеннолетних детей, лишившихся попечения родителей.

По мнению Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга (1997), *социальные сироты* – это особая социально-демографическая группа детей от 0 до 18 лет, лишившихся попечения родителей по социально-экономическим, а также морально-нравственным причинам, т. е., это дети, которые имеют родителей, лишенных родительских прав, страдающих тяжелыми заболеваниями, в том числе и психическими, вследствие алкоголизма, наркомании и т.п.; отказавшихся от своих детей.

Социальное сиротство, как указывает Е.М. Рыбинский, есть «устранение или неучастие большого круга лиц в выполнении ими родительских обязанностей (искажение родительского поведения)» (Рыбинский, 2004, с. 20).

По данным того же автора, более 50% детей помещаются в дома ребенка по социальным причинам: лишение родительских прав, плохие материальные и жилищные условия, внебрачное положение женщины, нахождение родителей в заключении. По данным исследований, в 96% семей, лишенных родительских прав, отец или мать, а чаще оба – алкоголики. Алкоголизм по-прежнему остается ведущей причиной принудительного сиротства. Особую группу составляют отказные дети. Самые распространенные причины отказа от ребенка – его тяжелая болезнь (60%), а также трудные материальные и бытовые условия семьи (около 20%). Таким образом, чаще всего отказ родителей вызван необходимостью устройства тяжело больного ребенка на полное государственное попечение (Рыбинский, 2004).

К причинам социального сиротства также относятся: резкое ухудшение материального положения населения, его социально-экономическое расслоение, межнациональные конфликты, появление беженцев, урбанизация, кризисное состояние систем образования и воспитания. Все эти факторы характерны для многих стран и разрушительно воздействуют на семью, в результате чего снижается уровень рождаемости, увеличивается число неполных семей, появляются дети-бомжи, дети-изгои.

Анализируя данные выше определения, можно выделить наиболее общие характеристики понятия сиротства.

Дети-сироты – это лица, у которых умерли оба родителя или единственный родитель.

Социальный сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием

ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу берет на себя государство и общество.

Таким образом, ссылаясь на мнение Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной, к категории *детей, оставшихся без попечения родителей*, относятся дети, у которых родители:

- умерли;
- лишены родительских прав;
- ограничены в родительских правах;
- признаны без вести пропавшими;
- недееспособны;
- отбывают наказание в местах лишения свободы;
- уклоняются от воспитания детей.

Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова указывают в своих работах на то, что самое драматичное последствие сиротства – это прямой вред здоровью, психическому и социальному развитию ребенка, лишившемуся попечения родителей. До 60% контингента домов ребенка составляют дети с тяжелой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы, относящиеся к III-V (наиболее низким) группам здоровья. Почти 55% отстают в физическом развитии. Лишь 4,7% детей характеризуются как практически здоровые. Помимо последствий органического поражения мозга, у 30% отмечаются хронический тонзиллит, дискинезия желчных путей, астмоидный бронхит, хронический пиелонефрит, очень часты энурезы.

Но наиболее тяжелый след социальное сиротство оставляет в психической жизни ребенка. У оторванного от родителей и помещенного в условия интерната ребенка снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. У большинства детей развиваются чувства тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру. Ухудшаются эмоционально-

познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития. Основным приобретенным дефектом оказывается задержка и искажение интеллектуального и личностного развития. Во многих случаях (85 - 92%) выпускники детских домов не способны к обучению по программе общеобразовательной школы, тогда как в общей детской популяции доля лиц с задержанным умственным развитием не превышает 8 - 10%.

Помимо задержек интеллектуального развития, формируется комплекс сложных нарушений эмоционального развития в рамках парааутизма: обеднение эмоциональных проявлений, затруднения в общении, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству, нарастание пассивности, быстрая утрата побудительных мотивов, с возрастом обнаруживается тенденция к углублению отставания в развитии эмоций.

Такие нарушения неизбежны и для здоровых детей и тем более усугубляются у детей с врожденной патологией. Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у ребенка в более старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних - это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большему интересу к вещам, чем к людям; у других - гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание взрослых, при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности.

Также авторы говорят о том, что детям-сиротам и социальным сиротам свойственны инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы и, как следствие, иждивенчество, непонимание материальной

стороны жизни, вопросов собственности, экономики даже в сугубо личных масштабах, трудности в общении там, где это общение произвольно, где требуется умение строить отношения, перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения.

Проблемы психического развития. Изложенные выше данные позволяют сделать вывод, что как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей младшего школьного возраста, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается определенная специфика, которую мы склонны интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной характер его протекания. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией.

Казалось бы, учитывая особенности детского учреждения, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов. Существует мнение, что это действительно характеризует общение в школе-интернате (Неупокоева Н. М., 1980). Однако, воспитанники интерната менее успешны в решении конфликтов в общении со взрослыми и сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросаются в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, то есть, по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно разрешить конфликт.

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников школы-интерната недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками – с другой, как простых

количественных характеристик; необходим глубокий качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения.

Важно учитывать, что в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен, предпочесть ей какую-либо другую группу, как это способен сделать любой другой ученик обычной школы, но одновременно его нельзя и исключить из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников становится как бы безусловной. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных – как между братьями и сестрами (Неупокоева Н.М., 1980). Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть и заметных издержек – подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Сферу общения с взрослыми детей, воспитывающихся вне семьи, характеризует, как неоднократно отмечалось выше, особая напряженность, сдержанность, агрессивность. Проблемы психологического характера чаще определяется недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот факт, как известно, накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности и в то же время повышенной уязвимости воспитанника детского дома. У части воспитанников имеются психологические проблемы противоположного

плана – когда после эмоционального теплого семейного детства они оказываются в государственном учреждении. Такие дети постоянно переживают состояние фрустрации и предрасположены к невротическим срывам.

Проблемы педагогического характера наиболее часто связаны с социально-педагогической запущенностью детей-сирот, поступающих в детский дом, с девиантным поведением до поступления в детский дом и в первые месяцы после поступления, оно наблюдается у 70% детей и подростков. Вместе с психопатологическими проявлениями почти у половины поступающих воспитанников выявляется общее психологическое недоразвитие, что затрудняет реабилитационный процесс.

В настоящее время все более учитываются конкретные интересы, нужды и желания детей. Началась перестройка жизни интернатных учреждений по пути создания семейных детских домов; увеличены расходы на содержание воспитанников, создаются общественные объединения, помогающие детям-сиротам. Начался процесс реформирования интернатных учреждений. В целях обеспечения физического, психического и социального развития детей был изменен возрастной ценз их пребывания в детских домах - от 1,5 до 18 лет. Стали создаваться условия для проживания детей, сохраняющих родственные связи, небольшими группами (по 10 - 12 человек), что облегчает их социальную адаптацию. Однако, более быстрый, чем в других образовательных учреждениях, переход многих детских домов и школ-интернатов для детей-сирот на новые хозяйственные и экономические механизмы управления позволил не только выжить в трудных финансовых условиях, но и занять в современном образовательном пространстве России более благоприятное положение. Это стало возможным благодаря последовательной государственной политике, ориентирующей педагогические коллективы интернатных учреждений на реализацию задач социализации детей-сирот как ведущей педагогической цели. Средствами

социализации стали не только образовательные и воспитательные программы, но и большая мобильность и свобода в выборе форм и организации воспитательного процесса.

Современное сиротство как социальная проблема должна рассматриваться комплексно на медико-психолого-педагогическом уровне, т. е. в известной мере стать объектом междисциплинарного исследования и воздействия, выдвигающего задачи коррекции, компенсации отклонений в развитии и социальной адаптации детей, испытывающих в этом потребность.

Как показал анализ педагогического опыта, все больше получает признание индивидуальное ведение ребенка в учреждении, обеспечение ему возможностей выйти в самостоятельную жизнь уверенным в своем будущем; это относится к организации жизни ребенка в учреждении с учетом его особенностей, составлению индивидуального плана развития и к выбору образования, его расширение через введение авторских образовательных программ, выбору содержания и форм производительного труда как определяющего фактора социализации. Руководители стараются сделать труд в учреждениях не только развивающим, обучающим и воспитывающим, но и выбрать такие его виды, которые позволяют детям обеспечить себя, быть конкурентоспособными на рынке труда.

Причины столь многочисленных расстройств физического и психического здоровья у детей-сирот многообразны. Так как основная часть детей, сосредоточенных в интернатных учреждениях, имеет неоспоримо негативную наследственность, в частности, наследственную отягощенность алкоголизмом, наркоманией, происходит постоянное увеличение количества сирот, страдающих врожденной психической и неврологической патологией.

Именно дети этой категории чаще имеют врожденные физические и психические аномалии как следствие зачатия партнерами в состоянии опьянения или использования будущей матерью различных повреждающих средств для прерывания беременности. Кроме того, дети, помещенные в

детские дома, перегружены психопатологической наследственностью, в первую очередь, это умственная отсталость, шизофрения.

Медицинские наблюдения показывают, что вредным является уже само вынашивание нежеланной беременности потенциальными «отказницами» (бросающими новорожденных в родильных домах). Стрессогенное воздействие вынашивания такой беременности приводит к искажениям жизненно важного взаимодействия во время внутриутробного развития между матерью и ребенком, к нарушению сенсорных, обменных, гуморальных связей между ними. У большинства будущих «отказниц» во время беременности отмечаются психические нарушения: истероформные реакции, депрессивные состояния, психовегетативные нарушения, обострения психических, соматических хронических заболеваний. Важным патогенным фактором являются связанные с психическими отклонениями нарушения поведения таких беременных: гиперактивность, неудачные попытки прервать беременность, злоупотребление курением, алкоголем, наркотиками. Большинство из них оказываются не готовыми к родам, о чем свидетельствует исключительно высокий уровень недонашиваемости (37,5% по сравнению с 4,7% в общей популяции), а также патологии родовой деятельности (59,2%). Две трети младенцев рождаются с массой менее 3кг. Признаки морфофункциональной незрелости отмечаются почти у половины доношенных. Клинически выраженные мозговые повреждения у новорожденных обнаружены в 43,7% случаев. 46,9% младенцев сразу после родов нуждаются в реанимации и интенсивности терапии в связи с тяжестью состояния (против 14,8% в общей популяции новорожденных).

Недоношенность, малая масса и сопутствующие им церебральные повреждения часто приводят к нервно-психической патологии у детей (в 47-60% случаев). Если к этому прибавить патогенное влияние на психическое развитие сверххранного разрыва с матерью и неизбежно возникающую при этом психическую депривацию младенца, а также ту угрозу, которую несет

наследственный фактор психической патологии родителей, то становится очевидным, что дети, рожденные от нежеланной беременности, входят в группу особого риска по психической патологии, требуют чрезвычайного внимания и интенсивных медико-, социо-, педагогико- и психопрофилактических мероприятий с младенчества.

Значительная часть случаев отказов от детей связана не столько с социальными нуждами или с глубокой нравственной деградацией женщины, сколько с временными личностными, социально - психологическими и материальными кризисами.

Также патогенным фактором, который проявляется у детей-сирот более старшего возраста, является комплекс социальных, педагогических и психологических вредностей в бывших родительских семьях. Среди форм неправильного воспитания типичны для социального сиротства безнадзорность и гипоопека. Большинство семей, где дети лишены попечения родителей, характеризует вопиющее социальное неблагополучие: низкий материальный уровень, неудовлетворительное питание, пьянство родителей, аморальный образ их жизни, скандалы и драки в семье, а также проживание с тяжело психически больными родственниками. Остро в таких семьях стоит проблема жестокого обращения с детьми (физическое, сексуальное, эмоциональное насилие).

Дети из этих семей лишены родительской любви, недоедают, не посещают организованные детские коллективы, подвергаются истязаниям, что приводит к уходу из дома. Отсюда – признаки сенсорной и социальной депривации, отставание в психическом развитии более чем в двух третях случаев, признаки мозговой дисфункции с неврологическими расстройствами, энурезом, нарушениями познавательной деятельности, расторможенностью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью ко лжи, патологическому фантазированию, с выраженными невротическими реакциями.

Но одним из наиболее мощных патогенных и дезадаптирующих факторов для ребенка является родительская семья с соответствующей природе формирующегося ребенка организацией жизни, с присущим только биологической семье уровнем общения с родными, и особенно с матерью.

Г.С. Красницкая (1997) считает, что в структуре ценностей детей-сирот семья остается незыблемой. При этом желание иметь близких, потребность в семье и сотворение идеала семьи у детей-сирот выражены острее, чем у детей, воспитывающихся в нормальных условиях.

В контексте изучения причин социально-эмоциональных нарушений в настоящее время появились многочисленные понятия, такие, как, «материнская депривация», «социальная депривация», «эмоциональная депривация», «психическая депривация» и др. Определить понятие «материнская депривация» довольно сложно, поскольку оно обобщает целый ряд различных явлений. Это и воспитание ребенка в детских учреждениях, и недостаточная забота матери о ребенке, и временный отрыв ребенка от матери, связанный с болезнью, и, наконец, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, выступающему для него в роли матери (Борозинец, Евмененко, Козловская, Палиева, 2003, с. 24).

Отрыв ребенка от родителей способствует развитию так называемых депривационных психических расстройств, которые тем тяжелей, чем раньше ребенок оторван от матери и чем длительнее воздействует на него фактор этого отрыва. В раннем детском возрасте депривация приводит к характерным нарушениям раннего развития (отставание в общем и речевом развитии, недостаточное развитие тонкой моторики и мимики), в дальнейшем проявляются и эмоциональные нарушения в виде общей слаженности проявления чувств при нередкой склонности к страхам и тревоге, поведенческие отклонения (частые реакции активного и пассивного протеста и отказа, недостаток чувства дистанции в общении или, наоборот,

затруднения при контакте). Эти характеристики в основном относятся к социальному сиротству.

З. Фрейд развивает мысль о том, что разлука с матерью заставляет ребенка остро переживать свою беспомощность, вызывает у него повторно эмоцию страха, в результате чего это переживание фиксируется, вступает в связь с каким-нибудь внешним объектом и переходит в фобию. Эту же мысль высказывает и Элперт, которая пыталась избавиться от патологически фиксированных состояний детей, у которых фобии и навязчивость возникли в связи с пережитой ими младенчестве разлукой с матерью (Борозинец, Евмененко, Козловская, Палиева, 2003, с. 27).

Изоляция младенца от матери обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллектуального развития и формирования личностных функций, которые не поддаются исправлению.

Разлука с матерью начиная со 2-го года жизни также ведет к печальным результатам для личности ребенка, не поддающимся реабилитации, хотя интеллектуальное развитие достаточно полно нормализуется.

Группой американских психологов под руководством К. Рубина (1993) проводилось изучение ранних форм социальной изоляции детей, механизмов ее возникновения и связи с последующим социально-эмоциональным развитием.

По мнению Батуева (1999), Мухамедрахимова, (1999), привязанность к взрослому человеку является биологической необходимостью и изначальным психологическим условием для развития ребенка. Наиболее значимым взрослым для младенца при становлении первичной межличностной связи является мать.

В сиротские учреждения из семей обычно поступают дети, уже давно лишенные родительского тепла, страдающие от психической депривации. Прекращение длительной депривации в раннем младенчестве приводит к

очевидной нормализации, но лишь во внешнем поведении и в общих интеллектуальных функциях, однако развитие речи может быть задержано, даже если депривация была прекращена до 12-месячного возраста. В целом, как показывают исследования, чем раньше младенца (до года) избавят от депривации, тем нормальной будет его последующее развитие. При этом менее обратимыми являются нарушения речи, мышления, способности к длительным и сильным межличностным привязанностям.

Несмотря на серьёзные эмоциональные сложности, которые может вызвать длительное пребывание в детском доме, нужно отметить, что на короткий срок передача в детский дом может считаться приемлемым решением, в частности, если ребенок нуждается в особом уходе, который в конкретном случае можно обеспечить лишь там. Поэтому передача в детский дом должна продолжать значиться среди альтернативных решений для отверженного ребенка, но её стоит рассматривать лишь как временную меру перед возвращением в семью или усыновлением.

Травматичным для ребенка - сироты может оказаться и любое другое изменение привычного социального окружения. Даже усыновление, передача в опеку или приемную семью вызывают ряд дезадаптивных реакций. Не менее тяжелым испытанием подвергается психика ребенка при переводе из привычного учреждения в другое, особенно если это связано, что нередко бывает, с отрывом от братьев и сестер.

В особенно тяжелом положении оказываются дети-сироты с отставанием в психическом развитии, которые не обеспечены необходимой медико-психологической помощью: они полностью находятся во власти администрации специальных учреждений и медико-педагогических комиссий. В то же время выборочные обследования показывают, что неверная оценка интеллектуальных отклонений у этих детей достигает 50–90% .

Однако отмена диагноза олигофрении делает положение ребенка, много лет находившегося во вспомогательном учреждении, абсолютно безвыходным, т. к. ни в системе образования, ни в детском здравоохранении нет решительно никаких условий для реабилитации и психолого-педагогической коррекции таких детей.

Основными причинами усыновления и приема под опеку детей в нашей стране являются следующие:

- невозможность иметь ребенка по медицинским показаниям;
- нежелание иметь собственного ребенка по социальным причинам;
- смерть или неизлечимая болезнь родителей ребенка, являющихся близкими родственниками усыновителя или опекуна;
- лишение родительских прав родителей ребенка.

По словам специалистов, в каждом из этих случаев необходима совершенно особая психологическая работа с приемным (принимающим) родителем еще до того, как в его доме появится ребенок. Трудности, с которыми сталкиваются эти семьи, не только материальные, но и чисто психологические. Передача осиротевшего ребенка в приемную семью ставит перед ними ряд социальных, психологических, эмоциональных и педагогических барьеров. Адаптация даже здорового ребенка в новой семье требует времени. В первое время у него возможны острые невротические и поведенческие, в том числе регрессивные, нарушения. На определенном этапе могут проявиться несовместимость темпераментов, черт характера, привычек, проблемы с памятью, неразвитость воображения, узость кругозора и знаний об окружающем мире, отставание в познавательной сфере. При отсутствии адекватной адаптации начинают усугубляться негативные особенности личности (агрессивность, замкнутость, расторможенность), которые часто сопровождаются отдельными расстройствами влечений (воровство, курение, стремление к бродяжничеству). Поведенческие и

психические проявления адаптации индивидуальны, зависят от характера ребенка, состояния его здоровья, в том числе и психического.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- сиротство – социальное мировое явление, увеличивающееся и растущее с каждым днем;
- сиротство – это тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе и влияет на все его дальнейшее развитие;
- детям этой категории требуется квалифицированная помощь педагогов, медиков, психологов и других специалистов в преодолении и компенсации их физических и психических недостатков развития, а также в социальной поддержке;
- преодоление этих трудностей возможно через систему профилактических мероприятий, направленных на коррекцию, компенсацию, социальную реабилитацию и адаптацию воспитанников детского дома.

Комплекс этих мероприятий и образует систему сопровождения, которая подробно рассматривается в рамках следующего параграфа.

1.2. Психолого-педагогическое сопровождение как средство социализации воспитанников детского дома

Развитие сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной проблемой нашего государства. Сложившаяся ситуация в России диктует необходимость реформирования интернатных учреждений, совершенствования форм, методов воспитания и социализации увеличивающегося числа детей-сирот.

Существующая на протяжении многих десятилетий и до настоящего времени система призрения детей-сирот в России представляет собой систему государственного содержания сирот, их отдаление от общества, что

приводит к социальной депривации детей и подростков. Государство пытается справиться с все нарастающей волной сиротства, в основном развивая три модели опеки и попечительства: опекунов, усыновление и сиротские учреждения. Но, несмотря на то, что в наше время появляется много новых форм организации жизни детей-сирот (детские деревни, детские дома семейного типа и др.), детский дом и школа-интернат остаются пока самыми распространенными. По международным данным, около трети всех детей-сирот на земном шаре, проживающих в сиротских учреждениях, приходится на долю России. И число таких детей резко увеличилось после начала перестройки и продолжает расти.

Это требует экстренной поддержки и развития сети учреждений для детей-сирот, укрепления их материально-технической базы, разработки научно-методических основ, профессионального самоопределения, нормативно-правового обеспечения охраны и защиты прав детей-сирот. Следует также указать, что экономические подсчеты показали ресурсоемкость и экономическую неэффективность модели воспитания в сиротских учреждениях, и к настоящему времени наиболее развитые страны практически полностью отказались от нее. В этих условиях требуется разработка новых форм воспитания и социализации осиротевших детей.

Наряду с экономическими причинами, определенным толчком поиска новых форм социальной реабилитации детей-сирот являются многочисленные исследования, показавшие негативный эффект воспитания в сиротских учреждениях для психического развития ребенка и его социальной адаптации. Первое научно обоснованное исследование было проведено известным американским ученым Джоном Боулби в 1951 г. по заказу Всемирной Организации Здравоохранения. Результаты этого исследования выявили задержку эмоционального, когнитивного и социального развития детей и не вызвали сомнений в плане необходимости отказа от сиротских учреждений как модели воспитания.

В бывшем СССР в силу изолированного развития и принципиально других коллективистских воспитательных установок эти данные не получили никакого резонанса, более того, именно в этот период по личному распоряжению Н.С. Хрущева была ликвидирована альтернативная форма решения проблемы сиротства – замещающая профессиональная семья.

Лишь в 80-х гг. XX в., в период перестройки, стал возможен анализ реального положения дел, который дал импульс целому ряду отечественных исследований, удостоверявших крайне негативные последствия нахождения в учреждениях сиротского типа для психического развития детей (Давыдов В.В., Днепров Э.Д., Зинченко В.П., 1998).

В 80–90-х гг. XX в., был проведен целый ряд отечественных исследований, доказательно представивших отрицательные последствия институционального воспитания. В этих исследованиях (Мухина, 1991; Лисина, 1986; Соколова, 1991; Прихожан, Толстых, 1991) делается акцент на то, что воспитание детей в условиях традиционной модели опеки и попечительства, которой является детский дом, основывается без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, и неизбежно содержит факторы, сдерживающие психическое развитие. Авторы выделяют следующие негативные черты общественного воспитания (Трошина, 1997):

1) неправильная организация общения взрослых с детьми, неадекватность тех его форм, которые доминируют в сиротских учреждениях:

- сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми;
- дефицит возможностей установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым;
- наличие сменяющих друг друга взрослых с несовпадающими программами поведения, высокая частота сменяемости этих взрослых;

- групповая, а не индивидуальная, направленность воспитательных воздействий, жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека в деятельности – пошаговое планирование и санкционирование поведения детей взрослыми;
 - положительное отношение взрослого ребенок должен заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками;
- 2) недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей;
 - 3) недостатки программ воспитания и обучения, не компенсирующих дефекты развития, вызванные отсутствием семьи;
 - 4) бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной суженностью окружающей их среды: малого числа и однообразия предметов, с которыми они действуют;
 - 5) постоянное нахождение детей в условиях коллектива.

Зачастую атмосфера сиротских учреждений холодна, формальна, насыщена чувствами тревоги, страха и агрессии. Активность детей и возможность принимать решения, практически исключены. Личность подавляется. Деформация личности, происходящая на этом фоне, со временем закрепляется (Беличева, 1993).

Как показывают исследования М.А. Калининой и М.Е. Проселковой (1996), воспитанники детских домов в большинстве своем с трудом усваивают программу массовой школы, не проявляют активности в овладении профессиональными знаниями. Они плохо воспринимают общепринятые этические нормы поведения, неустойчивы к криминальным установкам среды и легко вовлекаются в правонарушения.

Также в работах указывается, что у оторванного от родителей и помещенного в интернат ребенка понижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, превалирует пониженное настроение.

У большинства детей формируются чувства тревоги и неуверенности в себе, пропадает заинтересованное отношение к окружающему миру. Ухудшается эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития.

Нахождение ребенка в стационаре любого типа влечет за собой обеднение среды, что приводит к сенсорной депривации; уменьшение коммуникаций с окружающими – к социальной депривации; уплощение эмоционального тона при взаимодействии с персоналом – к эмоциональной депривации; жесткая формальная организация среды детского дома – к когнитивной депривации (Трошина, 1997).

Тем не менее, модель детских домов имеет своих сторонников среди управленцев, воспитателей, психологов. В качестве аргумента приводится возможность ликвидации вышеперечисленных недостатков путем совершенствования самой модели детского дома.

Однако проблема коренится в самой сути модели общественного воспитания. К такому выводу пришел Джон Боулби (Гуров В.Н., Вишнякова В.Ф., 2003), который в процессе изучения сиротских учреждений и особых нарушений развития, формирующихся в их стенах, разработал теорию привязанности, ставшей катализатором многочисленных исследований. В психологических исследованиях привязанности показано, что лишь интимные, эмоционально насыщенные и устойчивые отношения с объектом привязанности ведут к нормальному психическому развитию, к формированию здоровой, активной и социально адаптированной личности.

Во многих отечественных исследованиях (Лисина, 1986; Прихожан, Толстых, 1991; Трошина, 1997 и др.) высказывается идея формирования особого типа личности у ребенка детского дома. Авторы описывают

формирование личности с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного и свободного поведения и указывают на преобладание зависимого, реактивного поведения у детей из сиротских учреждений. Недоразвитие механизмов саморегуляции компенсируется формированием различного рода «защитных реакций». Так, вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному реагированию, обиде (Прихожан, Толстых, 1991).

Для детей из закрытых учреждений специфичен особый тип общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Все те же ученые указывают на гипертрофированную потребность в общении с взрослыми (вызванную дефицитом такого общения в сиротском учреждении). Зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность последнего и создает специфический тип общения со взрослым, который, в свою очередь, влияет на отношения со сверстниками. Мухина (1991), Прихожан, Толстых (1991) выделяют два симптомокомплекса у младших школьников, воспитывающихся в детских домах, «тревога по отношению к взрослому» и «враждебность по отношению к взрослым». У таких детей наблюдается доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях, неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта, что проявляется в агрессии, неумении признать свою вину, склонности переложить всю ответственность на окружающих.

Дефицит адекватного общения приводит к тому, что у ребенка закрепляется негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не

способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими людьми. (Шипицына, Казакова, 2000).

В результате воспитания детей-сирот в условиях детского дома, по мнению Прихожан и Толстых (1991), наблюдается также специфическое развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, особенностей поведения, которые они рассматривают как качественно иной характер формирования личности.

Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации и преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. Качественно иную форму имеет и развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки). Самооценка – центральное личностное образование, важнейший регулятор общения и деятельности. Очень низкая самооценка, присущая для воспитанников детских домов, – основа личностных отклонений и невротических расстройств. Следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является отсутствие у него чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится устойчивой характеристикой личности воспитанников детского дома.

Анализ результатов исследования М.А. Калининой и М.Е. Проселковой показал, что те или иные психопатологические расстройства замечались более чем у половины детей и подростков. У детей, составлявших группу высокого риска по эндогенным психическим расстройствам, в структуре депрессии выявлялась безотчетная тревога, фобические расстройства, элементарные зрительные слуховые галлюцинации.

Л.М. Шипицына, Е.Е. Чепурных и др., анализируя современное состояние системы помощи детям, оставшимся без попечения родителей, отмечают следующие проблемы в деятельности интернатных учреждений:

- перегруженность и недостатки в медицинском обслуживании;

- неблагоприятная адаптация воспитанников, вызванная комплексом причин социального (изменения социального статуса ребенка), медицинского (отягощенная наследственность, невротизация), психологического (социально-педагогическая запущенность) характера;
- слабая координация ведомств и служб государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- система воспитания в приютах применительно к современной российской действительности асоциальна, ребенок не готовится к жизни в реальном социуме.

Л.М. Шипицына указывает, что в настоящее время в России сложилось достаточное разнообразие типов и видов социально-педагогической защиты детей-сирот, обусловленное запросами и возможностями социума и требованиями педагогической целесообразности:

- детский дом (для детей раннего, дошкольного, школьного возраста);
- детский дом-школа;
- санаторный детский дом для детей-сирот, нуждающихся в длительном лечении.

Одно из эффективных направлений воспитания детей-сирот – расширение количества семейных детских домов, а также использование в большем масштабе форм опекунов и попечительства, усыновления. Наиболее распространенной формой устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России продолжает оставаться детский дом.

Детские дома – воспитательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав.

На территории Ставропольского края действует 31 детский дом, 23 из них расположены в городах и районных центрах, остальные – в сельской местности. В частности, в городе Ставрополе открыто 3 детских дома, один

из которых – Дошкольный детский дом для детей с интеллектуальным недоразвитием, а также существует приемная семья, в которой воспитывается один ребенок с детским церебральным параличом. Действуют другие специализированные учреждения: Государственное оздоровительное образовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, Санаторный детский дом № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, основанный в 1990 г.

Основной задачей детских домов является максимальное приближение условий воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к домашним, позволяющим наиболее успешно осуществлять гармоничное развитие и подготовку к самостоятельной жизни. Детские дома находятся в ведении местных городских и сельских органов власти. В организации и деятельности детских домов активно участвуют общественные организации. Подбор воспитателей производится органами народного образования в условиях гласности, с обязательным обсуждением кандидатур в трудовых коллективах или по месту жительства.

Воспитательная работа в детских домах основывается на общих психолого-педагогических принципах, но требует от воспитателя максимальной отдачи, восполняющей детям отсутствие обычных семейных условий воспитания. Дети включаются в различные виды деятельности – трудовую, познавательную, творческую, спортивную, игровую. Макаренковский принцип воспитания в коллективе и через коллектив осуществляется в организации коллективной творческой деятельности детей, в создании многообразных внутри- и внешкольных связей. Отношения старших и младших воспитанников строятся на принципе общей гуманизации учебно-воспитательного процесса, создают чувство защищенности у детей, атмосферу благоприятного психологического климата.

Дифференцированный подход к воспитанию учитывает как индивидуально-психологические, так и половозрастные особенности детей. В работе с детьми в детских домах особенно необходим педагогический оптимизм, основанный на уверенности педагога в успехе воспитания любого, даже самого трудновоспитуемого ребенка, что помогает формированию коллективных и личных устремлений, дальних жизненных перспектив, перспективных наклонностей у воспитанников.

В детских домах осуществляется самоуправление, полномочным органом которого является совет воспитанников, решающий различные вопросы организации жизнедеятельности детского коллектива.

Развитие сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной проблемой нашего государства. Сложившаяся ситуация в России диктует необходимость реформирования интернатных учреждений, совершенствования форм, методов воспитания и социализации увеличивающейся армии детей-сирот. Получил разрешение вопрос о статусе детских домов семейного типа. 2.01.2000 г. принят Закон о внесении в Семейный кодекс такой формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, как детский дом семейного типа. Однако разработка положения об их деятельности осуществляется с большими трудностями. Они определяются тем, что, по сути, семья граждан, желающих воспитывать детей-сирот, квалифицируется как образовательное или воспитательное учреждение, что ведет к неприемлемым последствиям.

Несомненно, проблема совершенствования законодательной базы сохраняет свою актуальность. Особого внимания требуют вопросы деятельности органов управления муниципального уровня, основной функцией, которой является создание эффективных механизмов реализации законов, устанавливаемых на федеральном и региональном уровне. Одним из таких механизмов в последние годы признается программа социального развития муниципальной территории.

Одной из главных задач в работе детских интернатных учреждений является создание условий для успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений (Мудрик А.В., 2000).

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без выполнения которых последующий этап может не наступить либо может быть искажен или заторможен.

В отечественной науке стадии адаптации соотносятся с периодами социального развития личности, которые обязательно совпадают с периодами психического развития человека.

А.В. Петровский объясняет это тем, что процесс развития личности не может быть сведен к суммированию уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих процесс формирования социального качества человека, субъекта системы человеческих отношений. Он предполагает, что в аспекте социального развития личности для каждого возрастного периода ведущим является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у ребенка с наиболее референтной, значимой для него в этот период группой (лицом).

Имея в виду это положение, А.В. Петровский выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации (Котова И.Б., Шиянов Е.Н., 1999, с. 11):

- детство – адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;
- отрочество – индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»;

- юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости.

В процессе социализации человек примеривает на себя различные социальные роли, через которые имеет возможность проявить, раскрыть, репрезентовать себя. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоунижения.

А.В. Мудрик (2000) условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах).

Социально-культурные задачи – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме и определяются обществом в целом: региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения.

Зарубежные ученые рассматривают понятие «социализации» как процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление – адаптация. В традиционной американской

социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон) данные представления сложились в структурно - функциональном направлении.

В процессе социализации человек формируется как общественное существо. Успешная социализация предполагает решение следующих задач:

1. Эффективная адаптация.
2. Формирование способности человека преодолевать общественные тенденции, мешающие его развитию и реализации как личности.
3. Успешная интеграция воспитанников детского дома.

Результатом социализации является социализированность как сформированность черт, задаваемых статусом и востребованных данным обществом.

Особой проблемой являются трудности социализации. Под трудностью социализации Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, О.Н. Посысов, М.И. Рожков (1997), понимают «комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью». Причины возникновения этих трудностей они видят в «несоответствии требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям». Социальная ситуация развития ребенка в детском доме при отсутствии нормальных для него контактов (семья, друзья, соседи и т. д.) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком-сиротой из различных источников.

Результатом трудностей социализации является низкий уровень социальной адаптации, социальной активности, социальной компетентности воспитанников детских домов, сформированности социальных ценностей (Борозинец, Евмененко, Козловская, Палиева, 2003, с. 28).

Процесс социализации воспитанников детского дома протекает в течение всего периода пребывания их в государственном учреждении и далее всю жизнь. Основным фактором в социализации воспитанников является преодоление психологических трудностей, заключающихся в привычке жить

в замкнутом пространстве, изолированном обществе, неумении интегрироваться в открытое, создавать новые контакты с людьми, с которыми им предстоит общаться.

Основой социализации детей-сирот является трудовая подготовка. В связи с этим в образовательных учреждениях изменяется содержание трудового обучения в сторону его индивидуализации. Применительно к местным условиям сельские дети приобщаются к земле, городские получают дополнительно навыки индивидуальной трудовой подготовки.

Разрабатывая процесс сопровождения детей-сирот, необходимо выстроить комплексный подход к решению этой проблемы, создать особые условия воспитания и компенсировать пробелы в социальной адаптации.

Проблема социальной адаптации в целом активно изучается социальной психологией. Предложен ряд подходов к ее решению, но, в силу ее многоаспектности, некоторые моменты остаются недостаточно изученными. В частности, актуален вопрос о свойствах личности, обуславливающих успешность или неуспешность адаптации. Для этого необходимо выделить критерии адаптации. В зарубежной (в первую очередь, американской) психологии популярно рассмотрение в качестве главного поведенческого или ситуативного критерия. Отечественная психология больше внимания уделяет личностным и надситуативным аспектам. Проблема социальной адаптации личности - одна из наиболее сложных в психологии.

Понятие «социальная адаптация» употребляют в двух смыслах: для обозначения процесса и результата.

В западной психологии можно выделить четыре основных направления изучения социальной адаптации: бихевиористское; психоаналитическое; гуманистическое; когнитивистское.

Во всех этих направлениях основное внимание уделяется поведенческой адаптации.

Адаптация рассматривается как достижение оптимального соотношения организма и внешней среды за счет конструктивного поведения, дезадаптация – как отсутствие такого оптимального соотношения, вследствие преобладания неконструктивных поведенческих реакций или низкой эффективности конструктивных. Каждое из направлений по - своему описывает психологические механизмы поведенческой адаптации, выделяя в качестве центральных компонентов соответственно научение, проявление активности «Эго», динамику мотивов и познавательную активность личности.

Анализ педагогической и социально-психологической литературы дал нам возможность отследить в понятийном аппарате основные категории адаптированности личности (А.Г. Маслоу, Ж. Пиаже, В.А. Юницкий, В.Д. Ладыгин, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, В.Л. Шпак). В широком смысле адаптация понимается как приспособление к окружающим условиям. У человека адаптация имеет два спектра: биологический и психологический.

Биологическая адаптация – приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды (температура, атмосферные явления и т. д.); психологическая адаптация – пересекается с понятием «социальная адаптация» и означает приспособление человека как личности к существованию в обществе, в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами, интересами. При множестве подходов к дефиниции «адаптация» мы считаем, что социальная адаптация – интегративный показатель состояния человека, связанный с освоением личностью новой социальной среды, норм и ценностей данного общества, приобретением умений и навыков в организации собственного образа жизнедеятельности, характеризуется способностью к труду, общению, к самообслуживанию; изменчивостью (адаптивностью) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других .

В то же время можно выделить понятие, активно используемое многими исследователями в рамках всех четырех направлений, это «self-monitoring» (социальный самоконтроль). Понятие «self-monitoring» использовал еще Г. Оллпорт для обозначения способности человека «управлять» своим поведением в соответствии со своей системой установок и ценностей. Следуя этой традиции, М. Снайдер предположил, что индивидуальные различия в стиле поведения обусловлены различиями в возможности «self-monitoring». М. Снайдер описал особенности лиц с высокой и низкой адаптивностью. Уровень адаптивности, согласно Снайдеру, определяется, в свою очередь, тем «источником информации», которым индивид пользуется в управлении своим поведением. Центральный элемент этой концепции – представление об «управлении поведением». Термин «источник информации» отражает, скорее, экстернальность или интернальность в оценке собственного поведения: в качестве эталона для сравнения и оценивания может выступать либо поведение другого человека, или его оценка, либо собственное мнение, состояние или установки.

Лица с высокой адаптивностью опираются на информацию о ситуативной адекватности того или иного поведения, а лица с низкой адаптивностью учитывают собственное внутреннее состояние, свои установки и предрасположенности. Для имеющих высокие оценки по адаптивности характерны активность, гибкость, умение приспосабливаться к ситуации, общительность. Индивиды с низкой адаптивностью мало озабочены адекватностью своего поведения, своей эмоциональной экспрессией и не обращают внимания на нюансы поведения других людей.

Термин «адаптивность» используется М. Снайдером в русле сегодняшних тенденций в западной психологии, делающей упор на ситуативной обусловленности поведения человека (Посыпанов О.Г., 2002, с. 93 - 109).

В отечественной психологии при изучении проблем социальной адаптации на первый план выходят личностные характеристики, обуславливающие успешность или неуспешность адаптации. Совокупность этих свойств разные авторы обозначают по-разному. Так, А.А. Журавлев говорит о «симптомокомплексах адаптивных свойств», А.Г. Маклаков – о «личностном адаптационном потенциале», Б.Д. Парыгин – о феномене «психологической готовности к действию».

Нами предлагается выделение особого интегрального свойства личности, которое, используя термин М. Снайдера, можно обозначить как «адаптивность» или «социальная адаптивность» (подчеркивая тем самым его социально-психологическую природу). Это свойство можно рассматривать в качестве основного внутреннего условия успешной социальной адаптации. По мнению Е.С. Кузьмина, можно выделить три способа организации социального взаимодействия человека и некоторую последовательность их формирования. Однако необходимо остановиться на комплексном свойстве личности – социальной адаптивности – как внутреннем условии, механизме организации поведения.

В состав этого коллектива входят три свойства: «адаптивность - лабильность», «адаптивность - комфортность» и «адаптивность - креативность», обеспечивающих три разных способа организации социального взаимодействия.

В разных социальных ситуациях будут проявляться разные свойства, и адаптация будет достигаться различными способами. У каждого индивидуума уровень сформированности выделенных свойств различен, что обусловит различие в их проявлениях в каждой конкретной ситуации. Поэтому к одной и той же ситуации каждый индивидуум будет адаптироваться по-своему.

Исследование особенностей адаптации детей, поступающих в детские дома, показывает, что неблагоприятное течение адаптации имеют 55% детей-

сирот. Оно сопровождается в выраженных изменениях психоэмоциональной сферы, вегетативной регуляции, формировании глубоких нервно-психических расстройств, нарастании отрицательных эмоций, снижении функциональных возможностей.

Для воспитательного процесса в отношении детей-сирот характерно выстраивание многофункциональной системы психолого-педагогической и медико-социальной поддержки и защиты прав ребенка - сироты. Таким образом, процесс социализации предполагает решение трех главных проблем в обучении и воспитании ребенка - сироты:

- развитие его личности и межличностного общения,
- подготовку к самостоятельной жизни,
- профессиональную подготовку.

Этот процесс сложен для детей, воспитывающихся в полноценной семье, а тем более – в условиях материнской депривации. Здесь на первый план выдвигается проблема подготовки детей к самостоятельной жизни и работе, т. е. их интеграции в окружающий социум, что может быть достигнуто специальными мерами, связанными с психолого-педагогическим сопровождением в процессе обучения и воспитания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о необходимости создания условий психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях школы интерната.

История зарождения в структуре образования системы комплексной помощи ребенку в развитии одновременно может характеризоваться как многолетняя, насчитывающая более 2 веков, и очень краткая – 10–15 лет. Более 200 лет в российской системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля: взаимодействия, направленного на всестороннюю диагностику уровня и потенциала развития ребенка и проектирование целесообразных коррекционно-развивающих программ. Но только 10–15 лет назад вместе с развитием гуманистических

ориентаций в российской педагогике была продекларирована необходимость и начала развиваться отечественная система сопровождения развития любого ребенка, вне зависимости от того, какой системе образования он принадлежит. Ранее сопровождение развития, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в системе специального образования, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантом права ребенка на полноценное развитие.

Теоретическая идея необходимости помощи в трудных ситуациях развития нашла свое отражение в работе центров и служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития детей.

На наш взгляд, можно выделить несколько источников создания современной отечественной системы сопровождения:

- опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую, медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, службы «Доверие» и т. д.);
- многолетняя работа психолого-медико-педагогической комиссии для детей с проблемами в развитии;
- разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающих развитие образовательных учреждений;
- исследования различных крупных вузовских научных центров;
- опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, валеологов.

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно ориентационный подход, в

логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Важнейшим положением системно ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»), следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Следовательно, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

Сопровождение – взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого (Борозинец, Евмененко, Козловская, Палиева).

Л.М. Шипицына и Е.И. Казакова предлагают следующий механизм такого взаимодействия:



Для теории сопровождения очень важным является разграничение методов предупреждения проблемы и коррекции проблемы. Это разграничение может быть построено на основе анализа трех параметров.

Первый параметр выделяет момент действия в отношении времени развития проблемы. Действие может предприниматься до, во время или после выявления проблемы. На стадии, предшествующей появлению проблемы, обычно разрабатываются общестратегические программы. Противоположностью выступают моменты, когда проблемы уже полностью сформировались или даже вышли из-под контроля, эти ситуации требуют немедленной работы по коррекции. Между этими двумя полюсами располагается деятельность по общей профилактике.

Второй параметр характеризует основной фокус в общем превентивном вмешательстве, его задача повлиять на изменения в самом человеке (лично ориентированная профилактика), или на систему, в рамках которой он действует (системно ориентированная или структурно ориентированная профилактика).

Системно ориентированная профилактика имеет своей целью достичь изменений на уровне служб или организаций.

Третий параметр характеризует природу действия. Проблемы предупреждаются путем сокращения недопустимых типов поведения (оборонительная стратегия) или путем предложения новых вариантов поведения (наступательная стратегия).

По словам автора, на предложенные выше параметры можно создать условия для достижения более прочного и ясного взаимопонимания в рамках построения процесса сопровождения.

Анализ теоретических источников и эмпирического материала по рассматриваемой проблеме позволил нам уточнить понятие *«психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот»*: в интернатном учреждении

оно представляет собой деятельность, направленную на создание оптимальных социально-психолого-педагогических условий, способствующих успешному воспитанию, обучению, развитию детей-сирот и их социализации.

Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Формы и содержание сопровождения вторичны по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. По мнению В.Н. Гурова, В.Ф. Вишняковой, идея психолого-педагогического сопровождения включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы.

Целью программ психолого-педагогического сопровождения является создание в рамках учреждения интернатного типа условий для максимального личностного развития и обучения каждого ребенка.

Анализ действующих программ, предложенных учеными (Гуров В.Н., Вишнякова В.Ф., 2003 с. 42-44), позволяет отметить наличие в них следующих общих этапов.

Профилактическая работа:

- 1) создание условий для успешной адаптации воспитанников к широкому социальному окружению за пределами учреждения;
- 2) оптимизация межличностных отношений;
- 3) создание условий для активного присвоения и использования социально-психологических знаний в процессе обучения, общения, личностного развития;

- 4) обучение воспитанников навыкам самопознания, применение своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития;
- 5) повышение психологической культуры всех членов образовательного процесса.

Диагностическая деятельность:

- 1) психологическое исследование каждого воспитанника с целью прогнозирования и разработки индивидуальной программы развития;
- 2) совместно со специалистами соответствующего профиля первичная дифференциация возможных девиаций развития;
- 3) мониторинг развития воспитанников в процессе обучения и воспитания в учреждении.

Коррекционно-развивающая и реабилитационная деятельность:

- 1) разработка и применение программ, направленных на коррекцию и развитие личности ребенка;
- 2) психотерапевтическая помощь и поддержка;
- 3) планирование и осуществление совместно с педагогическими работниками мероприятий развивающего и коррекционного характера.

Психологическое консультирование:

- 1) оказание помощи воспитанникам, испытывающим трудности в обучении, общении или психическом самочувствии;
- 2) оказание психологической помощи и поддержки детям, находящимся в состоянии стресса, конфликта;
- 3) консультирование педагогических работников по вопросам обучения и воспитания детей с учетом их индивидуальных особенностей.

В работе с воспитанниками учреждений интернатного типа большую роль играют кадры. Для осуществления программ сопровождения, развития и обучения детей привлекаются специалисты, которые имеют высокий

уровень профессионализма, богатый жизненный опыт, те, кто способен улавливать малейшие изменения и колебания в душевном состоянии ребенка.

Предполагаемый результат программ заключается в следующем: разрешение личностных, социальных проблем воспитанников интернатного учреждения; подготовка воспитанников к самостоятельной жизни в обществе; предупреждение «вторичного» сиротства.

Однако каждая программа имеет свое направление, являющееся для нее основополагающим, и для каждой отдельно взятой программы характерным является развитие (наряду со многими) одного направления, которое считается ведущим во всей системе подготовки детей-сирот к жизни в обществе.

Со дня рождения человека сопровождают различные виды деятельности. В семье они воспринимаются и осваиваются ребенком осознанно и как естественная форма бытия.

Именно в семье дети с раннего возраста ощущают себя активной частицей общества, окружающего их мира. Вместе с родителями они приобщаются к созданию материальных благ, необходимых для удовлетворения потребностей семьи и своих собственных.

Дети-сироты, в силу обстоятельств утратившие семейную среду и оказавшиеся воспитанниками государственных учреждений, утрачивают естественную потребность в различных видах деятельности. Сам процесс общественного воспитания, его групповая направленность воспитательного воздействия, жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека, постоянное нахождение детей в условиях коллектива часто снижают эмоциональный настрой личности, неуверенности в себе, в своих силах, возможностях. В результате пропадает интерес к различным видам деятельности. Отсюда - поиск новых форм воспитательного воздействия в процессе формирования личности у ребенка в условиях детского дома.

Так, выдающийся педагог А.А. Католиков, внедряя инновационные подходы к системе воспитательных мероприятий детей-сирот, пришел к мнению, что в основу воспитания достойной личности, способной уверенно войти в общество, должно лечь трудовое воспитание. А.А. Католиков изучил, развил и продолжил теорию трудового воспитания А.С. Макаренко, созданную в двадцатые годы прошлого столетия для детей-беспризорников. В январе 1993 г. интернат для детей-сирот г. Сыктывкар был преобразован в агрошколу-интернат. При активном участии Александра Александровича были составлены специальные программы по трудовой и профессиональной подготовке воспитанников к сознательной трудовой деятельности. Учебные планы и программы по биологии, химии, экономике были синтезированы с основами сельского хозяйства. Католиков добился, чтобы после окончания агрошколы выпускники получали удостоверения мастера животноводства, механизатора. В получении профессии воспитанниками детского дома он видел основной путь социальной защищенности детей-сирот и их адаптации в обществе. Его девизом были слова: «Все дети наши». Этот девиз Католиков пронес через всю свою жизнь, и не раз подтверждал его на деле.

Формирование социально адаптированной личности воспитанника детского дома в процессе трудовой деятельности используют в своей практике многие государственные учреждения интернатного типа Российской Федерации. Ярким примером может служить Белгородская область. Несмотря на то, что в этом субъекте РФ действуют социальные целевые программы по обеспечению прав и интересов детей, проблема сиротства не обошла стороной и этот регион. Организация жизнедеятельности Старооскольского, Прохоровского детских домов, Борисовской школы-интерната для детей-сирот, Корчанской речевой школы - интерната строится по принципу «реализуй себя». Педагогические коллективы этих учреждений чувствуют характерные для воспитанников учреждений интернатного типа отставания в сфере общения, эмоционально-

волевой сфере, самосознании, социально-трудовой адаптации; с помощью авторских комплексных программ стремятся формировать у детей социальную грамотность, нравственные ценности и гуманистические позиции, воспитывать готовность к трудовой деятельности и уже в стенах детского дома приучают к здоровому образу жизни.

Таким образом, в основных направлениях социальной политики администрации Белгородской области по улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, главной целью обозначена их социализация, подготовка к самостоятельной жизни, полноценная реабилитация и успешная интеграция в обществе.

Новгородская область, как и все субъекты РФ, за последние 10 лет пыталась по-новому выстроить политику в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Этому способствовал Закон РФ «Об образовании», принятый в 1992 г., безусловно, сыгравший свою положительную роль в перестройке системы образования в целом.

В настоящее время в области 16 детских домов и 5 школ-интернатов для детей-сирот. Муниципальное образовательное учреждение детский дом-школа г. Боровичи с успехом претворило опыт работы А.А. Католикова, сумело развить этот опыт. Проблемы преемственности воспитания детей-сирот, выбора их дальнейшего жизненного пути подтолкнули педагогический коллектив к созданию еще одного нетрадиционного учреждения – агролицея-школы-интерната сельскохозяйственных профессий, туда стали приниматься дети-сироты школьного возраста, начиная с 6-го класса, имеющие стойкую задержку психического развития. В этом учреждении разработаны преемственные планы и программы школьного уровня и уровня начального профессионального образования. По окончании агролицея учащиеся из числа детей-сирот, имевшие задержку психического развития, получают дипломы о начальном профессиональном образовании, в том числе повышенного уровня квалификации.

Проблемы социализации и адаптации детей – сирот в обществе, во многом связаны с формой их устройства при выявлении. И хотя в целом по области доля детей, устроенных в учреждения для детей-сирот, снижается и ежегодно увеличивается количество детей, устроенных в семьи самими учреждениями, в целом ежегодно из них выпускается до 70 человек.

Но не только труд, трудовое воспитание и образование способствуют успешному процессу становления и утверждения личности, социализации детей-сирот. Это только одно направление среди всех сторон воспитания подрастающих поколений. Сущность человека во многом определяется его духовными ресурсами, тем, какой системы ценностей он придерживается, какие цели им преследуются, что побуждает его к деятельности.

Развитие сети учреждений для детей-сирот является актуальной проблемой современности нашего государства. Сложившаяся ситуация в России диктует необходимость реформирования интернатных учреждений, совершенствования форм, методов работы с детьми-сиротами. Современная социальная ситуация в стране, этнические особенности Северо-Кавказского региона создали категорию сирот из многодетных семей, сирот – братьев и сестер разного возраста. Это и определило необходимость развития малокомплектных детских интернатов с основным принципом комплектования групп по родству независимо от возраста, а в основу воспитательной работы с такими детьми легла разработанная в Ставропольском крае программа: «Духовность – основа социализации личности, воспитанников детских домов». Ведущей идеей этой программы является подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни; развитие умений понимать и принимать общечеловеческую этику; воспитывать индивидуальность, владеющую объективной картиной мира, способную сохранять и приумножать культурные и духовные ценности, готовую к творчеству во

всех сферах деятельности, умению реализовать свободу выбора, способную сохранять родственные связи и проявлять заботу старших о младших детях.

Экспериментальными площадками для реализации программы и ее основных направлений («Все тайны мира»; «Мой дом – Россия»; «Души прекрасные порывы»; «В здоровом теле – здоровый дух») стал Машукский детский дом им. Н.К. Крупской для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Волоскова Н.Н., Белан Н.С., Трутенко Е.Н., Н.А. Палиева, 2001).

Все годы своего существования для более двух тысяч воспитанников этот дом стал родным кровом, где они находили и находят тепло, а часто и спасение. Коллектив детского дома находится в постоянном поиске и реализуя воспитательную программу, опирается на научно-методические рекомендации, концепции ученых педагогов и коллег Москвы, Санкт-Петербурга: В.В. Чепурных, Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой, В.С. Мухиной, Е.Д. Худенко, на научно-методические рекомендации ученых Ставропольского государственного университета, Пятигорского государственного лингвистического университета. Опыт Машукского детского дома им. Н.К. Крупской стал достоянием государственных учреждений для сирот как в Ставропольском крае, так и в других регионах страны.

Еще одно из широко используемых направлений в работе с детьми-сиротами – это гуманизация. В «Концепции воспитания школьников в современных условиях» отмечается: «Смысл изменения воспитания – в его гуманизации, когда в совершенствовании человека видят цель общественной жизни, когда развитие личности не загнано в прокрустово ложе «социального заказа», а предполагает выявление и совершенствование всех сущностных сил человека, когда самого индивида видят не «ведомым», «управляемым», а творцом самого себя, своих обстоятельств» (Концепция воспитания школьников в современных условиях, 1993, с. - 4).

Растущее количество детей-сирот требует от общества, с одной стороны, решения этой проблемы «всемирно» (необходимость выхода системы воспитания за стены образовательного учреждения), а с другой стороны, разноаспектность по отношению к воспитанию связана и с особенностями самого пространства детства, возможностями создания воспитательного пространства, где может формироваться социально зрелая личность и неповторимая индивидуальность. Изменения, произошедшие в общественной жизни за последние десятилетия, отразились и на формах и методах воспитательной работы в детских учреждениях.

На основе общетеоретических положений о сущности воспитательного пространства и пространства детства можно сформулировать основные идеи и задачи построения воспитательного пространства детского дома или школы-интерната:

- детский дом – наш общий дом (дети и взрослые равны в правах по принятию решений, касающихся организации жизни в детском доме);
- мы – одна семья. Мы гордимся своей семьей и своей Родиной (любовь к малой и большой Родине, патриотизм, гражданская сознательность, создание теплых и «семейных» отношений в группе, в детском доме в целом, умение бескорыстно делать добрые дела);
- мы такие разные, но мы добры друг к другу (терпимость к разным людям, характерам, личностным особенностям, умение прощать, умение понять).

Сформулированные идеи позволяют определить и главные системообразующие элементы воспитания в детском доме, принципы и направления воспитательной деятельности, задачи воспитания. Основными принципами воспитательной деятельности многие коллективы детских домов считают гуманистический характер воспитания, педоцентризм и личностно ориентированный подход.

Выбранные модели воспитания являются открытыми и содержат следующие направления:

- гражданское и правовое воспитание;
- воспитание здорового образа жизни;
- нравственное и эстетическое воспитание;
- трудовое воспитание.

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, а также их социализации в учреждениях интернатного типа позволяет нам сделать вывод о том, что социализация характеризуется как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание нового, в том числе личного, индивидуального опыта.

1.3. Педагогические подходы к решению проблемы социализации детей-сирот в условиях детского дома

Результаты отечественных и зарубежных научных исследований убедительно доказывают, что раннее выявление и комплексная коррекция отклонений в развитии с первых лет жизни ребенка позволяют предупредить появление дальнейших отклонений в его развитии, скорректировать уже имеющиеся, значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь более высокого уровня их общего развития, а впоследствии и образования, а также более успешной социализации и интеграции в общество.

Для наиболее эффективной и успешной работы необходимо использовать ряд подходов, которые, в свою очередь, являются неотъемлемым компонентом любого педагогического, коррекционного, обучающего, воспитательного процесса.

В педагогической науке рассматриваются различные подходы в работе с детьми-сиротами. В широком смысле подход – совокупность приемов, способов, принципов, определяющих стратегию обучения и воспитания.

Исследования показали, что в отличие от наиболее общих подходов гносеологического уровня на мировоззренческом уровне реализуются подходы, которые принято называть общенаучными и частнонаучными (или дисциплинарными). К общенаучным подходам относятся личностно ориентированный, возрастной, культурологический, системный, комплексный, оптимизационный, кибернетический, информационный, математико-статистический и др.

Современный педагогический подход к решению проблемы социализации, прежде всего, характеризуется использованием инновационных личностно ориентированных педагогических технологий, т. е. таких технологий, которые позволяют естественным образом соединять теорию содержания образования, развитие личности и деятельность. Критериальная база личностно ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний, умений и навыков, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

Известный ученый-педагог Н. Е. Щуркова (1992) отмечает, что в настоящее время обозначился переход от типовых технологий к креативным, личностно ориентированным, т. к. именно эти технологии влияют на внутренний механизм развития личности посредством использования в образовательном процессе таких технологий обучения, как технологии учебного исследования, коллективной мыследеятельности, учебного проектирования, проблемного обучения и т. д.

Рассматривая средства социального формирования личности, педагогика включается в решение социальных проблем, используя в работе педагогические подходы, методы и средства. Среди них – личностно

ориентированный подход, педагогическое стимулирование мотиваций, многообразие педагогических средств и методов (убеждения, поощрения, наказания, одобрения, приучения и др.), использование содержания педагогической деятельности (труд, народные традиции, искусство, игра, спорт).

Личностно ориентированный подход представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре его внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм. Своеобразие парадигмы целей личностно ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование и развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации ставят задачей нахождения методов и средств обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения, перестраивают содержание образования.

Личностно ориентированный подход противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в

традиционной технологии – атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности.

Формирование полноценной адаптированной личности является задачей первостепенной важности как для исследователей личности, так и для государственной системы образования. Однако этот процесс носит длительный характер, его результаты трудно сформулировать и эмпирически измерить. Еще труднее оценить его эффективность, поскольку воспитательные влияния часто не согласуются между собой и, более того, нередко вступают в противоречия.

Ведущей стратегией поиска новых педагогических технологий избрана стратегия построения изменяющегося (развивающегося) образа жизни, создания соответствующих социальных сред. Данный подход определяет характер содержания помощи подросткам как оптимизацию их жизнедеятельности посредством создания *развивающих социальных сред*, в которых наиболее полно раскрываются творческие начала личности и происходит процесс раскрепощения в понимании других и самого себя.

Л. С. Выготский рассматривал социальную среду как главный источник личностного развития. «Зона ближайшего развития» организуется социальным окружением и определяет углубленное мышление и коммуникации личности. Не случайным является и активное внедрение в отечественную психолого-педагогическую науку понятия «образовательная среда» (Л. И. Божович, В. А. Ясвин и др.).

На системную взаимосвязь поведения, ситуации и психологии индивида специально указывал Б. Ф. Ломов. Мы всегда имеем дело не с отдельными изолированно существующими воздействиями, а с системой воздействий. При этом ситуация должна рассматриваться соответственно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью. Дело в том, что ситуация, в которой осуществляется поведение, не сохраняется в неизменном виде, напротив, она изменяется под

влиянием поведения (деятельности), благодаря чему возникают новые воздействия на субъект. То есть активность социальных субъектов – личности и группы – определяет социальную среду, которая, в свою очередь, обуславливает поведение субъектов.

Е. В. Шорохова отмечает, что человек, активно включаясь с ситуацией, анализирует ее, выделяя в ней те условия, которые должны быть соотнесены с требованиями, встающими перед ним, и задачами, выходящими за пределы этой ситуации. Действия человека по преобразованию ситуации детерминируются внешними условиями, но вместе с тем своими действиями человек меняет сами условия. Изменяя ситуацию, преобразуя существующее, человек изменяется и сам.

А.Л. Журавлев выявил специфические особенности социально-психологической динамики в современных российских условиях жизнедеятельности личности и групп. Здесь важным представляется теоретическое положение А.А. Бодалева о влиянии характера представлений людей друг о друге на эффективность их взаимодействия. Понимая социализацию не как усвоение, но как активное освоение социальных норм, мы считаем, что проблема социальных деформаций личности подростка порождена низким уровнем сформированности умения адаптироваться к изменениям социальной ситуации и, что еще более важно, неразвитой способностью включаться в жизнь на уровне субъекта социальной активности. Допускается, что главным критерием формирования полноценной личности является ее умение активно и осознанно способствовать развитию социальных отношений.

Позитивное самоопределение в личностном отношении означает формирование положительного *образа Я* и позиции конструктивного социального оптимизма. Причем в подростковом возрасте складывается и готовность к самоопределению, и одновременно разворачивается рост последнего. Становление положительного *образа Я* включает в себя

постепенное принятие своей индивидуальности и положительную оценку своего личностного потенциала.

Именно деятельность обеспечивает переход от статистики размышлений и переживаний к процессу реализации своего Я, к реальным действиям.

Подросток должен учиться следующим умениям:

- созидать жизненные ценности и достигать конкретных практических результатов;
- различать цели-результаты и промежуточные цели-средства;
- осознавать и соотносить свои желания, возможности с социальными требованиями;
- понимать природу социальных отношений и поведения;
- обладать широким репертуаром поведенческих навыков в различных сферах общения – в интеллектуальном, трудовом, досуговом, межполовом и других видах общения.

Основным содержанием социального обучения является создание благоприятных условий для инициативного личностного самоопределения.

Можно выделить следующие особенности социального обучения:

- социальное обучение отличается более выраженным дидактическим характером. Оно строится на основе четкой организации учебно-воспитательных действий в пространстве и во времени и направляется на конкретные практические результаты совместной деятельности обучаемых, соотнесенные с их естественной жизнедеятельностью;
- социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается каждый подросток.

Развивающая социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В

такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и групповые механизмы успешного саморазвития личности.

Роль психологов-педагогов заключается, в основном, в том, чтобы задавать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся. Построение развивающей социальной среды как базовый принцип социального обучения обеспечивает и впечатляющую масштабность воздействия.

Как показывают исследования, технологии социального обучения универсальны по возможности переноса и применения в различных организационных условиях работы с подростками и основываются на актуализации следующих механизмов построения развивающей социальной среды:

1. Формирование духовной культуры подросткового социума.

Главные условия формирования мотивации: совместное переживание воспитанниками чувства сопричастности к особой подростковой субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности в престижной общественной организации региона; приобщение к высоким жизненным целям и ценностям. Для многих ребят обсуждение в широком круге сверстников вопросов личностного самоопределения и смысла жизни является первой и редкой возможностью осознать свое Я и свой потенциал.

2. Функциональное включение воспитанников в совместную деятельность.

Коллектив педагогов выступает не в декларативной форме «группы коллег-единомышленников», но в форме «коллектива созидателей», действующего в соответствии с организационным порядком, ритуалами и атрибутикой, принятой в учреждении. То есть педагоги образуют свой отряд и наряду с другими отрядами участвуют в общих построениях, соревнованиях.

3. Включение участников в высокоорганизованную общность.

Уровень организованности развивающей социальной среды резко констатирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью. Коллективные действия совершаются в быстром, согласованном темпоритме. Характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

4. Демократическое внедрение организационного порядка в учреждение.

Организационные нормы и структура представляются в начале года не как «директива педагогического совета», но как многолетние традиции, в создании которых участвовали и сами воспитанники. Таким образом, подчеркивается возможность и необходимость участия ребят в продолжающемся творчестве.

5. Общая пространственная организация коллективных действий.

Общекolleктивные построения, спортивные состязания, конкурсы, художественное творчество, танцы и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого воспитанника. Дети воспринимают себя и друг друга через призму общекolleктивной активности, что стимулирует созревание подлинной социальности в личности.

6. Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности.

Содержательная в социальном, духовном отношении, разнообразная в предметном плане деятельность образовательного учреждения является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие.

Особое место занимает и трудовая деятельность: помощь в восстановлении и уход за историческими памятниками, участие в

экологических акциях, помощь престарелым и инвалидам, труд по самообслуживанию.

7. Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности.

Коллективные действия совершаются на вербальном (скандирование девизов, приветствий, пение песен) и сенсорном (игры, марши, танцы) уровнях.

Мероприятия проходят в быстром темпе. Время и материальные ресурсы для их подготовки достаточно ограничены. Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников.

Большинство мероприятий проходят в форме соревнований. Эмоциональная насыщенность, необходимость форсировать интеллектуальные и творческие усилия, высокие энергетические затраты – все это обеспечивает максимальное вовлечение каждого воспитанника в совместную деятельность, устраняет опасность возникновения пустых подростковых «тусовок», и создает эффект «огромной продуктивной жизни».

Именно такие педагогические походы обеспечивают высокий уровень мотивации достижения успеха и раскрытия творческого потенциала личности, актуализации ее лучших сторон, дают простор для позитивного самоутверждения личности.

Исследования проблем ценностей и мироощущения воспитанников детского дома и старшеклассников показывают, что определенная часть ребят отвергает саму перспективу жить полноценной жизнью в социально обогащенной среде; проявляется консервативная привязанность к привычному образу и месту жизни, удовлетворенность сложившимся, хотя и несовершенным способом существования. Определенная часть вполне счастлива «здесь и сейчас» даже в современных социально - экономических проблемных ситуациях. В значительной мере такое мироощущение

складывается у воспитанников с отставанием в личностном развитии, особенно в сфере смыслообразующих качеств: ценностях, целях, содержании и смысле жизни. Если же представители такой категории подростков случайно попали в реальные развивающие среды («социальные оазисы»), то они испытывали психологический дискомфорт и трудности в адаптации к новой среде и в первое время проявляли даже желание вернуться в обычные условия.

Однако проблема мотивации на готовность и способность жить в «социальном оазисе» является актуальной для воспитанников детского дома.

Желание включиться в «социальные оазисы» и содействовать их распространению в обществе присуще той части подростков, которая имеет определенные признаки более развитого социального Я:

- сочетание потребности в саморазвитии с потребностью содействовать в развитии других людей;
- достаточно выраженный комплекс смыслообразующих свойств личности (ценностные ориентиры, цели, ответственность, свобода выбора и т. д.);
- развернувшаяся дифференциация личностных проблем и путей их решения.

Организация совместной деятельности наиболее «продвинутых» в личностном развитии воспитанников с обычными сверстниками может обеспечить становление социального единства и исключить социальную селекцию.

Учеными установлено позитивное влияние развивающих социальных сред на различные аспекты социального самоопределения воспитанников детского дома.

В частности, формировались:

- установка к позитивному изменению среды и социальной ситуации;
- достаточно развитое отношение к себе, умение увидеть самое существенное и существенное в своей личности и жизни;

- свои личные приобретения воспитанники воспринимают не только как данность, как нечто само по себе свершившееся, но и, прежде всего, для обеспечения своей будущей жизни, для социального творчества, для совершенствования социальной ситуации.

К особенностям педагогического подхода к содержанию и организации социальной адаптации воспитанников следует отнести:

- использование инновационных педагогических технологий, прежде всего, личностно ориентированного образования;
- психологизацию образовательного процесса, его комплексное социо-психолого-педагогическое сопровождение, позволяющее изучать и учитывать особенности личности ребенка, обусловленные не только его природосообразными особенностями, но и воздействием окружающей поликультурной среды образовательного учреждения;
- использование в образовательном процессе принципов социального обучения;
- педагогизацию самой образовательной среды.

И.А. Зимняя (2001) считает, что подход как категория шире понятия «стратегия обучения», т. к. включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения.

В воспитательной работе с детьми используются различные подходы: системный, возрастной, индивидуальный, дифференцированный и многие другие.

На современном этапе развития науки наиболее актуальным становится использование личностно-деятельностного подхода в воспитании в целом и в работе с детьми-сиротами в частности. Основы личностно-деятельностного подхода в психологии были заложены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, где личность

рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

И.А. Зимняя (1985) определяет личностно - деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, где они неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов (например, общением) определяет его личностное развитие.

На наш взгляд, понятие «личностно-деятельностный» подход несколько шире личностного подхода, дополняя его категорией «деятельность». И в целом предполагает не только всестороннее развитие личности, но и включение личности в определенный вид той или иной деятельности, которая в свою очередь будет отвечать интересам и способностям личности воспитанника государственного учреждения.

В современных отечественных работах (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который «изначально является субъектом познания» (Якиманская И.С., 1996), предполагая специальную организацию его учебной деятельности. Поэтому точнее личностно ориентированный подход соотнести с более общим личностно-деятельностным подходом, ибо организация учебной деятельности обучающегося, взаимодействие с ним – самостоятельная проблема. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся и его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности

обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе его использования должны максимально учитываться половозрастные, национальные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей детей, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д.

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане – положение о субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активности обучаемого (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н.Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом – теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредования (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), теорию учебной деятельности (В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин).

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «сделать личностный аспект единственным – значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности», и тем более, деятельности и поведения человека в целом. Соответственно, в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступить его деятельностный компонент. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению, необходимо подчеркнуть, что оба его компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что

личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь, наряду с действием других факторов, определяет его личностное развитие.

В психологии деятельностный подход рассматривается как совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их развитие и формирование изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта, а некоторыми представителями деятельностного подхода рассматриваются как особые формы этой деятельности, производные от внешнепрактических ее форм.

По мнению В.Д. Шадрикова, деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо.

И.А. Зимняя (2001), анализируя категорию «деятельность», отмечает, с одной стороны, ее большую смысловую емкость в таких характеристиках, как субъективность, предметность, осознанность, целенаправленность, мотивированность, активность, а с другой – ее большую функциональную объяснительную силу благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуры, включающей в себя действия, операции.

Для осуществления полноценного педагогического процесса необходимо учитывать возрастные особенности младшего школьного возраста, связанные с использованием *возрастного подхода* к обучению и воспитанию. Личностное развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания.

С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления.

Вместе с тем, каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии.

Многие педагоги обращали внимание на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, а позже А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Более того, некоторые из них разрабатывали педагогическую технологию, исходя из идеи природосообразности воспитания, т. е. учета природных особенностей возрастного развития.

Я.А. Коменский в понятие природосообразности вкладывал мысль об учете в процессе воспитания тех закономерностей развития ребенка, которые присущи природе человека, а именно: врожденного человеку стремления к знанию, к труду, способности к многостороннему развитию.

Ж.Ж. Руссо, а затем Л.Н. Толстой трактовали этот вопрос иначе. Они исходили из того, что ребенок от природы является существом совершенным и что воспитание не должно нарушать это природное совершенство, а идти за ним, выявляя и развивая лучшие качества детей.

Педагоги-новаторы начала XX в. (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) подчеркивали неоднократно в своих трудах, что если мы не будем знать особенностей ребят и того, что интересует их в том или ином возрасте, мы не сумеем хорошо осуществлять воспитание.

В возрастной и педагогической психологии (А.В. Петровский, 1982) принято выделять следующие периоды развития детей и школьников:

- младенчество (до 1 года);
- ранний возраст (2 - 3 года);
- преддошкольный возраст (3 - 5 лет);
- дошкольный возраст (5 - 6 лет);
- младший школьный возраст (6 - 10 лет);

- средний школьный возраст (11-15 лет);
- старший школьный возраст (15-18 лет);

Так как в нашем диссертационном исследовании мы обследуем категорию детей младшего школьного возраста, то необходимо дать краткую характеристику этого возрастного периода.

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их физическое развитие. В этот период заканчивается окостенение черепа головы, продолжается упрочение скелета в целом. Существенной особенностью младших школьников является усиленный рост мускулатуры, увеличение массы мышц. Не менее важное значение имеют особенности развития психики и познавательной деятельности, высокая возбудимость младших школьников, подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике. А также в этом возрасте интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Важными особенностями характеризуется организация практической деятельности младших школьников, хотя игра в их жизни занимает значительное место, они начинают осознавать значение производительного труда, труда по самообслуживанию, помощи взрослым и стремятся к приобретению доступных для них трудовых умений и навыков.

На воспитание и развитие детей младшего школьного возраста большое влияние оказывает личность учителя, а также влияние родителей, взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят в решающей мере определяют успех воспитания.

Культурологический подход (в широком смысле слова) в педагогике позволяет выделить такие структурные элементы ее знания, к которым относятся социально-культурные (социокультурные) *ценности*.

Анализ работ в области культурологии, философии образования, науковедения дает возможность выявить среди таких ценностей следующие:

а) ценности культуры специалиста как свободной, самоопределяющейся личности, находящейся в непрерывном диалоге с самим собой, другими личностями, предметами культуры и произведениями искусства прошлого и настоящего;

б) ценности процессов общекультурного и социально-культурного воспитания, образования, самообразования и самовоспитания личности на разных этапах и в различных условиях жизнедеятельности и удовлетворения культурных потребностей. Именно эти ценности обуславливают выход педагогики за рамки лишь воспитания детей и молодежи. При этом воспитание становится одним из разделов педагогики;

в) ценности культуры общения, поведения, взаимоотношения людей в социуме, а также ценности культуры быта и досуга; ценности социальной среды (в том числе научной и профессионально-деятельностной), ценности профессиональной культуры;

г) ценности политической, правовой, экономической, экологической, физической, нравственной, художественной, эстетической, психологической и педагогической культуры личности;

д) ценности процессов формирования общей и профессиональной культуры личности, деятельности в этих целях различных институтов социума и др.

Таким образом, культурологический подход в педагогике предполагает выявление такого вариативного элемента структуры научного знания, каким являются *социально-культурные ценности*.

Естественно, что не все ценности перечислены в полном объеме. Логично предположить, что ряд исследователей и не ставит своей задачей применение культурологического подхода, выявление социокультурных ценностей, хотя анализ диссертационных работ по педагогике позволяет

говорить о произвольном, непреднамеренном, но устойчивом их отражении каждым автором.

Это свидетельствует о том, что педагогические исследования, практическая преобразовательная деятельность педагогов во многом обуславливаются мировоззренческими установками, методологической культурой и культурой научно-исследовательской деятельности. Вместе с тем, применение культурологического подхода в преобразовательной деятельности по отношению к любому педагогическому объекту более чем оправдано в силу огромного значения культуры в жизни человеческой цивилизации.

Системный подход к познанию и преобразованию любого объекта является ведущим общенаучным подходом и представляет собой направление методологии специально-научного познания и педагогической практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем.

Применение данного подхода позволяет выявить такой вариативный компонент научного знания педагогики, как *педагогическая система* со всеми ее характеристиками, к которым относятся целостность, связи, структура и организация, уровни и их иерархия, управление, цель и целесообразное поведение, самоорганизация, функционирование и развитие.

Практика применения системного подхода в педагогике часто свидетельствует о достаточно распространенной ошибке, суть которой заключается в неразличении системного (сложноорганизованного) педагогического объекта и системного исследования такого объекта. На различных уровнях анализа и при решении разных задач один и тот же объект может быть исследован как системный и как несистемный.

Иными словами, при методологическом анализе педагогического объекта с самого начала возможны две различающиеся мировоззренческие научные позиции исследователя: декларирование им своего намерения принять объект за нечто целое и выделить в нем элементы или признание

системности качественной характеристикой объекта. В зависимости от выбора позиции педагог будет реализовывать разные стратегии познания и преобразования объекта:

- описывать педагогическую систему, т. е. последовательно рассматривать все элементы объекта в нескольких типичных вариантах их взаимодействия (исследовать состояния или ситуации педагогического объекта) и определять, каким образом и в какой степени элементы (или ситуации – это зависит от выбора структуры) подчинены целям системы;

- описывать качественные характеристики педагогической системы: целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания и др.

Учитывая достаточно детальную разработку системного подхода в научной литературе, нужно указать на два обстоятельства. Первое: выбор позиции педагогом-исследователем – начальный шаг в реализации системного подхода. Здесь следует отметить, что существуют глубокие различия между системой-предметом и системой-процессом. Второе: системный подход в педагогике имеет значительное число относительно самостоятельных направлений, на каждом из которых решаются собственные задачи (системно-генетический, системно-исторический, системно-структурный, системно-содержательный, системно-функциональный, системно-методический, системно-информационный подходы и др.).

Комплексный подход к познанию и преобразованию педагогических объектов позволяет выделить в научном знании о них такой вариативный элемент знания, как комплекс. Комплексный подход предполагает управляемое объединение разнородных (в отличие от системного подхода) элементов педагогических объектов, процессов, деятельности и т. п. Учитывая достаточную разработанность комплексного подхода в научной литературе, следует определить здесь лишь диалектику системного и комплексного

подходов в познании и преобразовании объекта и их методологические следствия.

Во-первых, системный и комплексный подходы в педагогике тесно взаимосвязаны. Но если объект педагогики не исследован как система, то обеспечить его комплексное преобразование (формирование, функционирование, управление и т. д.) весьма затруднительно из-за отсутствия понимания совокупности отдельных его сторон, т. е. подсистем.

Следовательно, если системный подход позволяет познать, изучить, исследовать педагогический объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет преобразовывать его на том же уровне. «Комплексный подход “заставляет” функционировать воспитательную систему в целом, как органическое единство взаимосвязанных компонентов, – считает Ф.К. Казарян. – В противном случае самая хорошая по своему замыслу система будет действовать “по частям”, не обеспечивая в итоге тех самых воспитательных задач, ради которых она создавалась».

Во-вторых, если системный подход в педагогике позволяет определить совокупность элементов, выделенных по общему (системообразующему) для них основанию (т. е. взаимодополняющих друг друга), то комплексный подход дает возможность определить взаимосвязь разнородных элементов (взаимно перекрывающих друг друга) конкретного педагогического объекта.

Следовательно, комплексный подход в педагогике обеспечивает согласование ориентированных на цель, взаимосвязанных, а иногда даже разнонаправленных и противоречивых воздействий на педагогический объект для его преобразования, если объект исследован как система. Если объект не исследован как система, то комплексное воздействие на него затруднительно в связи с нечеткостью выделения и познания его связей, функций, элементов, отношений, свойств и пр. Для целостного изучения педагогического объекта необходимо диалектическое применение системного и комплексного подходов.

Методологические следствия применения в педагогике комплексного подхода широки и разнообразны. Исследовательские программы в педагогике также носят комплексный характер, а практическая педагогическая деятельность требует учета всех связей и взаимовлияний социума, взаимодействия среды и человека. Кроме того, именно комплексный подход в педагогике обусловил жизнеспособность межведомственных, межинституциональных, межорганизационных педагогических учреждений, возникновение, развитие и функционирование которых в современных условиях превратилось в устойчивую тенденцию педагогической практики, в объективную необходимость для развития социума. И, наконец, применение комплексного подхода в педагогике обуславливает взаимосвязь трех ее различных качественных состояний (комплексов): педагогики как сферы практической деятельности; педагогики как научной дисциплины; педагогики как образовательного комплекса. Этим, безусловно, не исчерпываются все следствия применения комплексного подхода в педагогике. Указанные выше приведены лишь в качестве основных (базовых) примеров.

Оптимизационный подход также является достаточно распространенным общенаучным подходом и связан с реализацией основных положений теории оптимизации. Его применение позволяет выделить такой элемент научного педагогического знания, как *вариант*, т.е. лучший выбор с точки зрения заданного критерия оптимальности и определенных ограничений, соответствующий конкретным условиям и задачам развития личности и социума.

Технология оптимизационного подхода в педагогике (научно-исследовательской и научно-преобразовательной деятельности) включает в себя следующие процедурные элементы:

— определение общих целей педагогической деятельности;

- конкретизацию задач на основе реальных условий и возможностей, выявленных в ходе изучения педагогического объекта и его предмета;
- выбор предпочтительного, наилучшего содержания посредством выделения в нем главного, существенного;
- выбор методов исследования и преобразования педагогических объектов (и их оптимального сочетания) на основе учета сильных и слабых сторон;
- учет состояния педагогического объекта и др.

Методологическим следствием применения оптимизационного подхода в педагогике является вариативность педагогической практики, ее познания и преобразования в самом широком смысле слова.

Среди других общенаучных методологических подходов, используемых при познании и преобразовании объектов, широко используются такие подходы, как *кибернетический, информационный, математико-статистический* и др.

Не раскрывая здесь их сущность и содержание, нужно отметить, что каждый из них, как и другие подходы, позволяет решать строго ограниченный круг задач в научном исследовании и практической деятельности.

Таким образом, культурологический, системный, комплексный, оптимизационный, кибернетический, информационный, математико-статистический и другие подходы в совокупности проявляются в познавательной и преобразовательной деятельности и составляют общенаучные основы педагогики как первую часть мировоззренческих основ (вторая часть – частнонаучные, дисциплинарные основы).

Проблема деятельностного подхода в философии и общей методологии продолжает быть предметом исследования и дискуссий между представителями разных философских и научных школ.

В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев зафиксировали новый

общественно-исторический результат: мышление может быть организовано деятельностно. Деятельностная организация процессов мышления, выделение механизмов мышления позволяют совершенно по-новому поставить вопрос об обучении мышлению. Оказывается, что обучение мышлению может быть организовано как массовая практика. В соответствии с этим подходом мышлению можно учить, объективируя и внешне представляя деятельность, деятельностную форму организации мышления.

Деятельностный подход предусматривает не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Он ориентирует педагога на установку, что важнейший фактор развития и самоопределения обучаемого - его активная познавательная, коммуникативная деятельность.

Образование имеет объектом управления процесс изменения качеств человека, в нашем случае – квалификационных профессиональных способностей педагогических кадров. Поэтому необходимо определиться в вопросах о том, что мы будем понимать под категорией «человек», управление развитием каких квалификационных способностей будем рассматривать и какие при этом подходы, принципы и методы будут использованы?

Человек является объектом комплексных исследований. По нашему мнению, наиболее адекватным является антропологический подход, задающий представление о человеке как о мере возможного в отношении к природе, обществу, культуре, бытию и самому себе в этих отношениях.

Выводы по первой главе

Проведенный нами анализ развития в научной литературе проблемы сиротства позволяет сделать выводы о том, что сиротство – социальное мировое явление, увеличивающееся и растущее с каждым днем. Это тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе и влияет на все его дальнейшее развитие.

Детям этой категории требуется квалифицированная помощь педагогов, медиков, психологов и других специалистов в преодолении и компенсации их физических и психических недостатков развития, а также социальной поддержки. Преодоление этих трудностей возможно через систему профилактических мероприятий, направленных на коррекцию, компенсацию, социальную реабилитацию и адаптацию воспитанников детского дома.

Комплекс этих мероприятий и образует систему сопровождения, понимаемого как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития последнего.

Ретроспективный анализ теоретических источников по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей-сирот свидетельствует о том, что система сопровождения детей-сирот существует уже более 200 лет. Но только несколько лет назад вместе с развитием гуманистических ориентаций в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения, охватывающая все категории детей с недостатками в развитии.

В рамках воспитательного процесса в отношении детей-сирот характерно выстраивание многофункциональной системы психолого-педагогической и медико-социальной поддержки и защиты прав ребенка-сироты. Процесс социализации такой категории детей предполагает решение трех главных проблем в их обучении и воспитании: развитие его личности и

межличностного общения, подготовку к самостоятельной жизни, профессиональную подготовку. Исследуя процесс социализации воспитанников интернатных учреждений, нельзя не остановиться на роли педагогических подходов в процессе обучения, воспитания и развития личности ребенка. Нами рассмотрен ряд педагогических подходов, обеспечивающих гармоничное и всестороннее развитие воспитанника детского дома, использование которых способствует компенсации различных нарушений и отклонений во всех сферах развития личности ребенка-сироты.

Глава II. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

2.1. Диагностическое исследование основных проблем психолого-педагогического сопровождения детей-сирот

Учитывая, что без надлежащих условий социально-педагогическая деятельность невозможна или несовершенна, необходимо выявить и обосновать их. К ним мы отнесли следующие.

1. Знание и исполнение законодательства по защите прав и законных интересов детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, гарантирует социальную защищенность воспитанников детских домов и подобных им учреждений.

Законодательная и нормативно-правовая база, касающаяся проблем детей-сирот и деятельности детских домов в нашей стране, включает в себя государственные и ведомственные документы нескольких уровней: федерального, субъектов Федерации, местного (муниципального), учрежденческого - и строится в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, ратифицированной Россией в 1990 г. Одно из основных требований Конвенции - приоритетное и наилучшее обеспечение прав и интересов ребенка в деятельности всех государственных, административных и других органов. Практическая реализация государственной политики в отношении детей-сирот нашла отражение в федеральной целевой программе «Дети-сироты», входящей в состав президентской программы «Дети России». Общая стратегия реализации программных мероприятий способствовала совершенствованию законодательно-нормативного обеспечения деятельности детских домов.

Не случайно только в 1996 г. было принято более 30 нормативных актов. Постановлением Правительства РФ № 409 от 20 июня 1992 г. «О неотложных мерах по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» установлены нормы питания, обеспечения одеждой и обувью, мягким инвентарем и т. д. Федеральный закон № 159-ФЗ от 21.12.96 г. «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» предусматривает существенные дополнительные льготы и преимущества в области образования, медицинского обслуживания детей-сирот, а также дополнительные гарантии прав на имущество, жилое помещение и труд. Согласно закону, лица из числа детей-сирот в возрасте от 18 до 23 лет вправе получать бесплатно второе начальное профессиональное образование. Все законодательные акты направлены на то, чтобы при осуществлении социально-педагогической деятельности в детских домах не ущемлялись права ребенка. Знание и исполнение законодательства гарантирует социальную защищенность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: получение пенсий, алиментов, других денежных средств, которые поступают на сберегательные книжки воспитанников; закрепление жилья и постановка на льготную очередь для улучшения жилищных условий. Использование установленных законодательством таких льгот, как бесплатное посещение выставок, музеев, спортивных сооружений, освобождение от платы за обучение в спортивных и музыкальных школах, бесплатный проезд в общественном транспорте, способствует установлению более широких контактов с окружающей средой.

Деятельность детских домов регулируется Типовым положением об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, утвержденным Постановлением Правительства РФ № 676 от 1 июля 1995 г. Документ закрепляет права детского дома на самостоятельность, на разработку и реализацию образовательных программ,

дает возможность определять формы, средства и методы обучения и воспитания. Знание и исполнение законодательства позволило снизить наполняемость воспитательных групп до 7-10 детей, комплектовать их по разновозрастному принципу с учетом родственных связей. Однако жизнь не стоит на месте. Уже сегодня нужны законодательные акты, предусматривающие налоговые льготы и компенсационные выплаты предприятиям, принимающим на работу выпускников детских домов, определяющие порядок и систему работы организаций или специалистов, осуществляющих пролонгированное наблюдение за судьбами бывших воспитанников детских домов.

2. Профессиональная готовность воспитателей к работе с детьми-сиротами. Сложность решаемых задач в процессе социально-педагогической деятельности предъявляет требования к профессиональному уровню кадров, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Анкетирование, опросы воспитанников детских домов и подобных учреждений показали, что для 45,8% детей значимым взрослым в их жизни является воспитатель. В ситуации с постоянно меняющимися педагогами ребенок, по утверждению психологов, в состоянии восстановить прерванный контакт не более четырех раз, после чего он перестает стремиться к контактам и становится к ним равнодушным. Поэтому от того, насколько стабилен кадровый состав детского учреждения, насколько подготовлены воспитатели к работе по новому содержанию, зависит успешность проводимой работы.

Анализ реальной практики свидетельствует о том, что воспитатели не готовы к решению сложных социально-педагогических задач, ибо их профессиональная подготовка не соответствует предъявляемым требованиям. Причины такого состояния воспитательского корпуса заключаются, прежде всего, в низком общественном престиже профессии,

обусловленном в основном социально-экономическими обстоятельствами. К причинам неготовности воспитателей к работе по новому содержанию следует отнести также отсутствие вузовской специальной подготовки педагогов для работы с детьми-сиротами. В детский дом, приют, школу-интернат приходят работать или учителя-предметники, или воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Педагоги, привлекаемые к работе с детьми-сиротами, не обладают достаточными психолого-педагогическими знаниями, не владеют информацией об индивидуально-личностных особенностях детей, воспитывающихся в детских домах, испытывают большие затруднения в применении педагогических технологий.

Из общей численности работников детских домов в Российской Федерации высшее образование имеют лишь 43,3% сотрудников (по данным на 1 января 2001 г.). Воспитателей с высшим профессиональным образованием - 32,2%, со средним профессиональным образованием - 59,1%. Детский дом предельно феминизирован, отмечается «старение кадров». Среди воспитателей численность мужчин колеблется от 0 до 10,3%. При этом, в настоящее время 54,8% воспитанников составляют мальчики от 7 лет и старше.

Таким образом, система дополнительного педагогического образования является в настоящее время практически единственной возможностью повышения профессионального уровня воспитателей детских домов.

Опрос 329 воспитателей детских домов Московской области показал, что 80% респондентов осознают необходимость повышения своей квалификации. Не повышали свою квалификацию: «никогда» - 67,5%, «свыше 5 лет» - 12,8%. Ведущий мотив, побудивший работать в детском доме - «любовь к детям» назвали 71,4%. Выявилось также, что на выбор профессии у 17,1% респондентов повлияла реорганизация учреждений дошкольного образования в детские дома. Установлено, что воспитатели

отдают предпочтение приобретению узкометодических знаний и умений, а не знаний в сфере педагогики, психологии и др.

Ретроспективный анализ научно-методического обеспечения детских домов свидетельствует о существовании в прошлом определенной системы оказания методической помощи. Так, в тридцатые годы прошлого столетия в период борьбы с беспризорностью стал издаваться журнал «Детский дом». На его страницах освещались вопросы воспитания, обучения, развития детей-сирот, публиковались нормативные и методические документы, рассказывалось о педагогическом опыте. Позже для научно-методического обеспечения детских домов был создан Центральный научно-методический кабинет детских домов Министерства просвещения РСФСР, который изучал, обобщал опыт лучших учреждений, оказывал методическую помощь, разрабатывал учебные планы, программы для курсов, семинаров, практикумов и других форм повышения квалификации и самообразования сотрудников учреждений. Кроме того, при Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР функционировал сектор учебно-воспитательной работы в детском доме, в задачи которого входила разработка вопросов учебно-воспитательной деятельности. Сектор занимался исследованием содержания, форм, методов совместной деятельности школы и детского дома, организации трудового обучения детей, самоподготовки и других вопросов, актуальность которых сохраняется и в настоящее время.

На современном этапе значительно увеличился объем функциональных обязанностей воспитателя: к таким традиционным видам деятельности, как воспитывающая, развивающая, культурно-просветительская, добавились диагностическая, коммуникативная, коррекционно-развивающая и др. Реализация этих функций требует не только дополнительных затрат времени и сил, но и знаний. Воспитатели часто остаются один на один со своими проблемами. В стране на федеральном уровне нет ни одной лаборатории, которая вплотную занималась бы проблемами сиротства. Возможно, сегодня

следует создать в составе РАО научный центр по исследованию проблем воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

3. Открытость и взаимодействие с ближайшей социальной средой.
Эффективным средством приобретения детьми-сиротами жизненного опыта, развития и становления их как личностей происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс определенное влияние.

Как отдельное образовательное учреждение детский дом или подобное учреждение входит в более широкие образовательные системы, являясь составной частью муниципального, регионального и федерального образовательных комплексов. Одновременно детские дома являются частью всей социальной системы, и их жизнедеятельность в значительной степени обусловлена внешними воздействиями. Разработанная Л.Я. Олиференко (2002) и внедренная в практику муниципальная система социально-педагогической поддержки детства заставляет по-новому определить место детского дома или приюта в социуме и его взаимосвязь с имеющимися учреждениями муниципального уровня.

В последние годы центр тяжести в управлении образованием переместился с федерального на муниципальный уровень. Именно на этом уровне сосредоточено обеспечение и организация образовательного процесса. Муниципальные органы управления выстраивают отраслевую вертикаль управления образовательными учреждениями. Они создают, учреждают детские дома, приюты и т. д., оценивают их деятельность.

На органы местного самоуправления, коими являются органы опеки и попечительства, в соответствии со ст. 56, 69, 73, 121 Семейного кодекса РФ, ст. 34 Гражданского кодекса РФ возлагается защита прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Детский дом и органы опеки и попечительства сотрудничают также по вопросам передачи воспитанников в семью для усыновления, под опеку

(попечительство), устройство ребенка в патронатную или приемную семью. Социальный педагог и органы опеки и попечительства работают в тесном взаимодействии. Опираясь на разработанную Л.Я. Олиференко трехуровневую структуру системы социально-педагогической поддержки детства, к ближайшей социальной среде детских домов и приютов мы отнесем другие образовательные учреждения: детские сады, школы, учреждения дополнительного образования. Ранее мы рассмотрели формы совместной работы педагогических коллективов детского дома и школы или школ, которые посещают воспитанники.

Не менее важным для социального развития воспитанников становится установление контактов с братьями и сестрами, воспитывающимися в других образовательных учреждениях с учетом их умственного и физического развития.

Взаимодействие детских домов и инновационных социально-педагогических учреждений (центр социально-трудовой адаптации, центр семейного воспитания, центр неотложной социально-психолого-педагогической помощи, кризисный центр) способствует оказанию социально-педагогической помощи и поддержки воспитанникам.

На третьем уровне осуществляется взаимосвязь с психолого-медико-педагогической службой, обеспечивающей выявление и диагностику социально-педагогических проблем детей в рамках муниципального образования. В процессе взаимодействия оказывается помощь не только детям, но и специалистам детского дома или подобного учреждения.

Ребенок-сирота как самообразующаяся личность реализуется в сфере досуговой деятельности. Социальная насыщенность досуга превращает его в благоприятную среду для творческого развития, расширения диапазона профессиональных интересов подростка, включая продуктивную деятельность и формирование профессионального самоопределения. Использование досуга как средства формирования опыта будущей

профессиональной деятельности возможно, если досуг: доступен для всех; предоставляет возможности для продуктивной творческой деятельности; проводится в среде активного общения подростков разного возраста, а также с детьми, воспитывающимися в семье; основан на добровольности при выборе рода занятий и возможности его смены; способствует формированию ценностных ориентаций в процессе свободной, нерегламентированной деятельности, самовоспитанию, самовыражению, самоутверждению личности через свободно выбранные действия и сферы деятельности.

Интересен опыт организации досуговой деятельности Старооскольского детского дома, описанный Л.К. Сидоровой (2004). Вся работа строится по двум направлениям: внутри детского дома и вне его. Так, для более полного удовлетворения интересов и потребностей воспитанников создана сеть кружков: «Домоводство», «Машинная вышивка», «Вязание», «Вокал», «Народный танец», «Бальный танец», «Современные ритмы», «Резьба по дереву», работают спортивные секции, изостудия и мини-зоопарк. Помимо набора отдельных кружков, в Старооскольском детском доме создан центр детского творчества, представляющий единую структуру организации воспитательной работы в детском доме. Работа педагогов дополнительного образования и ЦДТ строится в тесном взаимодействии. ЦДТ организует внешкольное дополнительное образование воспитанников посредством сотрудничества с городскими учреждениями культуры и искусства. С 1996 г. здесь существует система экскурсионной работы. В течение всего периода пребывания в детском доме воспитанники на различных этапах знакомятся с культурно-историческими достопримечательностями, музеями родного города, других городов, Москвы. Разноплановая внеурочная работа, проводимая с детьми, позволяет участвовать в городских, областных, всероссийских фестивалях и конкурсах.

Наиболее распространены следующие модели взаимодействия детских домов, приютов и учреждений дополнительного образования:

- внеурочная деятельность в наборе независимых кружков, секций;
- организация дополнительного образования как отдельного направления деятельности детского учреждения;
- постоянное сотрудничество детского дома, приюта и т. д. с клубами по месту жительства, библиотекой, музеем, центрами творчества детей и молодежи.

Профессиональную ориентацию и подготовку к будущей трудовой деятельности детский дом и подобное учреждение решают совместно с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, организуя и проводя экскурсии, посещая дни открытых дверей, встречи с педагогами в учреждениях, направляя воспитанников на подготовительные курсы в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

В профилактике антиобщественных проявлений педагогический коллектив детского дома или подобного учреждения опирается на взаимодействие с инспектором по делам несовершеннолетних, органами милиции.

Изменение уклада жизни в учреждениях, создание среды, близкой к семейной, предусматривает разнообразие контактов с местным населением. Благотворное влияние оказывает на воспитанников детских домов пребывание в воскресные дни, каникулярное время в семьях одноклассников, рабочих шефствующего предприятия.

Взаимодействие с производственными структурами разных форм собственности (потенциальные спонсоры, работодатели для выпускников детских домов и подобных учреждений) осуществляется через координационный совет. Основными целями создания координационного совета являются: объединение воспитательных сил трудовых коллективов и детского учреждения, координация деятельности предприятий по оказанию финансовой и материальной помощи детскому учреждению,

трудоустройство выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; решение жилищных проблем воспитанников и др.

Состояние здоровья воспитанников требует тесных контактов с медицинскими учреждениями системы здравоохранения. Городская поликлиника осуществляет диспансеризацию детей, в больнице им оказывается квалифицированная стационарная помощь, в санатории проходят курс лечения дети, вновь поступившие и имеющие ослабленное здоровье. Служба занятости помогает трудоустроить выпускников, а также, при необходимости, - получить вторую специальность, осуществляет их консультирование, помогает в выборе профессии. Совместно с этой службой проводится профориентационная работа и диагностика профессиональной пригодности воспитанников с учетом состояния их здоровья.

Органы социальной защиты населения оказывают содействие в приобретении путевок для летнего отдыха воспитанников, помогают молодым людям, вернувшимся после службы в армии, наладить быт.

Итак, детский дом и подобные учреждения – это часть социальной инфраструктуры.

Чем больше связей, отношений, контактов с социальным окружением, тем выше эффективность воспитательных воздействий в самом учреждении. При этом контакты не должны быть одноразовыми, поверхностными, они носят постоянный партнерский характер для совместного и взаимовыгодного решения задач. Взаимодействуя, детский дом и социальная среда, «выступая активными субъектами воспитания, вкладывают в общее дело свои специфические возможности, оказывают влияние на рост воспитательного потенциала» (Вульфов Б.З., 1981) каждой из сторон.

Детский дом, активно взаимодействующий с внешней средой, будем называть открытым. На открытость детских домов, создание общественного мнения влияют средства массовой информации – печать, местное радио и телевидение. Освещение в средствах массовой информации интересных дел

воспитанников, их успехов в учебе, труде, конкурсах и фестивалях создает чувство удовлетворенности и, более того, может быть действенным стимулом, побуждать как детей, так и педагогов к эффективной деятельности. Через фиксацию желаемых для детского дома результатов в первую очередь задаются ориентиры для педагогического коллектива, что в итоге влияет на деятельность всего учреждения. Например, с 1997 г. в г. Старый Оскол газета «Зори» ежегодно посвящает один из номеров рассказу о жизни детского дома. При этом несколько сотен экземпляров газеты отдается на распространение ребятам, что рассматривается как благотворительная акция. В школе-интернате п. Тужа Кировской области вот уже в течение нескольких лет издается собственная газета «Мы растем», на страницах которой воспитанники рассказывают о своих успешных делах, о работе на приусадебном участке, чествуют юбиляров и победителей различных конкурсов и соревнований, помещают впервые написанные рассказы и стихи.

4. Создание социально-психологического климата. Социально-педагогическая деятельность предполагает создание условий психологического комфорта в коллективе.

Психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности. Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что в научных работах раскрываются понятия «психологический климат», «социально-психологический климат», «творческий климат», «морально-психологический климат». Общим для них является такое психологическое состояние коллектива, которое характеризуется внутренним спокойствием, высоконравственной атмосферой, дружелюбием, взаимной требовательностью, созданием комфорта и условий для работы. Под социально-психологическим климатом подразумевается преобладающая и

относительно устойчивая духовная атмосфера или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в отношениях к общему делу.

Климат в детском доме и подобных учреждениях складывается из совокупности социально-психологических отношений его участников, их социальных ролей, симпатий и антипатий, ценностных ориентаций, умения сочетать личные интересы с интересами других членов коллектива. Психологический климат в детском доме, приюте, школе-интернате создается как в детском, так и во взрослом коллективах.

Формирование социально-психологического климата, как правило, проходит в два этапа. На первом этапе выявляется наличие внешних бытовых удобств, стиля руководства, наличие единой цели у педагогического коллектива, профессиональная готовность педагогов к работе по новой модели социально-педагогической деятельности, наличие педагогической диагностики сплоченности детского коллектива. На втором этапе формируются цели, задачи, определяются направления социально-педагогической деятельности с учетом традиций детского дома или подобного учреждения, осуществляется подготовка педагогов к совместной, слаженной работе. Затруднения могут возникнуть из-за большой численности как взрослого, так и детского коллектива. Формирование психологического климата проходит успешнее в малом коллективе, т. к. в нем имеются максимальные возможности для организации индивидуализированного, личностно ориентированного воспитательного процесса.

Климат в группе детей, проживающих вместе, определяется совокупностью отношений, преобладающих в ней. Анализ отношений, выявляющих характер климата в группе, проводится в нескольких направлениях. Прежде всего, это отношение к ребенку, заботой о котором пронизаны все сферы жизни в детском учреждении. Отношение ребенка к

труду во всех его проявлениях (интеллектуальному, физическому, нравственному, духовному, эстетическому и т. д.), его умение свои интересы сочетать с интересами группы, всего коллектива детского учреждения. Реальное состояние климата в коллективе отражается в отношении его рядового члена к самому себе. При благоприятном климате каждый ребенок реализует свое индивидуальное «Я», не страшась показаться в чем-то слабее других или вызвать смех со стороны окружающих. Еще один показатель, определяющий климат, - отношение к событию, протекающему в данный момент.

К средствам влияния на психологический климат относятся демонстрация благожелательности, дизайн, интерьер групп и других помещений детского учреждения.

Успешность создания социально-психологического климата зависит во многом от совокупности специальных знаний и профессионально-деловых, личностных качеств руководителя детского дома или подобного учреждения. Русский педагог К.Д. Ушинский писал, что в воспитании детей самое важное дело - выбор главного воспитателя. «На том лице должна лежать вся тяжесть ответственности..., оно должно быть не администратором только, не начальником, не чиновником, а воспитателем». Таким главным воспитателем в детском доме является директор.

В настоящее время имеется немало работ, посвященных деятельности руководителя школ. А.М. Афанасьев, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, П.В. Худоминский и др. отразили в своих трудах широкий спектр основных вопросов внутришкольного управления, психологических механизмов ориентации организационного поведения, процессуальные теории мотивации.

Директору детского дома или приюта делегированы, наряду с традиционными, полномочия по охране и защите прав детей и подростков. Он является опекуном (попечителем) воспитанников из числа детей-сирот и

детей, оставшихся без попечения родителей. Защита и реализация социальных гарантий воспитанников, удовлетворение их духовных запросов, создание благоприятных условий проживания способствуют созданию атмосферы доверия и уверенности, снижают состояние дискомфорта и тревожности.

От умений директора детского дома или приюта определять организационную структуру, устанавливать правила взаимодействия структурных подразделений и должностных лиц по горизонтали и вертикали, а также рациональный диапазон контроля также зависит психологический климат учреждения. Определяя организационную структуру, руководитель детского дома, приюта исходит из того, создает ли она условия для согласованной работы членов коллектива и максимального использования их потенциала. Созданию благоприятного психологического климата способствует мотивация исполнителей на достижение положительных результатов в трудовой деятельности.

Мотивация – процесс стимулирования к деятельности, направленный на достижение запланированных целей. Мотивационными факторами (моральными и материальными) выступают, например: рассмотрение на методических объединениях успехов и достижений воспитателя; рекомендации по обобщению и распространению педагогического опыта; творческие отчеты воспитателей; выдвижение на управленческую деятельность конкретных воспитателей, рекомендации к выступлению с докладами перед педагогической общественностью, объявление благодарности в приказе по детскому дому, приюту, награды области, Министерства образования и науки РФ, денежные премии, персональные доплаты.

Для создания социально-психологического климата руководитель детского дома, приюта должен обладать профессионально значимым качеством – психологической компетентностью, или, другими словами,

способностью эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе людских отношений.

Изучение динамики общественного мнения коллектива, мониторинговые замеры мнения сотрудников, их отношения к событиям, происходящим в детском доме или подобном учреждении, позволяют не только констатировать улучшение социально-психологического климата, но и планировать дальнейшие шаги в этом направлении.

В детском доме, приюте, как в любом учреждении, неизбежно столкновение точек зрения, позиций, интересов, мотивов, неоднозначность в восприятии событий, происходящих в коллективе. Управление конфликтом – неотъемлемая часть в деятельности директора детского учреждения по созданию социально- психологического климата. Не менее важным является умение руководителя занять доброжелательную позицию в системе межличностных отношений. Для достижения этого он должен обладать такими социально- психологическими качествами, как умение разбираться в людях (быстро и правильно оценить психологические особенности людей, распределять обязанности с учетом их интересов, возможностей и психофизического состояния), способности управлять собой в любых сложных ситуациях, быть лидером (умение убеждать, внушать, увлечь за собой), умение коллективно руководить детским учреждением, обучать, развивать и воспитывать подчиненных.

Высокий уровень развития профессионально-деловых и организаторских качеств делает руководителя психологически привлекательным, укрепляет его позиции в системе межличностных отношений педагогического коллектива.

Итак, созданию социально-психологического климата способствует деятельность директора детского дома или подобного учреждения, ориентированная на создание в коллективе единых ценностных ориентиров, которые обеспечивают формирование и развитие взглядов и убеждений

каждого воспитанника; на удовлетворение материальных и духовных запросов воспитателей, прежде всего, путем создания в учреждении комфортных условий труда, доброжелательности, вызывающей у сотрудников желание трудиться в детском учреждении.

5. Создание условий проживания детей, близких к домашним.

Социально-педагогическая деятельность осуществляется более успешно, если для детей созданы условия жизнедеятельности, приближенные к домашним: воспитательные группы малочисленны, скомплектованы по разновозрастному принципу, спальни рассчитаны на 2 - 3 человека, младшие и старшие дети, братья и сестры проживают вместе. Интерьер групп различен, допускается наличие у детей личных предметов (для гигиены, бытовых и хозяйственных нужд, занятий творческой деятельностью), игрушек. В жилой зоне каждый ребенок имеет индивидуальное пространство, место для хранения личных вещей. Определенная изолированность, автономность группы предполагает отказ от жесткой регламентации жизни детей, когда главными были дела, общие для всего коллектива детского дома или приюта. Жизнь группы строится по гибкому режиму, с учетом интересов, занятий, увлечений детей.

6. Не менее важным условием осуществления социально-педагогической деятельности детского дома и подобных учреждений является *финансовое и материально-техническое обеспечение.*

Закон РФ «Об образовании» четко определил основные принципы экономической политики в области образования, направленные на поддержку и развитие образовательных учреждений. Согласно современному российскому законодательству, образовательное учреждение финансируется его учредителем.

В соответствии со ст. 41 данного Закона финансирование детского дома должно осуществляться на основе государственных и местных нормативов, определенных в расчете на одного воспитанника. Таким

образом, детский дом должен быть обеспечен помещениями, сооружениями, автотранспортом и оборудованием для организации воспитательно-образовательного процесса, спортивных и массовых мероприятий, питания, медицинского, хозяйственно-бытового, санитарно-гигиенического обслуживания быта и отдыха воспитанников из основного источника покрытия расходов – бюджета. Однако в течение последних 5 лет отмечается хроническое недофинансирование этих учреждений.

В этих условиях детский дом вынужден искать пути «выживания». Это, прежде всего, дополнительные источники финансирования, например:

- средства от реализации сельскохозяйственной продукции подсобного хозяйства;
- финансовая помощь шефствующего предприятия;
- добровольные взносы и передаваемые материальные ценности от государственных, кооперативных и других общественных предприятий и организаций, а также отдельных граждан;
- добровольные пожертвования от бывших воспитанников детского дома, занимающихся предпринимательской деятельностью.

Все поступающие из различных источников средства составляют общий доход детского дома, или единый финансовый фонд. В этот фонд поступают также такие средства, как ежемесячная 30 % надбавка и премия за первое место по итогам социально-экономического развития детских домов области.

Ранее нами уже отмечалось, что на протяжении многих веков учреждения для детей-сирот содержались в значительном объеме за счет благотворительности. В современных условиях развитие благотворительности в стране сдерживается несовершенной налоговой системой. Лишь при условии создания продуманной системы налоговых льгот для производителей, вкладывающих средства в образование, появятся значимые спонсорские средства.

Детский дом не всегда располагает необходимой материально-технической базой. Для занятий физической культурой нужны тренажерный зал, стадион, бассейн, комната для игры в теннис, комнаты для занятий студий и кружков. Лечебно-профилактическую работу с детьми надо проводить в оборудованных медицинском, стоматологическом, физиотерапевтическом кабинетах. Всем необходимым должны быть снабжены столярные мастерские, швейный цех, швейная мастерская. Для будущих выпускников оборудуется однокомнатная квартира, обставленная самыми необходимыми в жизни предметами. Воспитанники, которым в текущем году предстоит покинуть детский дом, по очереди живут в этой квартире на полном самообслуживании: сами готовят пищу, покупают продукты, стирают, распределяют денежные средства и т. д. В течение месяца проигрывается ситуация самостоятельной жизни воспитанника вне стен детского дома.

7. Анализ социально-педагогической деятельности. Как одно из условий успешности социально-педагогической деятельности мы рассматриваем способность педагогического коллектива осознавать и оценивать свои результаты. Сложные процессы социализации детей не могут протекать без сопутствующего систематического анализа результатов социально-педагогической деятельности, оценки и самооценки совместного труда воспитателей, психолога, социального педагога и других сотрудников детских домов и подобных учреждений.

Большие возможности для самооценки деятельности коллектива открывает самоаттестация. Самоаттестацию деятельности детского учреждения мы понимаем как организационную внутреннюю экспертизу деятельности, как способность коллектива детского дома анализировать, осознавать и оценивать свои результаты. Задачи самоаттестации - выявить достоинства и недостатки в социально-педагогической деятельности детского учреждения и наметить пути дальнейшего развития.

Сущность, цели, задачи, функции, принципы, технология самооценки были отработаны на базе детского дома № 7 г. Сызрани Самарской области. На современном этапе потребность в проведении самооценки обуславливается следующими причинами.

Во-первых, новое содержание деятельности требует иных подходов к ее оценке.

Во-вторых, самооценка (самоисследование) рассматривается как составной компонент государственной аттестации. Так, нормативной базой для проведения самооценки при подготовке детских домов Московской области к аттестации служит «Примерное содержание материалов самоисследования» (письмо Министерства образования Московской области № 1374-08 от 20.08.98 г.).

В ходе самооценки анализировались основные направления деятельности детского дома: социальное, медико-социальное, педагогическое, коррекционно-развивающее, социально-психологическое, а также патронирующее. Кроме того, были проанализированы кадровое, методическое, материально-техническое обеспечение этой деятельности. Мы не будем акцентировать внимание на процедуре, методах проведения самооценки. В литературе по управлению давно утвердился системный подход к анализу деятельности школы, разработанный М.М. Поташником и В.С. Лазаревым (1995). Теоретические аспекты аттестации (самоаттестации), исследования проблем измерения в социальной и образовательной сферах отражены в работах Г.С. Абдрахмановой, Ю.С. Алферова, В.И. Зверевой, С.Г. Молчанова, В.С. Черепанова и др.

Оценка эффективности социально-педагогической деятельности сопряжена с рядом трудностей. Во-первых, комплексный характер проблем, возникающих у ребенка в ходе подготовки к самостоятельной жизни, предполагает оказание помощи сразу по нескольким направлениям. Во-вторых, отсутствуют четкие границы социальных норм и стандартов,

закрепленных нормативно-правовыми документами. Следует отметить также, что показатели успешного социального развития воспитанников не обладают постоянством и устойчивостью и могут меняться под воздействием социальной среды в процессе самостоятельной жизни детей вне стен детского дома. Кроме того, сказывается недостаточность разработанности системы критериев, посредством которых оценивается социально-педагогическая деятельность детских домов.

В настоящее время наметились два противоположных подхода к критериям оценки деятельности учреждения. С одной стороны, подчеркивается необходимость использования не одного-двух, а многочисленных, разносторонних показателей, с другой стороны, предпринимается попытка совсем отказаться от количественных показателей работы учреждения. В то же время все больше исследователей приходят к мысли о том, что «общество не может нормально функционировать и развиваться, не проверяя и не контролируя себя, не выражая результатов своей деятельности четким и точным языком цифр, языком математики» (В.Г. Афанасьев). Помимо теоретических и методологических, существуют технологические проблемы определения результативности социально-педагогической деятельности детских домов. К ним следует отнести: отсутствие обратной связи с выпускниками из отдаленных районов области и других регионов страны; неразработанность технологий успешной интеграции выпускников в обществе.

Несмотря на перечисленные проблемы, значительно осложняющие задачу самооценки, мы пришли к выводу, что самооценку можно рассматривать как одно из условий совершенствования социально-педагогической деятельности детских домов.

Во-первых, в ходе самооценки реализуются большие воспитательные возможности. Как показал проведенный эксперимент, самооценка потребовала от работников детского дома длительной и

углубленной работы по анализу сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности, осознанию собственных путей позитивных изменений. Именно развернутый и тщательный самоанализ явился одной из форм рефлексивной деятельности воспитателя, а значит, средством его профессионального и личностного роста. Воздействия на педагогов, воспитанников, возникающие в процессе самооценки, вызывают различные суждения, реакции, эмоции, мотивы, действия. Они вовлекают в орбиту своего воспитывающего влияния не только участников самооценки, но и учителей общеобразовательной школы, где учатся воспитанники детского дома.

Во-вторых, участие каждого работника в процессе самооценки при условии открытости и гласности оценки - реальный шаг к гуманизации отношений в детском доме. Но слаженная работа всех участников самооценки возможна лишь там, где создана атмосфера взаимного уважения и доверия.

В-третьих, процедура самооценки побуждает педагогов и руководителей детских домов к позитивным изменениям в деятельности детского дома, обновлению содержания, лично ориентированному подходу к ребенку, созданию развивающей среды. При этом критерии анализа становятся реальными ориентирами развития.

В-четвертых, самооценка позволяет получить объективную информацию о состоянии педагогического процесса, установить степень фактического состояния, разработать систему прогнозируемых изменений, предупреждающих развитие негативных явлений, и скорректировать социально-педагогическую деятельность детского дома.

В-пятых, итоги самооценки могут быть использованы также в целях совершенствования управления педагогическим коллективом, обеспечения четкого планирования повышения квалификации педагогических кадров. Кроме того, самооценка как механизм контроля

эффективности социально-педагогической деятельности детского дома обеспечивает дополнительную защиту ребенка-сироты от всех проявлений некомпетентности педагогического воздействия.

Наконец, самоаттестация упрощает процедуру аттестации и помогает удерживать детский дом на уровне, соответствующем современным требованиям.

Непосредственными показателями результативности социально-педагогической деятельности мы считаем: социальную защищенность воспитанников; создание доброжелательной обстановки и взаимоподдержки; удовлетворенность сотрудников и детей социально-психологическим климатом в коллективе; положительную динамику личностного роста каждого воспитанника; низкий уровень правонарушений и сокращение числа детей асоциального поведения; отношение воспитанников к базовым ценностям (труду, здоровью, к человеку, к обществу); удовлетворенность выпускников выбором профессии; сформированность социально-бытовых умений и навыков.

К возможности и необходимости измерения уровня воспитанности как результата деятельности образовательного учреждения в науке нет однозначного подхода. Для оценки уровня сформированности социально значимых личностных качеств можно использовать показатели системы отношений воспитанника к обществу, к человеку, к себе, к миру, к прекрасному, предложенные Н.П. Капустиным. Для изучения приоритетов жизненных ценностей воспитанников можно воспользоваться схемой, предложенной И.Ф. Дементьевой.

Еще одно социальное пространство, в рамках которого воспитанник выражает свои личностные интересы и стремления, - это сфера досуга.

Здесь приводятся лишь доминантные, наиболее значимые для подростков виды деятельности в сфере досуга. В процессе досуга формируется духовность, внутренняя культура, эстетическое мировоззрение.

Эти данные характеризуют отсутствие жесткой регламентации жизни детского дома или подобного учреждения, а досуг становится результатом самостоятельного выбора детей, их потребностей.

Достаточный уровень сформированности эстетической культуры, развития творческих способностей подтверждается участием в районных, областных, всероссийских конкурсах и фестивалях.

Заметим, что степень готовности воспитанников к продолжению образования как один из показателей результативности деятельности образовательного учреждения в науке и практике не имеет однозначной характеристики.

Одним из показателей создания благоприятного психологического климата в детском доме и подобных учреждениях является устойчивость сложившейся системы отношений, о чем можно судить по отдаленным результатам деятельности.

Для этого на протяжении нескольких лет уже ведется лонгитюдное исследование судеб выпускников. Контент-анализ писем выпускников, отзывы преподавателей учебных заведений, руководителей предприятий, где учатся и работают выпускники, могут свидетельствовать об их успешном жизненном самоопределении.

Главным отсроченным показателем качества социально-педагогической деятельности является личность выпускника, его самореализация. Чтобы учитывать этот процесс, необходима система отслеживания судеб бывших воспитанников на протяжении достаточно длительного времени. В некоторых зарубежных странах существует государственная служба, наблюдающая за выпускником школы в течение длительного времени.

2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома

Исследование проблем психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях школы-интерната является одним из интереснейших и важнейших разделов педагогики, который дает возможность изучить специфику социализации личности ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Реализация данного процесса может рассматриваться как упрощенно (через комплекс действий-мероприятий), так и модельно – через сложную структуру, предполагающую взаимодействие различных субъектов и факторов психолого-педагогического сопровождения. Такое взаимодействие диктуется, прежде всего, необходимостью обеспечения оптимального качества поддержки детей-сирот в непростых для них жизненных обстоятельствах.

Мы предположили, что наиболее эффективно реализация такого взаимодействия может быть представлена как *модель*, включающая в себя различные компоненты. Организация такой модели должна интегрировать усилия управленцев, методистов, педагогов, психологов, социальных педагогов, других специалистов, участвующих в реализации процесса психолого-педагогического сопровождения в детском доме.

Задачам нашего исследования в наибольшей степени отвечает структурно-функциональная модель, которая позволяет путём установления структурного подобия модели и оригинала на основании информации о функции модели получить информацию о функции оригинала. Основой такой модели послужили общие представления о моделировании и различных типах моделей (В.П. Кохановский, В.С. Лазарев, Г.И. Рузавин и др.), а также различные практические модели, разрабатывавшиеся применительно к организации деятельности образовательных учреждений и

их служб, участвующих в сопровождении образовательного процесса (В.Н. Гуров, Л.П. Ильенко, Л.Я. Олиференко, Л.К. Сидорова и др.).

Анализ указанной научно-педагогической литературы и обобщение практики организации деятельности учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, позволили выделить **принципы построения системы психолого-педагогической поддержки детства**, которые должны найти отражение в модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях школы-интерната.

Система психолого-педагогического сопровождения служит подсистемой системы образования, поэтому принципы, на которых она строится, - это конкретизация общих принципов, определяющих построение и функционирование системы образования в целом. Они закреплены Законом РФ «Об образовании» и включают в себя:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- единство федерального культурного и образовательного пространства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свободу и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

Сам по себе принцип гуманизма не нов для российского общества. Он активно декларировался и в советский период, однако сегодня его практическая реализация требует в той или иной мере перестроить не только формы и методы педагогической деятельности, но и сознание каждого

работника системы образования - будь то управленцы, педагоги, воспитатели и др.

Подобная перестройка обусловлена тем, что если раньше в центре внимания государственной идеологии вообще, и педагогики в частности, были интересы общества, и каждый человек оценивался, прежде всего, с точки зрения его полезности обществу, то современная трактовка гуманизма как принципа образования предполагает, по мнению Б.С. Гершунского, «проникновение в сущность запросов и интересов человека, причём не человека вообще, а вполне конкретного человека, живущего реальной, земной жизнью, с вполне реальными запросами и потребностями» (Гершунский, 1998, с. 53).

Применительно к системе социально-педагогической поддержки детства это означает:

- признать ценность ребёнка как личности, уважать его человеческое достоинство независимо от уровня его развития и воспитания, способностей и социального статуса, когда каждый ребёнок — не только «правильный», «хороший», но и «трудный», развитие и поведение которого не соответствует общепринятым нормам и правилам, — воспринимается как самоценная личность;
- признать ребёнка субъектом права, что предполагает при осуществлении любой деятельности, направленной на ребёнка, соблюдать и обеспечивать его неотъемлемые права;
- гуманизировать отношения государственных структур, общества к детям, что значит: во всех законодательных, нормативно-правовых, организационно-управленческих, административных и других действиях в отношении детей их интересы должны обеспечиваться в первую очередь.

Эти положения мы рассматриваем как **общеметодологические принципы** построения модели психолого-педагогического сопровождения.

К другим мы отнесли, во-первых, *организационно-педагогические принципы*, включающие:

— приоритет государственных подходов в оказании помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Отечественный и зарубежный опыт убеждает, что при всём многообразии возможных организационно-правовых форм социальных учреждений и служб система социально-педагогической поддержки детства в целом должна находиться под контролем государства, поскольку, согласно Конвенции ООН о правах ребёнка, именно государство является гарантом реализации и защиты прав детей и несёт юридическую ответственность за все действия в отношении детей в пределах его юрисдикции;

— принцип стратегии, состоящий в том, что хотя организационно-социально-педагогическое сопровождение является функцией специальной комплексной службы, в целом задача защиты прав детей имеет стратегическое значение для всего учреждения;

— принцип преемственности, предполагающий модернизацию и укрепление уже имеющихся служб и функций наряду с созданием новой модели их реализации;

— принцип открытости системы, означающий, что как само учреждение, так и его службы осуществляют свою деятельность как открытая социально-педагогическая система;

— приоритет профилактических мер социально-педагогической поддержки, направленных к тому, чтобы предупредить фактор риска, конфликтов и кризисных ситуаций, сохранить и укрепить нормальные, благоприятные для развития ребёнка условия, что предполагает создание действенных механизмов ранней диагностики проблем детства;

— принцип комплексности, предполагающий создать такую систему поддержки детства в школе-интернате, при которой ребёнок получает

возможность решить все имеющиеся у него проблемы: здоровья, образования, общения, профессиональной ориентации и др.;

— сочетание специализации и интеграции всех служб учреждения — субъектов социально-педагогической поддержки детей, когда специализация одних служб системы обуславливается специализацией других, а в совокупности они взаимодополняют друг друга;

— принцип организационно-функциональной взаимообусловленности служб, оказывающих помощь и поддержку детям, когда организационная структура и функционирование каждой существующей службы ориентированы на все другие службы системы; при этом изменение организационной структуры или специализации одной службы либо создание новой влекут за собой модернизацию других служб;

— разнообразие форм и методов разрешения трудных жизненных ситуаций детей, позволяющее построить индивидуальную программу социально-педагогической поддержки для каждого ребёнка;

— научная, методическая и технологическая обеспеченность социально-педагогической поддержки детства, входящих в систему.

В группу *деятельностно-функциональных принципов*, отражающих целенаправленное и целесообразное функционирование системы (Л.Я. Олиференко, 2002), входят:

— адресность помощи, когда она оказывается конкретному ребёнку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации;

— гарантированность помощи, предполагающая, что ребёнок, обратившийся самостоятельно или переданный в систему социально-педагогической поддержки, обязательно получит её;

— оперативность помощи;

— конфиденциальность помощи (сведения о ребёнке или его семье не подлежат разглашению или использованию без их ведома или согласия);

— максимально возможное приближение ребёнка к привычной социальной среде, сохранение его микросоциальных связей с родственниками, близкими людьми, друзьями;

— ранняя диагностика задержки или искажения социального, умственного или психического развития ребёнка;

— лично-индивидуальный подход к каждому ребёнку, основанный на анализе его медико-социально-психолого-педагогических характеристик;

— комплексность решения проблемы каждого конкретного ребёнка с учётом его индивидуальной ситуации;

— принцип «помоги себе сам», предполагающий индивидуальную программу социально-педагогической поддержки на основе выявления и закрепления собственных возможностей ребёнка по преодолению трудной жизненной ситуации;

— приоритет воспитательных форм воздействия перед традиционными мерами перевоспитания и наказания;

— приоритет амбулаторных медико-психолого-педагогических методов оказания психиатрической и наркологической помощи ребёнку перед методами стационарного и диспансерного лечения;

— изменение системы потребностей ребёнка с учётом его индивидуальных физических и психических возможностей в направлении самостоятельной трудовой деятельности и полноценного участия в жизни общества;

— формирование и поддержка ориентации ребёнка на здоровый образ жизни, включая и духовное развитие.

Все выделенные принципы взаимосвязаны между собой, поэтому игнорирование одного из них неизбежно повлечёт нарушение других принципов, что разрушит целостность системы.

Построить систему социально-педагогического сопровождения в детском доме-школе с учетом указанных принципов и направлений

организационной деятельности – значит обеспечить единство в качестве её компонентов основных субъектов такого сопровождения, их цели, функции и используемые средства для достижения оптимальных результатов, сориентированных на личность воспитанника школы-интерната.

Основными функциями при этом являются не только образовательная в широком смысле, но и правозащитная, социально-адаптационная, социально-реабилитационная, а также создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих функционирование системы социально-педагогической поддержки детей, которые включают в себя нормативно-правовое, программно-технологическое и методическое обеспечение деятельности и педагогическое руководство системой в целом.

Наш подход к разработке и внедрению модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в целях их успешной социализации и социальной адаптации основывается на гипотезе о том, что низкий уровень готовности детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, к самостоятельной жизни вызван не только недостаточностью их психофизического или интеллектуального развития, но и отсутствием системы психолого-педагогического сопровождения данных детей в становлении их жизненного опыта, а также согласованных механизмов их социального кураторства. В связи с этим наша модель носит ярко выраженный социально-психолого-педагогический характер. В ее основе лежит адаптированная нами модель, предложенная группой ученых под руководством Н.М. Иовчук (Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении, 2003).

Определение стратегии и тактики социально-реабилитационной работы с названной категорией лиц предполагает учет всех составляющих этого процесса, к которым относятся:

- 1) прогностическая диагностика;

2) индивидуальная комплексная коррекционная работа, включающая в себя проведение тренингов адаптивного поведения для учащихся старших и выпускных классов;

3) подготовка кураторов – социальных педагогов, воспитателей и руководство их работой;

4) предварительная, юридически подкрепленная проработка вопросов социальной защищенности выпускников (обеспеченность жильем, трудоустройство, профессиональное обучение, выплата пенсий и пособий).

При построении модели системной работы по социальному ориентированию, реабилитации подростков-сирот мы исходили из понимания, что работа лишь с одной или частью выделенных выше составляющих не принесет ожидаемого результата, так как целью работы специального образовательного учебного заведения для таких детей является не сообщение учащимся суммы отвлеченных знаний и умений, а повышение уровня адаптационных возможностей ребенка-сироты, обеспечение его позитивной социализации.

Под позитивной социализацией мы понимаем такое положение индивидуума (семьи, группы) в микросоциуме, которое дает ему возможность развития и максимально полной реализации природных познавательных, творческих и духовных задатков с присвоением (интериоризацией) социокультурных ценностей общества в условиях личностной защищенности. Отсюда, позитивная социальная роль – это деятельность индивидуума, способствующая его собственной позитивной социализации и одновременно позитивной социализации его микро- и макросоциального окружения.

Достижение этой цели обеспечат составление и реализация адресных программ личностной коррекции, тренинг социально-адаптивного поведения учащихся, обучение их необходимым основам правовых знаний.

Самостоятельной задачей является обеспечение адекватных условий жизнедеятельности выпускников, которое возможно только под кураторством специально подготовленных педагогов (собственно социальных педагогов и психологов, учителей, воспитателей и других специалистов).

Наши предварительные исследования и практика показывают, что для многих детей-сирот школа-интернат и после окончания видится единственным стабильным ориентиром, где учащиеся надеются найти помощь и поддержку в сложных жизненных ситуациях. Такое положение вещей имеет и плюсы, и минусы. Главный минус состоит в том что общеобразовательное учреждение приобретает не свойственные ей функции социального кураторства. С другой стороны, невозможно игнорировать факторы эмоциональной связи воспитанника с тем домом, где он вырос. Разорвать эти связи преждевременно – значит обречь незрелого молодого человека на социальную изоляцию, поиск иной защищающей среды. К сожалению, слишком часто такой защитой становится криминальная среда.

Предлагаемое нами решение состоит в расширении и изменении функционала учреждения для детей-сирот и установлении фиксированных взаимно ответственных связей этого учреждения со структурами и организациями, способными оказать помощь в рамках обозначенной задачи.

При разработке концепции модели социально-психолого-педагогической реабилитации и сопровождения детей-сирот в таком учреждении учитывались его специфика как типа образовательного учреждения, особенности соответствующего возраста (периода развития) выпускников детского дома.

Модель социально-психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме является интегративной, т. е. включает в себя ряд других моделей, определяющих условия эффективного функционирования

всех подсистем детского дома, ориентированных на работу по социальной адаптации детей-сирот:

1. Характеристика выпускника детского дома, описываемая через ключевые (ведущие) социальные и социально-психологические компетенции, определяющая систему оценки уровня адаптации детей-сирот.

2. Система комплексного диагностического (психолого-медико-педагогического) обследования учащихся с акцентом на оценку уровня социальной компетенции.

3. Система взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении.

4. Система внешних коммуникаций детского дома, обеспечивающих оптимальные условия социальной адаптации детей-сирот.

5. Функционал и профессиональная компетентность специалистов, осуществляющих работу с детьми-сиротами в детском доме, в том числе программа их профессиональной подготовки и повышения квалификации.

В соответствии с этим, модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома включает следующие основные компоненты: 1) экспертно-прогностический, 2) диагностический, 3) содержательно-технологический, 4) организационно-управленческий, 5) кадровый (схема 1).

Ниже дается краткое описание-характеристика каждого из указанных компонентов.

1. Экспертно-прогностический компонент модели включает в себя модель выпускника детского дома и систему оценки уровня адаптации его воспитанников.

**Модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот
в условиях детского дома**

Экспертно-прогностический компонент	Характеристика выпускника детского дома, описываемая через ключевые (ведущие) социальные и социально-психологические компетенции, определяющая систему оценки уровня адаптации детей-сирот
↓	
Диагностический компонент	Система комплексного диагностического (психолого-медико-педагогического) обследования учащихся с акцентом на оценку уровня социальной компетенции
↓	
Содержательно-технологический компонент	Система взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении
↓	
Организационно-управленческий компонент	Система внешних коммуникаций детского дома, обеспечивающих оптимальные условия социальной адаптации детей-сирот
↓	
Кадровый компонент	Функционал и профессиональная компетентность специалистов, осуществляющих работу с детьми-сиротами в детском доме, в том числе программа их профессиональной подготовки и повышения квалификации

Характеристика выпускника детского дома определяет ведущие характеристики и качества личности ребенка-сироты по завершении его пребывания в учреждении как обобщенный результат всей воспитательной и учебной работы с ним:

- нравственно-волевые и интеллектуально-творческие: человеколюбие, доброта, честность, умение дружить, заботливость, самостоятельность,

решительность, трудолюбие, вера в свои силы, терпение, аккуратность, толерантность, уравновешенность, целенаправленность, способность к самовоспитанию и самоанализу, самоконтроль, смелость и др.;

- эмоциональные: чувство воображения и юмора, этическая и эстетическая культура, художественно-творческая активность, разносторонность интересов, коммуникативность и др.;

- общеучебные (ключевые) компетенции: коммуникативная, правовая, экономическая, социально-политическая, семейная, бытовая, допрофессиональная.

В связи с этим воспитательная система детского дома строится на принципах:

- ориентации на общечеловеческие ценности (человек, добро, красота, отечество, семья, культура, знания, труд, мир) как основу нравственно -здоровой жизни;
- ориентации на социально-ценностные отношения (способность педагога обнаруживать за событиями, действиями, словами, поступками предметами человеческие отношения);
- субъективности (содействие педагога развитию способностей ребенка быть субъектом собственного поведения, а в итоге и в жизни);
- понимания ребенка как данности (то есть признание права ребенка на данное поведение и производимый им выбор). Педагогическим ключом в подходе к принципу «данности» служит апеллирование к судьбе ребенка, к тем социальным и биологическим факторам, которые повлияли на формирование личности.

Важнейшим компонентом воспитательной системы является цель – педагогически обоснованная. Исходя из сформулированных принципов, целью воспитательной системы детского дома-школы является формирование личности, способной строить жизнь, достойную человека. Данная цель носит общий характер. Целевое пространство достаточно

широко, чтобы в него вошли самые разные личности. Цель приобретает реальный характер, когда разбивается на ряд конкретных задач. Для того чтобы задачи были обоснованными и вошли в целевое пространство, необходимо смоделировать личность выпускника детского дома как конечный продукт воспитательной системы детского дома.

Система оценки уровня адаптации воспитанников детского дома включает в себя систему критериев, обеспечивающих выявление и систематизацию факторов, затрудняющих коммуникацию и взаимодействие детей-сирот с окружающим социумом. В набор критериев включены такие показатели, как прочность реакций, выработанных в результате обучения и воспитания, адекватность самооценки, успешность вхождения в новый коллектив, ориентированность и самостоятельность в решении бытовых проблем, отсутствие правонарушений.

2. Диагностический компонент модели сопровождения предполагает набор взаимосвязанных диагностик личности ребенка-сироты и условий его обучения и воспитания как в детском доме, так и в других образовательных учреждениях по наиболее важным направлениям реализации процесса социальной адаптации, результаты которых представлены в виде карт.

Диагностическая карта (карта сопровождения) фиксирует результаты изучения и наблюдения за ребенком специалистов (воспитателей, социальных педагогов, психологов, кураторов) и отслеживает результаты коррекционной работы. Диагностическая карта включает следующие позиции: общие сведения; социальный анамнез; педагогическая характеристика; результаты первичного собеседования; результаты первичного медико-психологического обследования; социально-психологический анамнез; рекомендации для педагогов; заключение дефектолога, педагогическая характеристика, педиатрическое заключение; лист текущего наблюдения; заключения междисциплинарных консилиумов;

этапные заключения специалистов; заключения специалистов по результатам учебного года; заключение итогового консилиума.

Другим элементом предварительной работы становится разработка *социальной карты* на ребенка, в которой отражены его особенности и обозначены возможные проблемы в адаптации к новым условиям жизни. Проводится сбор данных для обозначения «социальной сути» социума и конкретного района проживания, который будет осуществлять поддержку выпускника в юридических, социальных и личных проблемах.

На основе результатов диагностики формулируется педагогический прогноз (динамика изменений в течение учебного года) и определяются цели и перспективы сопровождения ребенка-сироты (подготовка к продолжению обучения на соответствующей ступени, подготовка к самостоятельной жизни в социуме); разрабатывается индивидуальная программа коррекции.

Индивидуальная программа коррекции разрабатывается на основе составленной диагностической карты. Именно содержание диагностической карты создает ориентировочную основу для отбора средств и форм коррекции, планирования коррекционного процесса. Индивидуальная программа коррекции должна опираться на тщательный анализ ситуации развития и жизни конкретного ребенка, и на этой основе проектировать индивидуальную траекторию его дальнейшего развития. Данная программа должна предоставлять возможность постоянного анализа (рефлексии) результативности (эффективности) проводимой работы и внесения корректировок и дополнений.

Структура индивидуальной программы коррекции включает в себя следующие позиции: общие сведения (Ф.,И.,О. ребенка, дата рождения, класс, классный руководитель; обучается в данном учреждении (коллективе); диагноз (психологический, медицинский, социальный, педагогический); содержание и план коррекционной работы (цель и задачи коррекционной работы с ребенком; ожидаемые результаты в виде перечня навыков,

показателей физического, психического, психологического, социального здоровья, социальной и социально-психологической компетенции), перспектив); методы коррекционной работы; методический инструментарий: обоснование используемых методов и средств, этапы коррекционной работы, критерии и методы оценки эффективности проводимых мероприятий; описание условий реализации (длительность курса, частота занятий, форма проведения: способы взаимодействия с другими специалистами); динамика и результаты коррекционной программы, заключение консилиума по результатам коррекционной программы.

Карта социальных контактов детей-сирот оформляется на основе фиксируемых в карте результатов предварительной диагностики и содержит подробную характеристику личности (способность к сотрудничеству, настроение и социабельность, самооценка и реакция на выполнение заданий, темперамент, мотивация, уровень ценностных ориентаций, мотивация, интересы, идеалы, стремления); характеристику поведения, межличностных отношений (статус в коллективе, склонность к конфликтным типам отношений); адаптационные механизмы (механизмы формирования личности, уровень притязаний, фрустрационная толерантность, способы адаптации). На основе указанных данных составляется заключение психолого-педагогической службы (психолого-педагогического консилиума) учреждения для детей-сирот.

Заключение содержит рекомендации о необходимости проведения консультаций специалистов, коррекционных (индивидуальных и групповых) занятий.

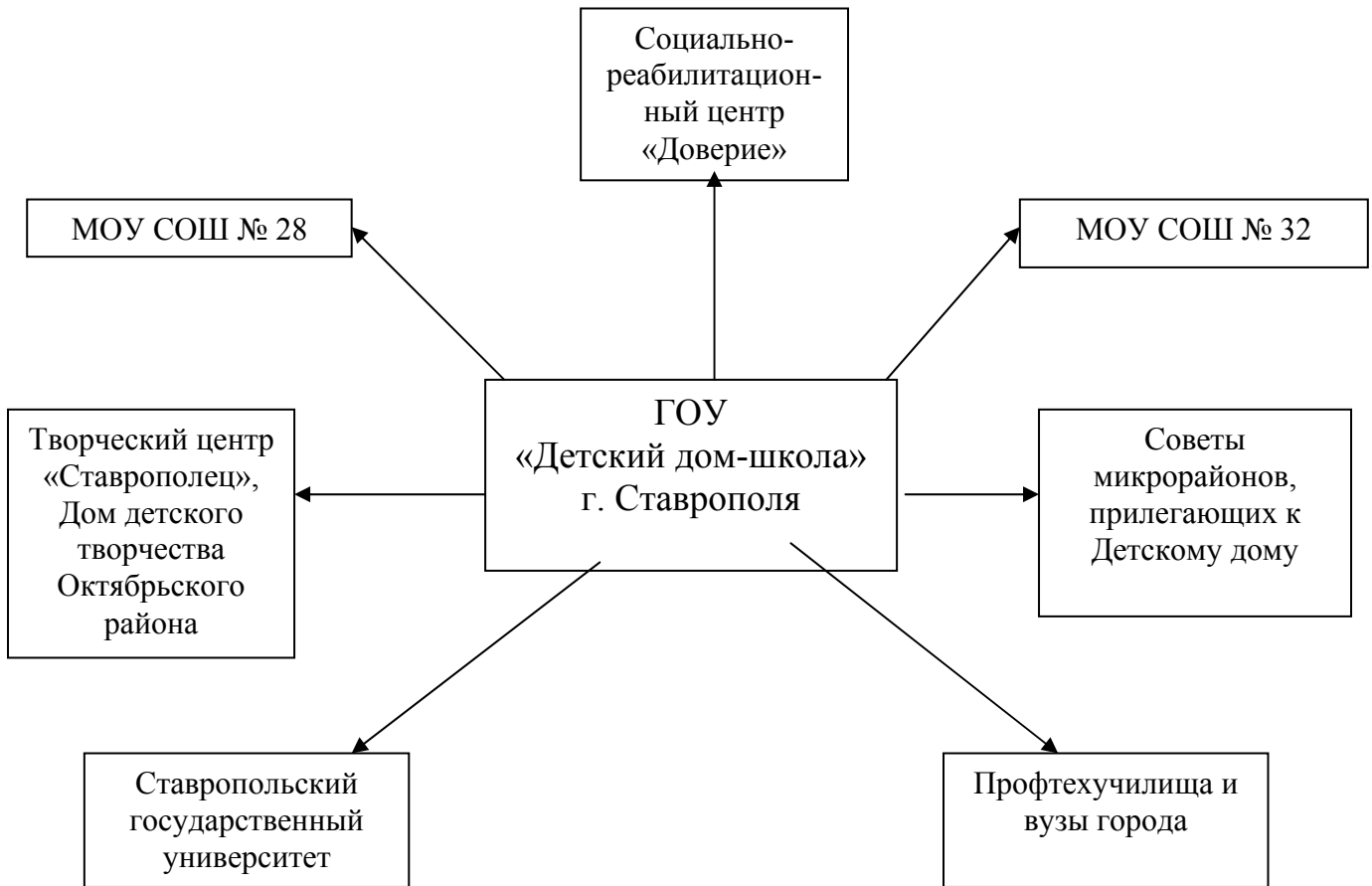
3. Содержательно-технологический компонент модели определяет основные направления взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении. К таким направлениям нами отнесены:

- разработка диагностического блока, отвечающего требованиям междисциплинарного взаимодействия, ориентированного на определение социального развития ребенка;
- психолого-медико-педагогическое обследование детей-сирот привлеченными специалистами (психолог, психиатр, дефектолог);
- обсуждение результатов обследования, составление диагностической карты ребенка;
- составление индивидуальных программ коррекции, определение направлений и содержания занятий (воспитательных мероприятий и т. д.);
- проведение психологических тренингов;
- определение фактического уровня адаптации выпускника по критериям ее оценки;
- разработка социальной карты сопровождения ребенка-сироты;
- рефлексия осуществленной работы.

4. **Организационно-управленческий компонент** модели определяет структуру службы, непосредственно осуществляющей комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в детском доме, систему взаимодействия данной службы и детского дома в целом с другими учреждениями, организациями и институтами, привлекаемыми к процессам обучения, воспитания и социализации детей-сирот (схема 2), а также управление данным взаимодействием.

5. **Кадровый компонент** модели включает в себя *программу повышения квалификации социальных педагогов, воспитателей, педагогов, психологов, других специалистов детского дома и учреждений, совместно с ним осуществляющих обучение и воспитание детей-сирот*, которая направлена на развитие их профессиональной компетентности в сфере психолого-педагогического сопровождения данной категории воспитанников в форме *кураторства*.

Связи детского дома с социальными институтами



Ведущее значение при этом имеет социальный педагог-куратор, который призван сыграть центральную роль в реализации комплексной системы поддержки и сопровождения детей-сирот. Научно-методическое обеспечение данной роли предполагает разработку представления об особой миссии педагога-куратора и соответствующей данной миссии модели профессиональной компетентности.

Миссия куратора – являться полномочным представителем и защитником интересов ребенка-сироты в разнообразных социальных институтах, а также быть профессионально и личностно приспособленным

консультантом по широкому спектру жизненных и личных проблем, оказывать поддержку и помощь в новых ситуациях и способствовать становлению самостоятельности своего подопечного.

Модель профессиональной компетентности социальных педагогов-кураторов включает в себя блок знаний: социальной педагогики, психологии, социальной психологии, права, экономики; блок способностей: коммуникативные способности, способность к рефлексии, способность к организации собственной деятельности и др.; блок технологий: консультирования; проведения тренингов; проведение диагностики адаптированности. Для выполнения своей профессиональной роли социальный педагог должен ориентироваться в особенностях индивидуальной, групповой, профессиональной, национальной и т. п. психологии в самом широком смысле этого слова, условиях и специфике деятельности субъектов социального взаимодействия, особенностях среды, условиях и специфике деятельности тех или иных социальных институтов.

В определении *функциональных обязанностей социального педагога-куратора* ключевым моментом является характеристика функций, обеспечивающих сопровождение детей-сирот и интеграцию их в социум.

Основным направлением работы социального педагога является его деятельность как «универсального консультанта» и «универсального посредника».

Ведущая функция – посредничество на двух уровнях. Первый уровень - между ребенком и социальной средой его интеграции. Конкретно это выражается в: обеспечении соблюдения прав детей-сирот и выпускников детского дома (жилищных и иных), защите интересов с представительством в правовых учреждениях в случае нарушения их прав или совершенных ими самими правонарушений; в осуществлении контактов с учреждениями образования, в которых они проходят обучение, предприятиями и учреждениями, где выпускник детского дома может начать свою

профессиональную деятельность, специалистами службы социального обеспечения, служб занятости, органов внутренних дел, вооруженных сил, здравоохранения, общественными организациями, которые могут оказать содействие в патронировании выпускника, и их специалистам и др.; в организации коммуникативной сферы детей-сирот с привлечением добровольных помощников из других образовательных учреждений, общественных организаций и т. п. для совместного труда и отдыха, деловых и личных контактов.

Другая важнейшая функция социального педагога детского дома – создание условий для успешной социально-психологической адаптации выпускника в социуме. Ее реализация предполагает:

- диагностику с выявлением психологических особенностей воспитанника, его способностей, потребностей, возможностей, интересов, круга общения, проблем, изучением особенностей его жизни, позитивных и негативных влияний окружения и установлением «социального диагноза»;
- выработку прогноза социального развития воспитанника сиротского учреждения с учетом его личностных особенностей, уровня интеллекта, мотивации, микросоциального окружения, планирование социально-профилактической тактики для молодых людей из группы социального риска;
- консультирование воспитанника по широкому спектру вопросов; инструктирование в новых ситуациях жизнедеятельности (включая кризисные и экстремальные);
- помощь в решении жизненных и личных проблем, поддержка становления самостоятельности своего подопечного и др.;
- содействие повышению уровня самооценки воспитанника, обретению уверенности в себе, осознанию ответственности за свои поступки,

обучению навыкам конструктивного общения, творческого мышления, преодолению кризисных ситуаций, избеганию асоциальных соблазнов:

- организацию учебной, трудовой, досуговой деятельности воспитанников, помощь в трудоустройстве, профессиональной ориентации, профессиональной адаптации;
- профилактику социальной дезадаптации, правонарушений, склонности к бродяжничеству, алкоголизму, наркомании и др. с привлечением социально-юридических и медико-психологических служб;
- профилактику вторичного сиротства с содействием в развитии способностей к принятию самостоятельного решения жизненных проблем, обогащению их позитивного взаимодействия, влияния на инициативы самопомощи.

Для обеспечения реализации указанных функций к педагогу и специалисту детского дома кроме требований обязательных психолого-педагогических и дидактико-методических знаний предъявляются требования к знаниям законодательства о правах ребенка, трудового и пенсионного законодательства, семейного права, основ социальной политики, форм и методов работы с учреждениями социальной сферы, сбора, обработки и анализа информации (информационные технологии), комплексного анализа (диагностики) социальной среды: методик и технологий диагностики и консультирования и др.

2.3. Анализ результатов внедрения модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома

Ведущие концептуальные подходы к вопросам развития личности ребенка, воспитывающегося в детском доме, отраженные в работах И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, З. Матейчика, И. Лангмейера и др., свидетельствуют о том, что в качестве

личностной доминанты детей, воспитывающихся вне семьи, выступают депривации – особые психические состояния ребенка, возникающие в результате длительного ограничения в условиях детского дома основных жизненных потребностей и выражающиеся в следующих типах:

- сенсорной, вызванной недостатком стимулов разной модальности (зрительные, слуховые);
- когнитивной, вызванной неудовлетворительными условиями для учения и приобретения различных навыков;
- эмоциональной, вызванной недостаточностью общения со взрослыми, прежде всего с матерью, сверстниками;
- социальной, возникшей из-за невозможности осуществлять общественную самореализацию посредством усвоения социальных ролей.

Обобщив имеющиеся теоретические и практические материалы (А.Д. Виноградова, Е.С. Иванов, Л.М. Шипицына, Т.И. Шульга и др.) об особенностях коррекционно-реабилитационной работы в условиях детского дома, нами были выработаны концептуальные подходы к решению проблемы обеспечения психолого-педагогических основ формирования позитивных жизненных устремлений и профессиональных намерений воспитанников детского дома.

1. Обеспечение открытости учреждения, участие общественности в его деятельности, проведение работы по включению воспитанников в социум. Детский дом как воспитательно-образовательное учреждение должен быть связан как можно с большим количеством социальных институтов, научных, культурных, образовательных и других учреждений. Все это дает детям и подросткам возможность вступать в разнообразные отношения с окружающим миром и при этом сохранять свое собственное «Я», будет способствовать формированию у детей готовности к преодолению жизненных трудностей, обеспечит условия для собственного поиска путей преодоления неблагоприятных воздействий окружающей среды и в

дальнейшем их благоприятной социальной адаптации, увеличит многомерность воздействия и обогатит социальное влияние.

2. Ослабленное психоневрологическое здоровье, социальная и психологическая дезадаптация, повышение уровня эмоциональной напряженности и агрессивности воспитанников детского дома требуют усиления оздоровительной направленности режима учреждения, разработки комплексного программного обеспечения, способствующего созданию в детском доме воспитательно-оздоровительной среды, обеспечивающей снижение уровня заболеваемости воспитанников, выделение основных факторов риска, снижение уровня функциональной напряженности, регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей воспитанников.

3. Рост детско-подростковой преступности, безнадзорности в последнее время обуславливает необходимость создания системы работы в детском доме по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, предусматривающей снижение безнадзорности, уровня правонарушений, совершенных воспитанниками детского дома, создание комфортной социо-психолого-педагогической среды, введение подростков в ситуацию социального успеха, реализацию творческого потенциала воспитанника детского дома.

4. Деформация духовного мира российских граждан и прежде всего его глубинных основ – нравственности и патриотизма актуализируют поиск новых механизмов социализации, изначально ориентированных на воспитание активной жизненной позиции, социальной и исторической ответственности. В условиях детского дома предполагается создание системы КТД и программного обеспечения дополнительного образования, ориентированной на подготовку воспитанников к выбору профессии, их трудоустройство, положительно ориентированных жизненных планов, формирование нравственных ценностей и гуманистической позиции во

взаимодействии с людьми, готовности к оказанию помощи людям и к другим нравственным поступкам, социально-бытовых умений и навыков.

5. Опираясь на психологический принцип субъективного отражения, нами уделялось много внимания повышению профессиональных знаний и умений педагогического коллектива детского дома через курсы повышения квалификации на базе СКИПКРО, педагогические и методические советы, семинары по ОЭР, участие в научно-практических конференциях различного уровня.

6. Организация личностного пространства ребенка, которое связано с предоставлением ему возможности оформить свое личное место, учитывать индивидуальный темп и режим проживания, предоставление самостоятельно строить взаимоотношения с окружающей средой.

7. Создание благоприятного психологического микроклимата, гуманизация отношений между детьми, детьми и взрослыми через диалог и сотрудничество.

Укрепление материально-технической базы учреждения также является основой успешного процесса формирования позитивных жизненных устремлений и профессиональных намерений среди воспитанников детского дома.

Таковы некоторые подходы, на которые мы опирались при ведении опытно-экспериментальной работы.

Основными направлениями опытно-экспериментальной работы являлась диагностическая, организационно-содержательная деятельность.

Диагностическая работа. При проведении диагностической работы мы использовали принципы, разработанные Я.Л. Коломинским, Е.А. Панько:

- принцип генетического (исторического подхода к изучению психики ребенка);

- принцип детерминизма;

- принцип изучения личности во всех многообразных связях его с окружающими его людьми;
- принцип единства изучения личности и общества;
- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип ненанесения ущерба испытуемому;
- принцип единства диагностики и коррекции развития психики;
- принцип беспристрастности при изучении ребенка;
- принцип сотрудничества.

Нами была проведена диагностика реального состояния детского дома и имеющихся в нем ресурсов (прежде всего педагогических, а также возможностей развития личности воспитанника, содержащихся в социальном окружении). На основе этих данных был составлен паспорт экспериментальной площадки.

Паспорт опытно-экспериментальной площадки

1. *Полное юридическое название образовательного учреждения:* ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детский дом-школа № 2 г. Ставрополя.
2. *Почтовый адрес и телефон учреждения:* г. Ставрополь, ул. Трунова, 67.
3. *Общая характеристика образовательного учреждения:*
 - 3.1. *Дата основания* - 1955 г.
 - 3.2. *Проектная мощность* - 110 человек.
 - 3.3. *Количество детей* - 83 человека.
 - 3.4. *Количество групп* - 9 групп.
 - 3.5. *Особенности организации образовательного процесса:*
 - Наличие логопедов – 1.
 - Наличие педагогов-психологов – 2.
 - Компьютерный класс – 1.
 - Актальный зал – 1.

Спортивный зал – 1.

3.6. *Наличие действующих служб:* социальная служба, психологическая служба.

4. *Характеристика педагогического коллектива:*

4.1. Количество педагогов – 31.

4.2. Из них имеют высшее образование – 20 человек (65%).

4.3. Имеют квалификационную категорию: высшую – 19 (61%), первую – 2 (6%), вторую – 6 чел. (19%).

4.4. Имеют звания и награды – 10 чел.

4.5. Средний возраст педагогов – 45 лет.

5. *Краткая характеристика социума образовательного учреждения:*

5.1. Материальная база учреждения представлена следующими помещениями: спортивный зал, танцевальный зал, теннисный зал, актовый зал, компьютерный класс, медицинский блок (кабинет ЛФК, изолятор, физиокабинет, кабинет врача, кабинет психиатра, процедурный кабинет), библиотека, стадион, мастерские (швейные, декоративно-прикладного искусства), музыкальная студия, складские помещения, методический кабинет, кабинет директора, кабинет логопеда, кабинет психолога, бухгалтерия, кабинет социальной службы, помещение для клуба «Барс».

5.2. *Наличие учреждений культуры, спорта и досуга:* дом культуры «Ставрополец».

5.3. *Характеристика жилого фонда:* преобладание частного сектора.

5.4. *Наличие и особенности природного окружения:* сквер им. Трунова, родниковая зона.

6. *Другие особенности и важные характеристики учреждения:* подсобное хозяйство, загородная база отдыха.

Анализ социального паспорта учреждения показал, что на образовательную ситуацию большое влияние оказывает его особое расположение в нижней части города Ставрополя, значительно отдаленной

от научных и культурно-досуговых учреждений краевого центра, наблюдается преобладание частного жилого сектора с невысоким уровнем культуры быта и жилищно-коммунальных условий, а также низким образовательным и вследствие этого социальным статусом населения, высокой криминогенной обстановкой и др., что обуславливает в целом недостаточный уровень педагогизации среды, непосредственно влияющей на воспитанников детского дома.

Кроме того, диагностическая работа проводилась с воспитанниками и педагогическим коллективом детского дома.

В ходе исследования ценностных ориентаций среди воспитанников детского дома (методика МИЦО М. Рокича) были получены следующие результаты. В исследовании принимали участие 56 воспитанников детского дома. Респонденты определяли значимость (ранг) каждой из 18 предложенных терминальных и инструментальных ценностей.

По результатам исследования сущностное ядро составляют ценности «здоровье» (1-й ранг), «любовь» (2-й ранг), «наличие хороших и верных друзей» (3-й ранг), «счастливая семейная жизнь» (4-й ранг), «материально обеспеченная жизнь» (5-й ранг).

Ориентация воспитанников на здоровье, на наш взгляд, связано с пониманием важности психического и физического состояния организма, это ценность пассивная. Выбор ценности «любовь» обусловлен их положением социальной сироты, стремлением к теплу, заботе, возрастными особенностями, эмоционально-чувственным восприятием мира. Постановка на третье место такой ценности как «наличие хороших и верных друзей» свидетельствует о мотивации их к взаимодействию и обусловлена возрастными особенностями. Отнесение на четвертое место ценности «счастливая семейная жизнь» говорит о желании стабильности личностного благополучия, тепла, любви. Выбор ценности «материально обеспеченная жизнь» обусловлена нынешней финансово-экономической ситуацией в

нашем обществе, социальным положением детей, воспитывающихся вне семьи, потребностью ребенка иметь собственные принадлежащие именно ему вещи, предметы, желание распоряжаться своими вещами, временем, пространством. Однако достижение материально обеспеченной жизни у воспитанников в их понятии не является следствием трудолюбия, честности, широты взглядов.

По материалам исследования воспитанники отодвинули к числу незначительных терминальных ценностей «равенство» (15-й ранг), «творчество» (16-й ранг), «интересная работа» (17-й ранг), «красота» (18-й ранг). Анализ результатов позволяет предположить, что их успешность в жизни не определяется равенством, творчеством, работой, то есть ценностями, которые помогают человеку успешно адаптироваться в современных условиях.

Высокий ранг среди инструментальных ценностей заняли ценности «аккуратность» (1-й ранг), «воспитанность» (2-й ранг), «независимость» (3-й ранг), «ответственность» (4-й ранг), «образованность» (5-й ранг). Воспитанность, образованность, аккуратность они рассматривают как внешние атрибуты, а не внутренние компоненты личности. Ориентация на указанные ценности свидетельствует о духовно-нравственной направленности поведения воспитанников. Принятие их воспитанниками в качестве средств, целесообразных для достижения конечных целей своей жизнедеятельности, положительно характеризует состояние воспитательно-образовательного процесса в детском доме.

Исследование знаний воспитанников в области здоровья проводилось с помощью анкеты, разработанной сотрудниками кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета (табл. 1).

Результаты исследования воспитанников в области здоровья

№	Содержание вопроса	Кол-во	%
1	Как Вы оцениваете свое здоровье?	11	19,64
	Совершенно здоров	21	37,5
	Затрудняюсь ответить	14	25
	Плохое здоровье	10	18
2	Когда в последний раз Вы проверяли здоровье?		
	В этом году	53	94,64
	1 год назад		
	3 года назад		
	Не могу сказать	3	5,35
3	Как часто Вы занимаетесь физическими упражнениями?		
	4 раза в неделю	43	77
	2,3 раза в неделю	10	18
	1 раз в неделю	3	5,35
4	Где Вы занимаетесь физической культурой?		
	По месту учебы	12	21,42
	В детском доме	26	46,4
	В городе		
	Не занимаюсь	15	27
5	Мотивы ваших занятий спортом?		
	Стремление повысить уровень физических качеств	8	14,3
	Желание иметь красивую фигуру	9	16,07
	Желание укрепить свое здоровье	33	58,92
	Иные мотивы	7	12,5
6	Если Вы не занимаетесь спортом, физической культурой, то с чем это связано?		
	Нет интереса, есть более интересные занятия. Какие?	14	25
	Нет свободного времени	13	23,21
	Нет условий (отсутствует спортивная база)		
	Не позволяет здоровье	4	7,14
	Не выбрал вид спорта	16	28,6
	Другое	13	23,21
7	Употребляете ли Вы спиртные		

	напитки?		
	Часто		
	По праздникам	36	64,3
	Пробовал	7	12,5
	Не употреблял	11	19,64
8	Курите ли Вы?		
	Часто		
	Иногда	49	87,5
	Пробовал		
	Не употреблял		
	Не курю	6	10,7
9	Знаете ли Вы, что значит вести здоровый образ жизни?		
	Да	38	67,85
	Имею общее представление	6	10,71
	Затрудняюсь ответить		
	Нет		
10	Можете ли Вы сказать себе, что ведете здоровый образ жизни?		
	Да	29	52
	Скорее да, чем нет	13	23,21
	Затрудняюсь ответить	11	19,64
	Скорее нет		
	Нет		
11	Из каких источников Вы получаете информацию о здоровом образе жизни?		
	От воспитателей, учителей	35	62,5
	Из книг, газет, СМИ	7	12,5
	От друзей	13	23,21
	На уроках валеологии и саналогии		
12	Какие знания, получаемые Вами на уроках валеологии и саналогии изменили вашу жизнь?		
	Я стал вести более здоровый образ жизни: занятия физкультурой, соблюдение правил личной и общественной гигиены	7	12,5
	Я выполняю лишь часть полученных рекомендаций	42	75
	Сведения носят чисто информативный характер	3	5,35
	Никак		

Данные анкеты подтверждают результаты методики МИЦО.

Уровень воспитанности детей и подростков определялся по методике, предложенной в книге Шамовой Т. И., Третьякова П. И., Капустина Н. П. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студ. вузов / Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 231-243. Цель методики: выявить меру соответствия личности воспитанника запланированному воспитательному результату и степени реализации задач воспитательной работы учреждения. Методика выявила положительное отношение воспитанников детского дома к знаниям, труду, природе, обществу, к прекрасному, к себе. В ходе диагностики был выявлен средний уровень воспитанности (3,7) детей учреждения.

Удовлетворенность детей жизнью в детском доме определялась по методике, разработанной А.А. Андреевым. В ходе исследования воспитанники отметили позитивный социально-педагогический микроклимат детского дома, доброе, чуткое внимание воспитателей и администрации учреждения (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты исследования удовлетворенности воспитанников жизнью
в детском доме**

№ группы	Средний показатель удовлетворенности		Уровень удовлетворенности	
	В начале эксперимента	В конце эксперимента	В начале эксперимента	В конце эксперимента
1-я группа	2,2	2,5	Низкий	Средний
2-я группа	2,9	3,2	Средний	Высокий
3-я группа	3,0	3,2	Высокий	Высокий
4-я группа	2,8	3,0	Средний	Высокий
5-я группа	2,9	3,3	Средний	Высокий
6-я группа	3,4	3,8	Высокий	Высокий
7-я группа	2,9	3,3	Средний	Высокий
8-я группа	2,7	2,9	Средний	Средний
9-я группа	2,7	3,1	Средний	Высокий

Средний показатель	2,8	3,1	Средний	Высокий
--------------------	-----	-----	---------	---------

Как видно из таблицы 2, уровень удовлетворенности воспитанников жизнью в детском доме за время эксперимента вырос во всех группах.

Наблюдения за особенностями межличностных отношений детей из детского дома показали, что у воспитанников наблюдается общее безразличие к сверстникам; практически не наблюдается реакция на оценку своих действий взрослыми. Вместе с тем воспитанники демонстрируют достаточно резкую неадекватную и негативную реакцию на положительную оценку взрослым их товарищей. Конфликты в детском (младший школьный возраст) коллективе возникают чаще всего из-за расположения к взрослому.

В ходе диагностики педагогов были получены следующие результаты.

Изучение ценностных ориентаций педагогов проводилось по методике М. Рокича (МИЦО). В исследовании приняли участие 16 педагогов. Значимыми ценностями были названы «здоровье» (1-й ранг), «счастливая семейная жизнь» (2-й ранг), «жизненная мудрость» (3-й ранг), «хорошая обстановка в стране» (4-й ранг), «интересная работа» (5-й ранг). На наш взгляд, ценность своей жизни педагоги видят в здоровье, счастливой семейной жизни, при наличии хорошей обстановки в стране и мире.

Среди инструментальных ценностей ими были названы пассивные ценности: «образование», «воспитание», «ответственность».

Оценка профессиональной направленности личности проводилась при помощи методики, предложенной Р.С. Немовым. Результаты отражены в таблице 3.

Результаты диагностики констатируют, что в учреждении работают профессионально ориентированные педагоги, любящие свою деятельность и стремящиеся к совершенствованию своей деятельности, познанию себя и своих воспитанников.

Результаты оценки профессиональной направленности личности педагогов детского дома

№	Направления профессиональной деятельности	Кол-во	%
1	Общительность	21	100
2	Организованность	16	76,19
3	Направленность на предмет	13	62
4	Интеллигентность	9	42,85

Удовлетворенность трудом педагогов изучалась при помощи опросника, разработанного Е.Н. Степановым. Общая удовлетворенность педагогов жизнедеятельностью учреждения и своим положением в нем составила 63,7%. Педагоги отметили, что организация труда их удовлетворяет на 88,2%, возможность проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств – на 52,9%, положительное отношение к коллегам и администрации – 64,7%, положительные отношения с воспитанниками, родителями и лицами, их заменяющими, – 64,7%, удовлетворенность обеспечением условий деятельности педагога составила 58,5%.

Исследование педагогов в области здорового образа жизни проводилось при помощи методики, разработанной кафедрой теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета. Результаты отражены в таблице 4.

Результаты исследования педагогов в области здорового образа жизни

№	Содержание вопросов	Количество	%
1	Как Вы оцениваете состояние своего здоровья		
	Хорошее	9	42,86
	не очень хорошее	1	4,76
	очень плохое	1	4,76
2	Какие факторы жизни оказывают отрицательное влияние на Ваше здоровье?		

№	Содержание вопросов	Количество	%
	Психологический климат в коллективе	11	52,4
	Психологический климат в семье	4	19
	Объем работы на работе	7	33,3
	Санитарное состояние	1	4,76
	Организация питания	1	4,76
3	Знаете ли Вы, что значит вести здоровый образ жизни?		
	Да	19	90,48
	Имею общее представление	11	9,5
4	Что Вы делаете для того, чтобы сохранять и улучшать свое здоровье?		
	Занимаюсь физкультурой	5	23,8
	Избавляюсь от вредных привычек	2	9,5
	Изучаю литературу о ведении здорового образа жизни	1	4,76
	Правильно питаюсь	3	14,3
	Соблюдаю режим дня	8	38,09
	Принимаю витамины и биологически активные вещества	3	14,3
	Закаливаюсь	3	14,3
	Ничего не делаю	4	19
5	Как Вы лечитесь?		
	Следую рекомендациям врача	5	23,8
	Занимаюсь самолечением	6	28,6
	Нетрадиционным способом	5	23,8
	Не лечусь	2	9,5
6	Какими заболеваниями Вы болеете?		
	Простудными	5	23,8
	Глазными	5	23,8
	Лор - заболеваниями	7	33,3
	Желудочно-кишечными	2	9,5
	Сердечно-сосудистыми	3	14,3
	Заболеваниями опорно-двигательного аппарата	6	28,6
	Другими заболеваниями	5	23,8
	Не болею	4	19

В целом, результаты анкетирования подтверждают данные, полученные в ходе изучения ценностных ориентаций педагогов.

Организационно-содержательная деятельность.

1. Обеспечению «открытости» учреждения способствовали интегративные связи со следующими учреждениями:

- с МОУ СОШ № 11, 28, 32 – проведение совместных педагогических советов, посещение уроков, участие в школьных конкурсах и олимпиадах;

- с культурными учреждениями (литературный театр «Гармония», посещение цирка, театра, музеев) – встречи с поэтами, писателями и художниками, ветеранами, спортсменами Ставрополя;

- с центром «Доверие» – психокоррекционные мероприятия с подростками;

- совместно с советами микрорайонов № 14, 15 – участие в праздниках, посвященных Дню Победы, дню рождения микрорайона, а также в благотворительных акциях.

2. Обобщив деятельность учреждения по формированию здоровья воспитанников, была разработана и апробирована комплексная целевая программа «Здоровая жизнедеятельность – путь к долголетию», основной целью которой является формирование потребности у детей в здоровом образе жизни и воспитании уважительного отношения к собственному здоровью и здоровью других людей.

3. Для предотвращения детско-подростковой преступности была разработана программа «SOS» по профилактике правонарушений и безнадзорности среди воспитанников детского дома, основной целью которой являлось создание оптимальной социокультурной, педагогически и психологически комфортной среды, направленной на предупреждение, коррекцию отклоняющегося поведения воспитанников детского дома.

4. Основу воспитательной деятельности детского дома составляли системы коллективно-творческих дел (КТД) и занятий по дополнительному образованию. В течение года были проведены следующие КТД: «Мой дом – Россия», «Души прекрасные порывы», «В здоровом теле – здоровый дух»,

«Умелые руки не знают скуки». Были подготовлены следующие программы по дополнительному образованию: «Портная индивидуальной мастерской» (педагог И.Я. Бакарас), программа профессионального самоопределения (психологи М.В. Шапошникова, И.В. Останкович), программа военно-патриотического клуба «Барс» им. А. Зацепина (педагог А.Н. Попов), программа по гражданскому воспитанию (воспитатель Н.А. Макаева).

Разработанные программы дополнительного образования по профессиональному самоопределению представляют собой сочетание специально организованных бесед по содержанию различных профессий, соответствующих реалиям рынка труда и комплекса методик, позволяющих определить личностные особенности, склонности к той или иной профессиональной деятельности.

Программы военно-патриотического и гражданского воспитания предполагают знание воспитанниками гражданских понятий, прав, норм, принципов, исторических фактов развития общества, государства, войск; умения использовать их при анализе современной социокультурной ситуации в России и мире, опору на социально значимые идеи при выборе личностных поступков.

5. Созданный благоприятный микроклимат в коллективе педагогов и воспитателей отразился в следующих результатах:

В 2004/05 уч. г. возросла успеваемость воспитанников с 19,7 до 25,3%; 1,09% – поступили в вуз, 4,4% – учатся в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

На 20% снизилось количество правонарушений, совершенных воспитанниками детского дома.

Воспитанники заняли 1-е место в Краевой спартакиаде среди воспитанников детского дома (май 2004 г.), 2-е место на Краевом фестивале «Созвездие» по художественной самодеятельности (апрель 2005 г.), стали призерами Краевого турнира по рукопашному бою (1-2-е места).

За годы работы военно-патриотического клуба «Барс» (руководитель А.Н. Попов) в нем занимались 200 воспитанников детского дома. Из числа выпускников 20 человек (22%) служили в элитных частях ВС РФ, 2,2% награждены Орденом мужества, 6,6% получили медаль им. А.В. Суворова. Неоднократно члены клуба становились победителями Международного турнира по рукопашному бою (серебряные и бронзовые призеры).

6. Для повышения профессионально-личностной компетентности в рамках опытно-экспериментальной работы были проведены методические объединения для педагогов учреждения: «Перед грубостью я не пасую...», «Детское воровство: причины, следствия и профилактика», «Здоровьесберегающие образовательные технологии в детском доме», «Конкурентоспособное учреждение – конкурентоспособный педагог – конкурентоспособный воспитанник», «Психическое здоровье педагога», подготовлены аттестационные материалы педагогов.

Таким образом, проводимая опытно-экспериментальная работа в детском доме способствует саморазвитию, самоопределению воспитанников, создает благоприятные условия для обобщения педагогами собственной деятельности, совершенствования воспитательно-образовательного процесса учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Острый социальный кризис в нашей стране отразился не только на материальном положении, но и на нравственном здоровье семьи. Наиболее масштабным и грозным явлением стало значительное увеличение размеров сиротства, связанное с ухудшением условий жизни семьи, изменением отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семей. В связи с этим, количество детей, направляемых в интернатные учреждения, неуклонно растет.

Несмотря на то, что в настоящее время Российское государство принимает неотложные меры по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и проводится реформирование существующей государственной системы воспитания и образования данной категории детей, очевидна недостаточность обеспечения необходимой научно-методической основой процесса социализации детей-сирот.

В этом аспекте, на наш взгляд, изучение проблемы сиротства и последствий данного явления представляется актуальным.

Разрабатывая проблему сопровождения развития воспитанников, мы определили, от чего зависит успешность процесса становления и социализации личности сироты, - это особые условия воспитания и раннее преодоление нарушений в социальной адаптации детей. И в сложившейся ситуации важным условием выступают взаимосвязь и преемственность в деятельности всех сотрудников, обеспечивающих процесс психолого-педагогического сопровождения. Работа с детьми-сиротами носит комплексный характер, поскольку само понятие «сиротство» - сложное и многоаспектное явление, его нельзя преодолеть разрозненными усилиями воздействия на воспитанников детских домов. С этой целью нами была

разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома. Организация данной модели интегрирует работу не только педагогов, воспитателей, но и психологов, социальных педагогов, а также предусматривает межведомственные связи детского дома с другими социальными институтами.

Проведенное исследование в целом позволило сделать ряд общих выводов.

1. Сиротство в целом, как и социальное сиротство в частности, является сложным социально-педагогическими и психолого-педагогическим феноменом, связанным с целым рядом экономических, этических, социальных и других причин. Понятия «сирота», «социальный сирота» имеют тесную динамическую и этиологическую связь и, несмотря на различия в природе каждого из указанных явлений, предполагают сходные подходы в решении связанных с ними проблем педагогического характера.

2. К особенностям педагогического подхода к содержанию и организации социальной адаптации воспитанников детского дома следует отнести: использование инновационных педагогических технологий, прежде всего, личностно ориентированного образования; психологизацию образовательного процесса, его комплексное социально-психолого-педагогическое сопровождение, позволяющее изучать и учитывать особенности личности ребенка, обусловленные не только его природосообразными особенностями, но и воздействием окружающей поликультурной среды образовательного учреждения; использование в образовательном процессе принципов социального обучения; педагогизацию самой образовательной среды.

3. Эффективность процессов социализации и воспитания детей-сирот в детском доме в значительной степени определяется уровнем его психолого-педагогического сопровождения, которое представляет собой деятельность, направленную на создание оптимальных социально-психолого-

педагогических условий, способствующих успешному воспитанию, обучению, развитию ребенка.

4. Важнейшей организационной формой сопровождения детей-сирот в детском доме-школе является *модель социально-психолого-педагогического сопровождения*, включающая в себя экспертно-прогностический, диагностический, содержательно-технологический, организационно-управленческий и кадровый компоненты.

5. Необходимыми элементами системы сопровождения являются характеристика выпускника детского дома, описываемая через ключевые (ведущие) социальные и социально-психологические компетенции, определяющая систему оценки уровня адаптации детей-сирот; система комплексного диагностического (психолого-медико-педагогического) обследования учащихся с акцентом на оценку уровня социальной компетенции; система взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении; система внешних коммуникаций детского дома, обеспечивающих оптимальные условия социальной адаптации детей-сирот; функционал и профессиональная компетентность специалистов, осуществляющих работу с детьми-сиротами в детском доме, в том числе программа их профессиональной подготовки и повышения квалификации.

6. Реализация указанной модели наиболее оптимально обеспечивает основные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения воспитанников детского дома на основе эффективного функционирования всех его подсистем, ориентированных на работу по социальной адаптации детей-сирот. К таким условиям относятся:

- включение экспертно-прогностического, диагностического, содержательно-технологического, организационно-управленческого и

кадрового компонентов системы психолого-педагогического сопровождения;

- наличие перспективной программы развития детского дома-школы;
- изменение структуры и механизма внешних коммуникаций детского дома-школы;
- включение в состав службы сопровождения и управленческой системы специалистов (педагогических и управленческих кадров), подготовленных к решению общих в условиях взаимодействия задач социализации детей-сирот.

Программа исследования в пределах поставленных задач завершена полностью. Вместе с тем, дальнейшее углубление и совершенствование решения поставленной проблемы нам видится в последующей конкретизации и модификации многоплановой комплексной службы сопровождения детей-сирот в условиях детского дома, включая и других специалистов, не охваченных нашей моделью (врачей, логопедов, юристов и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова Г.С. Критерии и показатели эффективности управления школой // Наука и школа. – 1998.- № 6.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1997.
3. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход – М.: Просвещение; 1992. – 245 с.
4. Акопов Г.В. Психолого-педагогическая характеристика группового сознания первичного коллектива: Автореф. дис.... канд. психол. наук
5. Аксенова В.И., Бушкова Н.П., Палиева Н.А. Социализация воспитанников детского дома: проблемы, поиски, решения. Ставрополь, 2003 – 116 с.
6. Актуальные проблемы социальной работы в России // Педагогика. – 1993. - № 6.
7. Актуальные проблемы современного детства. / Под ред. Е. М. Рыбинского. – М., 2001.
8. Александровская Э.Э. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста // Прикладная психология. – 2000. - №6 (с. 40-62)
9. Александровский Ю.А. Пограничные нервно-психические расстройства – М., 1993. –400 с.
10. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация – М., 1976 – 272 с.
11. Алемаскин М.А. Учет психологических особенностей личности в процессе воспитательной и профилактической работы – М., 1980. – 205 с.
12. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: Учеб. пос. / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 310 с.
13. Алферов Ю.С. и др. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом: Пособие для работников органов управления образованием и

- образовательных учреждений // Под. ред. Ю.С. Алферова и В.С. Лазарева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
14. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия возрастной педагогической – М., 1981. – 367 с.
 15. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. – 299 с.
 16. Анисимова И.В., Махкамова З.Р. Некоторые особенности психо-социальной адаптации воспитанников школ – интернатов // Проблемы сиротства и деятельность учреждений, замещающих семейное воспитание. Вып.2.- М., 1992
 17. Арямов И.А. Изучение ребенка в детском доме // Детский дом. – 1928. - № 1.
 18. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности - М., 1976. - 115 с.
 19. Антонова Л.Н. Методологическая работа в Корчонском детском доме – интернате г. Сыктывкара // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 1.
 20. Асмолов А.Н. Психология личности. - М., 1990. – 172 с.
 21. Аттестация: достоинства и недостатки существующей модели // Директор школы. – 1998.- №2.
 22. Бабанский Ю.К. Комплексный подход в воспитательной работе с подростком. – М., Знание. 1979. – 154 с.
 23. Байбородова Л.В. и др. Преодоление трудностей социализации детей-сирот.- Ярославль, 1997.
 24. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей // Социальная педагогика. - 2003. - № 1.
 25. Батуев А.С. Психофизиологические основы доминанты мастерства // Психофизиология матери и ребенка: Сб. ст. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
 26. Беляков В.В. Инновационные подходы в работе образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

- родителей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 199 . - № (с. 6-13)
27. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Исторический очерк. – М.: НИИ детства РФ, 1993.
 28. Бестужев-Лада И.В. Школа XXI века: Размышления о будущем // Педагогика. – 1993. - № 6.
 29. Битинас Б.П., Катаева Л.Н. Педагогическая диагностика: сущность, функции и перспектива// Педагогика. – 1993. - № 3.
 30. Блонский П.П. Психология младшего школьника – М., Воронеж, МОДЭК, 1997.
 31. Блонский А.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика. - 1979.- 248 с.
 32. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д.И. Фельдштейна – 2-е изд. – М.; – Воронеж, 1997.
 33. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1999. - № 4.
 34. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. - 2003. - № 2.
 35. Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Козловская Г.Ю., Палиева Н.А. Социально-психологические аспекты помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. - Ставрополь, 2003. – 98 с.
 36. Бочарова В.Г. О некоторых методических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности// Теория и практика социальной работы: общественный и зарубежный опыт: В 2-х т. – М.;Тула, 1993. – Т.1.- 460 с.; Т.2.-390 с.
 37. Бочарова В.Г. Социально-психологический диагностико-коррекционный инструментарий. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999.

38. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Воспитательные дома: Энциклопедический словарь. – СПб., 1982.
39. Брускова Е. Семья без родителей. – М.: Центр развития социально-педагогических инициатив, 1993.
40. Васильева В.М. О детских домах по педагогическим журналам // На путях к новой школе. – 1924. - № 7.
41. Васильева В.М. Детский дом и его задачи в третьей пятилетке // Советская педагогика. – 1939. - № 11-12.
42. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога – М., 2001. – 160 с.
43. Виноградова Е.В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах - интернатах. – М., 1992.
44. Возрастные особенности психического развития детей: Сб. Научных трудов / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. - М., 1982. – 164 с.
45. Возрастные стандарты социализации детей-сирот. – М.: Исполнительная дирекция по президентской программе «Дети России», 1999.
46. Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия / Под ред. Н.П. Ивановой. – М., 1996. – 104 с.
47. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии: Собр. соч. в 6 т. – М., 1982. - Т.1.- 335 с.
48. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М., 1996-336 с.
49. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся – Киев: Родная школа, 1982. – 114 с.
50. Вульффов Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие. – М.: Знание, 1981.
51. Вульфсон Б.Л. Проблемы «европейского воспитания» // Педагогика. – 2000.- № 2.

52. Гаврилин А. Воспитательные системы: пути разработки, критерии качества // Народное образование. – 1997. - № 9.
53. Газман О.С. Теория: что такое педагогическая поддержка // Классный руководитель. – 2000. - № 3.
54. Галагузова М.А. Социальная педагогика М.: ВЛАДОС, 2000.
55. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Царегородцева Л.М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. – 1990. - №6
56. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся – Киев: Родная школа, 1982. - 114 с.
57. Гамезо М.В., Герасимова В.А., Орлова Л.М. Младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития. - М., 1995.
58. Гершунский Б.С. и др. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998.
59. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Уч. пос. – СПб.: Речь, 2004.- 272 с.
60. Горбунова О. Детдомовский ребенок и учитель: аспекты взаимоотношений // Соц. Педагогика. – 2003. - № 2.
61. Горбушин А.Е. Преодоление социально-психологической отчужденности воспитанников школ-интернатов. – М., 1993.
62. Гордеева А.В., Морозов В.В. Прикладная реабилитационная педагогика: Уч.-метод . - пос. - М.: 1993.
63. Горностаева З.Я. Психическая защита у детей: как проявляется и от чего защищает // Начальная школа. – 2004. - № 7.
64. Горшкова Е.А. Опыт работы зарубежных детских домов: история и современность. – М.: НИИ школ, 1990.
65. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: история и современность. – М.: НИИ школ, 1992.

66. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. - М.: Знание 1988.-180 с.
67. Гуревич К.М., Акимова М.К., Берулова Г.А. и др. Психологическая диагностика. Бийск, 1993. – 156 с.
68. Гуров В. Н., Вишнякова В.Ф. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Материалы ВНИК), Ставрополь , 2003. – 78 с.
69. Гусарева Г.М., Котельников Г.П., Пятин В.Ф. Руководство по медико-социальной реабилитации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. – М.: Медицина, 2001. – 304 с.
70. Гусарова Г.И., Шашарина Е.Б. Опыт Самарской области по решению проблем социального сиротства детей. – Самара, 2002. - 160 с.
71. Давыдов В.В. Возрастные аспекты развития всесторонней и гармоничной личности и индивидуальности в детском возрасте// Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте – М., 1980. – 146 с.
72. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения – М., 1986. – 146 с.
73. Давыдова В.Б. Через игру к социализации личности // Воспитание школьников. - 2001. - № 9.
74. Данюшевский И.И. Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах. – М.: АПН СССР, 1954.
75. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей – сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социологические исследования. - № 10, 1992.
76. Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика.- М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000.
77. Дементьева И.Ф., Олиференко Л.Я. Приемная семья - институт защиты детства. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000.

78. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под. ред. Е.А. Стребелевой.- М.: Полиграфсервис, 1998.
79. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.М Шипицыной. - СПб, 2003. – 144 с.
80. Детский дом- теплый дом / Под ред. А. Лиханова. – М.: НИИ детства РФ, 1995.
81. Дик Н.Ф. Личностный подход в воспитании. Ростов н/Д: «Донская школа», 1994.-295 с.
82. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников – М., Знание, 1975. – 64 с.
83. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 2000.
84. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.
85. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. - М.: Просвещение, 1990.
86. Духовность – основа социализации личности воспитанников детских домов: Науч. – методич. пос. для учрежд. интернатного типа / Под ред. Н.Н. Волосковой. – 2-е изд. – Ставрополь: СГУ, 2002. –328 с.
87. Егошина В.Н., Ефимова Н.В. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России. – М., 1993.
88. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии// Прикладная психология. – 2001. - № 1.
89. Ениколопов С.Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах // Российский психиатрический журнал. – 1998. - № 3.
90. Жук Г.А. Психолого-педагогические основы обучения, воспитания, здоровья.- Кишинев, 1989.

91. Забрамная С.Д. Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к систематическому школьному обучению// Дефектология. – 1996. - № 1.
92. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. - № 6.
93. Зезина М.Р. Система социальной защиты детей-сирот в СССР // Педагогика. – 2000. - № 3.
94. Зимняя И.А., Малахова И.А., Путиловская В.Г. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / Под ред. А.А. Бодалева – М., 1980. – 92 с.
95. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: ЛОГОС, 2001. – 384 с.
96. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом, 1985. – 169 с.
97. Иванова Н.П., Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Социально-психологическая адаптация детей в замещающей семье. – М.: 2002.- 99 с.
98. Иванова Н.П., Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Возрастные стандарты социализации детей-сирот. - М., 1999 –52 с.
99. Изучение и преодоление педагогической запущенности у школьников: Сб. науч. тр. – Волгоград: ВГПИ, 1982. – 126 с.
100. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974.
101. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. – Ленинград: ЛГПИ. – 1989.- 145 с.
102. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. Мат. Всерос. Научно-практической конференции СПб, 1998.

103. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования - М., 1992.
104. Климина О.Г. Школьные трудности воспитанников детских домов// Начальная школа. – 2004. - № 2.
105. Ковтун Т.В., Гуров В.Н. Словарь – справочник терминов специалистов в области социальной работы – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1999. – 112 с.
106. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко: Книга для учителя. - М., 1987. – 158 с.
107. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы // Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб, 2000.
108. Комплексный подход к применению педагогических технологий/ под ред. Н.Н. Михайловой, О.А. Семеновой - М; 2001. – 123 с.
109. Конвенция о правах ребенка // Сб. науч.-методич. материалов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
110. Кондрашин В.И., Марковская И.Ф., Цыпина Н.А. Региональная модель диагностико – коррекционной службы // Дефектология.- 1996.- № 5.
111. Конев А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. – М., 1968. – 208 с.
112. Концепция воспитания школьников в современных условиях. – М.: ИТПиМИОРАО, 1993.
113. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: ИСПиП, 2000.
114. Концепция воспитания школьников в современных условиях – М., 1968.- 208 с.

115. Концепция воспитания школьников в современных условиях. – М.: ИТП и МИОРАО, 1993. – 4 с.
116. Корниенко Н.А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности - Новосибирск, 1993. – 244 с.
117. Кочерга Ф.Г., Супрун Н.А. О некоторых проблемах детских учреждений для сирот. Всегда ли милосердие милосердно? // Дефектология.- 1992. - № 1.
118. Кочкина Л.С. Подготовка детей–сирот к жизненному и профессиональному самоопределению в условиях дома детства: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1998.
119. Красницкая Г.С. Усыновление: вопросы и ответы (специалистам опеки и попечительства). – М., 1997.
120. Краткий справочник по педагогической технологии // Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998.
121. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. В 10 т. – М., 1958. – Т. 2.
122. Куган Б.А. Социально-психологические требования к воспитанникам и воспитателям детских домов. – Курган: «Исеть», 1997.
123. Куган Б.А. Социально-трудовая адаптация детей группы социального риска. – Курган; Челябинск, 1995.
124. Кундозерова Л.И. Педагогические основы формирования профессионального самоопределения детей-сирот как средство их социальной защиты: – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кемерово, 1999.
125. Леонтьев А.А. Психология общения . - 2-е изд. - М., 1997. – 266 с.
126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
127. Лившиц Е. Болезни детского дома // На путях к новой школе. – 1926. - № 7-8.
128. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. – М., 1991.

129. Лобейко Ю.А., Михнева И.Ф. Методы педагогической диагностики: Методич. рекомендации, Ставрополь, 1994. - 46 с.
130. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1999. – 349 с.
131. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
132. Луначарский А.В. Речь о социальном воспитании. – Петербург, 1918.
133. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – В 8 т. М.: Педагогика, 1958. – Т. 5.
134. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте – М., 1983. – 118 с.
135. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей- М.: 1997. – 176 с.
136. Матейчик З., Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984
137. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников.- М., 1982. – 77 с.
138. Матюхина М.В. Психология младшего школьника: Учебно-методич. пос.- М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
139. Мачихина В. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе – интернате / Под ред. В.П. Провоторова – М.: Просвещение, 1978. – 125 с.
140. Методологические проблемы сравнительной педагогики / Под ред. З. А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона – М.: АПН СССР, 1991. – 92 с.
141. Методологические и теоретические основы процесса обучения и воспитания начальной школе. – М.: МГПИ, 1978. – 137 с.
142. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой – М.: «Форум» - «Инфа - М», 1998 – 296 с.

143. Минский Е.М. От игры к знаниям: развивающие и познавательные игры младших школьников: Пособие для учителей. – М.: 1982. – 115 с.
144. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. - М., 1997.
145. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.
146. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
147. Нелидова А.Л., Щелина Т.Т. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2003. - № 2.
148. Никитина Л.Е. Нормативно-правовая база деятельности социального педагога // Воспитание школьников. - № 4. – 2001.
149. Никитина Л.Е. Основные направления и методы социально-педагогической работы // Воспитание школьников. - № 9. – 2000.
150. Никитина Л.Е. Технологии социально-педагогической работы: краткий анализ // Воспитание школьников. - № 10. – 2000.
151. Новиков П.И. К решению проблемы интеграции подростков сирот с недостатками развития // Дефектология. – 1996. - № 4.
152. Овчинников Г.С. Выявление и учет индивидуальных различий учащихся 1-3-х классов в учебном процессе. – Челябинск: ЧГПИ, 1982. – 96 с.
153. Одинцова Л., Шамахова Н. Детский дом, организованный по семейному принципу // Воспитание школьников. – 2004. - № 2.
154. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.
155. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Критерии и показатели отнесения детей к категории нуждающихся в государственной помощи и поддержке.– М., 2002 – 84 с.
156. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. // Народное образование. – 2000. - № 8.

157. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система: Монография. – М.: Народное образование, 2002. – 112 с.
158. Основные законодательства и другие нормативно-правовые акты Российской Федерации по защите прав ребенка: Сборник-справочник. – М.: Инфорграф, 1998.
159. О положении детей в Российской Федерации: Государственный доклад, 2002 год. – М., 2002.
160. Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: Сб. науч. трудов – М.: Прометей, 1989.
161. Пашина А.К., Рязанова Е.П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. – 1993. - Т. 14, № 1.
162. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. М.М. Безруких, В.А. Болотова, Л.С. Глебова – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 528 с.
163. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
164. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: «Гном-Пресс», 1999.
165. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии – М., 1969. – 224 с.
166. Плоткин М.М., Цыпурский В. Г. Содержание и организация работы воспитателя школы – интерната. – М.: Просвещение, 1982.
167. Посыпанов О.Г. Методика измерения социальной адаптации личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований: Часть 2: Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая

- психология: Материалы юбилейной научной конф. ИП РАН, 28-29 января, 2002. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 363 с.
168. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Под ред. Д. Я. Райгородского – Самара, 2000. – 672 с.
169. Принцип системности в психологических исследованиях: Сб. ст./ Под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова.– М.: Наука, 1990. – 182 с.
170. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991.
171. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи – М.: Педагогика, 1990.
172. Проблемы социального сиротства: причины, предупреждение, пути решения / Под ред. В.Г. Боровик, С.Н. Калашниковой. – Белгород, 2002. –91 с.
173. Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот: Метод. пособие. – Ярославль: ЯЛТУ им. К.Д. Ушинского, 1999.
174. Прусс И. Страна полусирот? // Знание – сила. – 1999. № 1.
175. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., Педагогика, 1990.
176. Психическое развитие детей-сирот // Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: ИСП и П, 1996.
177. Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников / Под ред. Д.И. Фельдштейна.– М., 1990.- 159 с.
178. Психология эмоций: Тесты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер.– М.: МГУ, 1984.
179. Психология: комплексный подход. / Пер. с англ. М. Айзенк, П. Брайант, Х.Куликэн и др. / Под ред. М. Айзенк. – М.- Минск: Новое знание. – 2002. – 832 с.

180. Пятин В.Ф., Вознюк А.М., Вознюк Н.П. К проблеме адаптации беспризорных детей // Современные технологии в образовании – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.- 216 с.
181. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: «Педагогика», 1975. – 184 с.
182. Развитие воспитательных идей А.А. Католикова в условиях модернизации образования: Материалы Всероссийских педагогических чтений имени А.А. Католикова. / Под ред. Г.Н. Боровика, А.Е. Шабалдаса: В 2-х ч. - Кавминводы; Ставрополь, 2003. –170 с.
183. Развитие младших школьников в процессе обучения и воспитания: Сб. ст. / Под ред. А.А. Грузберга. - Пермь, 1973. – 90 с.
184. Развитие социальной политики в интересах детей в Российской Федерации / Г.Н. Карелова и др. – М.: Гос.НИИ семьи и воспитания, 2002. – 104 с.
185. Реан А.Н. Психодиагностика в педагогическом процессе. – СПб, 1996 – 258 с.
186. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика / Под. ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.- 880 с.
187. Розенфельд Б.Р. Первые учреждения для детей-сирот в царской России // Советское государство и право. – 1991 - № 6.
188. Роль инновационных школ-интернатов и детских домов в развитии одаренности и формировании личности воспитанников / Под ред. С.Н. Калашниковой, Н.В. Кирий.– Белгород, 2003. – 112 с.
189. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 –х т. / Под ред. В.В. Давыдова, Э.Д. Днепров, В.П. Зинченко и др. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 672 с.
190. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – 279 с.
191. Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства: социально-правовые проблемы. – М.: Академия, 2004. – 204 с.

192. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И., Олиференко Л.Я., Ярославцева Н.Д. Реабилитация детей в приюте. – М., 1995.
193. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников // Школьные технологии. – 1999 - № 6.
194. Селевко Г., Селевко А. Социально-педагогические модели и комплексы // Социальная педагогика. – 2003. - № 3.
195. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование. 2002. – 176 с.
196. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
197. Семья Г.В. Условия психологической и социальной защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2003.– 135 с.
198. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии: Монография. - Волгоград, 1994. –150 с.
199. **Семья Г.В. Условия психологической и социальной защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2003.– 135 с.**
200. Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении: Метод. пособие / Под ред. Н.М. Иовчук. – М.: Издат. центр «Реалтэк», 2003. – 211 с.
201. Скалкова Методология и методы педагогического исследования – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
202. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
203. Совершенствование медицинского обеспечения детей-сирот, воспитывающихся в образовательных учреждениях для детей-сирот: Методическое руководство. – Иваново: Исполнительная дирекция президентской программы «Дети России», 1996.

204. Современные подходы к профилактике детской безнадзорности, социального сиротства и защите прав детства: Материалы VI Всероссийских педагогических чтений имени А.А. Католикова. – Пятигорск, 2003. – 39 с.
205. Социально – трудовая адаптация детей-сирот как фактор полноценной их реабилитации и успешной интеграции в общество: Материалы из опыта работы детских домов, школ-интернатов Белгородской области / Под ред. Г.Н. Тростанецкой, С.Н. Калашниковой, Л.В. Вереитиновой Белгород, 2002.-264 с.
206. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: Исполнительная дирекция по президентской программе «Дети России», 1999.
207. **Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований – М.: Педагогика, 1986 – 150 с.**
208. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения. – Псков: ПОЧПКРО, 1998.
209. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. – 2003. - № 4.
210. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения В 3 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.2.
211. Терновская М.Ф., Бухман Е.В., Власова Е.В., Зайцев С.В. и др. Работа Детского дома №19 ЦАО г. Москвы как уполномоченной службы органов опеки и попечительства – М., 2001.-122 с.
212. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. – 1984. - № 3.
213. Ульянкова У.В. О некоторых вопросах теории индивидуального подхода к детям с задержкой психического развития: учеб. пос. – Горький, 1980.-58 с.

214. Ульянова Г. Доля сиротская // Социальная защита – 1991. -№ 5.
215. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения // Под. ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
216. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1974.
217. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. - № 1, 1998.
218. Философский энциклопедический словарь. 2 изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
219. Хациева М.А. Педагогическое руководство формированием жизненных планов подростков в условиях детского дома семейного типа. – Кемерово, 1991.
220. Холостова Е.И. Эффективность деятельности учреждений социального обслуживания семьи и детей. – М., 1997 – 115с.
221. Цыпурский В.Г. Трудовое воспитание в условиях школы-интерната. – М., 1977.
222. Червакова И.М. Кров: (О судьбах детей из детских домов) – М.: Молодая Гвардия, 1988. –160 с.
223. Чепурных Е.Е., Бухман Е.В., Володина И.Н. Новая модель организации работы органов местного самоуправления по опеке и попечительству над детьми / Под ред. Н.П. Ивановой – СПб.: Изд-во «Образование-Культура», 2001.-120 с.
224. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогическом исследовании. – М.: Педагогика, 1989.
225. Черепанова Е.М. Любовь и защита: Как помочь детям, переживающим глубокую психологическую травму // Семья и школа. 1995. - № 8.
226. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах – М.: Педагогика, 1980. –12с.

227. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Виноградова А.Д. и др. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. – СПб., 1997.
228. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя – М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 179 с.
229. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Взаимодействие специалистов в работе с неблагополучной семьей. – М.: ООО «СИМС», 1990.
230. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. – М.: УРАО, 1997.
231. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 195 с.
232. Ярулов А. Коррекция негативной психической напряженности детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях детского дома // Из опыта работы по реализации федеральной программы «Дети-сироты» Сб. материалов: - М.: ТОО «Симс», 1997.
233. Ярулов А. О психолого-педагогических основах планирования жизнедеятельности детского дома // Директор школы. – 1999. - № 2.
234. Beiderwieden K. Schlüsselqualifikationen Erfordern Offene Methoden in der Berufsbildung // Zeitschrift für Berufs - und Wirtschafts - pädagogik. - 1994. - Bd. 90. H. 1.
235. Champion D., Kurth S., Hastings D. Sociology. - N.Y., 1984.
236. Giddens A. In Defence of Sociology. Cambridge, 1997.
237. Giddens A. Sociology. Cambridge, 1985.
238. Grenstein F. A Note on the Ambiguity of Political Socialization: Definitions, Criticism and Strategies of Inquiry // The Civil Culture Revisited. / Ed. Almond and Verba. - Boston, 1980.
239. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Careers. / Engle-wood Cliffs. -N.J., 1973.
240. Macionis J. Sociology. New Jersey, 1991.

241. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine Sbdene Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Sfufsforschung. - 1974. - N. 4.
242. Merton R.K. The Sociology of Science. - N.Y., 1979.
243. Ritzer G. Classical Sociological Theory. - N.Y., 1996.
244. Schelten A. Einführung in die Berufspadagogik. - Stuttgart, 1991. S. 145-159.
245. Smelser N. Sociology. - New Jersy, 1988.
246. Social Theory and Sociology / Ed. by S.P. Turner. - Cambridge, 1996.
247. Hifforde R. School Effectiveness: The Debate So Far // NUT Edication Review. – 1990. – Vol. 4. – No. 2. –P. 21-25.
248. Hopkins D., Sterne D. Quality Teachers, Quality School: International Perspectives and Policy Investigations // Teaching and Teacher Education. – 1996. - Vol. 12. – No. 5.

Программа развития детского дома.

Содержание.

Пояснительная записка.

Назначение программы развития детского дома. Социальный паспорт учреждения.

Раздел 1. Концепция развития детского дома как учреждения, направленного на осуществление психолого-педагогического сопровождения детей-сирот как средства их социализации.

1.1 Детский дом – учреждение формирования социально адаптивной личности воспитанников;

1.2 Цели и задачи учреждения;

1.3 Основные направления и этапы работы по созданию условий для осуществления психолого-педагогического сопровождения как средства социализации воспитанников.

Раздел 2. Воспитательная концепция развития детского дома.

2.1 Основные направления воспитательной работы по социальной адаптации детей-сирот;

Раздел 3. Реализация программы.

Пояснительная записка

Одной из немногих позитивных перемен, происходящих в настоящий момент в нашей стране, является переосмысление обществом своего отношения к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. По мере развития государства и общества, роста демократических настроений и гласности, расцвета личной инициативы, можно с уверенностью говорить о формировании государственной политики в данном направлении.

За последние годы возросла сеть учреждений социального обслуживания семьи и детей, среди которых важное место занимают детские дома.

Разработанная нами программа развития детского дома строится на основе комплексного подхода и современных научных теорий. Программа состоит из трех разделов, разделы программы предусматривают поэтапное диагностическое, профилактическое и коррекционное воздействие на личность воспитанника детского дома. Само название говорит о всестороннем охвате психолого-педагогической деятельности в детском доме. Подробное описание мероприятий в рамках реализации данной программы развития дано в следующих разделах, представленных нами далее.

Общие сведения о Государственном образовательном учреждении детский дом-школа г. Ставрополя.

Государственное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Детский дом-школа города Ставрополя было основано в 1955 году.

Юридическое название и адрес: Государственное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом - школа» г. Ставрополя, 355007, г. Ставрополь, ул. Трунова, 71.

Руководит детским домом Остроухова Антонина Ивановна. Руководящий состав детского дома состоит из 4 человек. Директор и его заместители, организующие образовательно-воспитательную деятельность, имеют высшее образование.

Характеристика педагогического коллектива:

- общее количество педагогических работников - 31 (28%), из них: с высшим образованием - 20 (65%); средним специальным - 7 (23%);
- категоричность: с высшей квалификационной категорией - 19 (61%), с первой - 2 (6%); со второй – 6 (19%);
- награждены знаком «Отличник народного образования» - 4 (13%).

Общая характеристика ОУ:

- год основания – 1955;
- проектная мощность – 110 чел.;
- фактическое количество воспитанников – 83 чел.;
- количество групп – 9.

Национальный состав детей (количество, %): 79 человек (100%) - русские; 2 человека (2%) - азербайджанцы; 1 человек (1%) - грузин; 1 человек (1%) - кабардинец.

Детский дом имеет типовое здание, в котором функционируют жилые помещения для детей, столовая, учебные кабинеты. Функции и должностные

обязанности специалистов определены в локальных документах: Уставе детского дома, Положении о статусе его педагогических работников.

Раздел 1.

1.1 Детский дом – учреждение формирования социально адаптивной личности воспитанников.

Детские дома - воспитательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и др.

Управление учреждением осуществляется на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления учреждения являются совет учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы.

Права и обязанности воспитанников определяются уставом учреждения и иными предусмотренными уставом локальными актами. Воспитанники учреждения имеют право на:

- бесплатное содержание и получение общего образования (начального общего, среднего (полного) общего) в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- защиту своих прав и интересов;
- уважение человеческого достоинства, свободу совести и информации;
- удовлетворение потребности в эмоционально-личностном общении;
- защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности;
- развитие своих творческих способностей и интересов;
- получение квалифицированной помощи в обучении и коррекцию имеющихся проблем в развитии;
- отдых, организованный досуг в выходные, праздничные и каникулярные дни;

- воспитанники выполняют устав, правила внутреннего распорядка учреждения, бережно относятся к имуществу, уважают честь и достоинство других воспитанников и работников;
- медицинское обслуживание воспитанников обеспечено штатным или специально закрепленным за учреждением органом здравоохранения медицинским персоналом;
- психологическое обеспечение образовательного процесса в учреждении, консультативную и профилактическую работу с педагогическими работниками осуществляют педагоги-психологи;
- социальные педагоги осуществляют связь с социальными службами и службой занятости, оказывают помощь администрации учреждения в вопросах охраны прав воспитанников и выпускников, их социальной адаптации.

1.2 Цели и задачи учреждения.

Основной целью детских домов является максимальное приближение условий воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к домашним, позволяющим наиболее успешно осуществлять гармоничное развитие и подготовку к самостоятельной жизни.

Основные задачи учреждения:

- создание благоприятных условий, приближенных к домашним, способствующих умственному, эмоциональному и физическому развитию личности;
- обеспечение социальной защиты, медико-психолого-педагогической реабилитации воспитанников;
- освоение образовательных программ, обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства;
- обеспечение охраны и укрепления здоровья воспитанников;
- охрана прав и интересов воспитанников;

- содержание и обучение воспитанников в учреждении осуществляется на основе полного государственного обеспечения;
- деятельность учреждения строится на принципах демократизма, гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, гражданственности, свободного развития личности, защиты прав и интересов воспитанников, автономности и светского характера образования;
- в своей деятельности учреждение руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента РФ, постановлениями и распоряжениями Правительства РФ, международными актами в области защиты прав ребенка, решениями соответствующего органа управления образованием, Типовым положением об общеобразовательном учреждении.

1.3 Основные направления и этапы работы по созданию условий для осуществления психолого-педагогического сопровождения как средства социализации воспитанников.

На сегодняшний день из подходов в воспитательной работе наиболее оправданным, является подход, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого воспитанника своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. С учетом такого подхода вырисовывается ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях детского дома. Среди них наиболее актуальным является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоения и приобретения им социальных связей.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в

различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Следовательно, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

Сопровождение – взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях интернатного учреждения представляет собой деятельность, направленную на создание оптимальных социально-психологических условий, способствующих оптимальному успешному обучению и развитию каждого ребенка в условиях учреждений интернатного типа. Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Формы и содержания сопровождения вторичны по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка.

Идея психолого-педагогического сопровождения включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы.

Формы и содержания сопровождения вторичны по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка.

Идея психолого-педагогического сопровождения включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психолого-профилактической и консультативной работы.

Профилактическая работа:

- 1) создание условий для успешной адаптации воспитанников к широкому социальному окружению за пределами учреждения;
- 2) оптимизация межличностных отношений;
- 3) создание условий для активного усвоения и использования социально-психологических знаний в процессе обучения, общения, личностного развития;
- 4) обучение воспитанников навыкам самопознания, применения своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития;
- 5) повышение психологической культуры всех членов образовательного процесса.

Диагностическая деятельность:

- 1) психологическое исследование каждого воспитанника с целью прогнозирования и разработки индивидуальной программы развития;
- 2) совместно со специалистами соответствующего профиля первичная дифференциация возможных девиаций развития;
- 3) мониторинг развития воспитанников в процессе обучения и воспитания в учреждении.

Коррекционно-развивающая и реабилитационная деятельность:

- 1) разработка и применение программ, направленных на коррекцию и развитие личности ребенка;
- 2) психотерапевтическая помощь и поддержка;

3) планирование и осуществление совместно с педагогическими работниками мероприятий развивающего и коррекционного характера

Психологическое консультирование:

- 1) оказание помощи воспитанникам, испытывающим трудности в обучении, общении или психическом самочувствии;
- 2) оказание психологической помощи и поддержки детям, находящимся в состоянии стресса, конфликта;
- 3) консультирование педагогических работников по вопросам обучения и воспитания детей с учетом их индивидуальных особенностей.

В работе с воспитанниками учреждений интернатного типа большую роль играют кадры. Для осуществления программы сопровождения, развития и обучения детей привлекаются специалисты, которые имеют высокий уровень профессионализма, богатый жизненный опыт, те, кто способен улавливать малейшие изменения и колебания в душевном состоянии ребенка.

Предполагаемый результат программы заключается в следующем: разрешение личностных, социальных проблем воспитанников интернатного учреждения; подготовка воспитанников к самостоятельной жизни в обществе; предупреждение «вторичного» сиротства.

Однако каждая программа имеет свое направление, являющееся для нее основополагающим, и для каждой отдельно взятой программы характерным является развитие (наряду со многими) одного направления, которое считается ведущим во всей системе подготовки детей-сирот к жизни в обществе.

Раздел 2.

2.1 Основные направления воспитательной работы по социальной адаптации детей-сирот.

В основе воспитательной работы в детском доме лежат общие психолого-педагогические принципы, что требует от воспитателя максимальной отдачи, восполняющей детям отсутствие обычных семейных условий воспитания. Дети включены в различные виды деятельности - познавательную, трудовую, творческую, спортивную, игровую. Отношения воспитателей и воспитанников, старших и младших детей построены на принципе общей гуманизации учебно-воспитательного процесса. Воспитатели в процессе работы создают чувство защищенности у детей, атмосферу благоприятного психологического климата. Использование дифференцированного подхода к воспитанию позволяет учитывать как индивидуально-психологические, так и половозрастные особенности детей.

Воспитательные задачи педагогического коллектива детского дома помогают формированию коллективных и личных устремлений, дальних жизненных перспектив, профессиональных наклонностей у воспитанников.

Организация обучения и воспитания в учреждении строится с учетом индивидуальных особенностей воспитанников в соответствии с учебным планом, разрабатываемым учреждением самостоятельно, и регламентируется расписанием занятий.

Режим дня, обеспечивающий научно обоснованное сочетание обучения, труда и отдыха, составляется с учетом круглосуточного пребывания воспитанников в учреждении. Дети дошкольного возраста могут посещать дошкольные образовательные учреждения на условиях взаимных расчетов между дошкольным образовательным учреждением и

учреждением. В детском доме при наличии соответствующих условий могут организовываться воспитательные группы:

- разновозрастные (не более 8 человек);
- одновозрастные (до 4 лет – не более 5 человек, от 4 лет и старше – не более 10 человек).

Учреждение, с согласия воспитанников, по договорам и совместно с предприятиями, учреждениями и организациями, может проводить профессиональную подготовку воспитанников в качестве дополнительных образовательных услуг. Участие воспитанников в различных формах трудовой деятельности основывается на принципе добровольности. В учреждении не допускается принуждение воспитанников к вступлению в общественные, общественно-политические организации (объединения), движения и партии, а также принудительное привлечение их к деятельности этих организаций и участию в агитационных кампаниях и политических акциях.

Воспитанники могут посещать клубы, секции, кружки, студии, объединения по интересам, действующие при образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования детей при иных учреждениях и организациях, а также участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, смотрах и массовых мероприятиях.

Раздел 3. Реализация программы.

**Методика для изучения степени развития
основных компонентов педагогического взаимодействия.**

(подготовлена профессором Л.В. Байбородовой)

Цель: определить представления школьника о его взаимодействии с педагогом, выявить существующие проблемы в межличностном взаимодействии педагога с детьми.

Ход проведения: Школьникам предлагается ряд суждений о взаимоотношениях с педагогом. Свое согласие с данным суждением ученик фиксирует знаком «+», а несогласие – знаком «-».

- | | |
|---|---|
| 1. Педагог умеет точно предсказать результаты моей работы | + |
| 2. Мне трудно ладить с педагогом | - |
| 3. Педагог – справедливый человек | + |
| 4. Педагог умело помогает мне преодолевать трудности | + |
| 5. Педагогу явно не хватает чуткости | - |
| 6. Мнение педагога для меня является важным | + |
| 7. Педагог тщательно планирует воспитательную работу с нами | + |
| 8. Я вполне доволен педагогом | + |
| 9. Педагог недостаточно требователен ко мне | - |
| 10. Педагог всегда может дать разумный совет | + |
| 11. Я полностью доверяю педагогу | + |
| 12. Оценка педагога очень важна для меня | + |
| 13. Педагог в основном работает по шаблону | - |
| 14. Работать с педагогом – одно удовольствие | + |
| 15. Педагог уделяет мне мало внимания | - |
| 16. Педагог не учитывает моих индивидуальных способностей | - |
| 17. Педагог плохо чувствует мое настроение | - |
| 18. Педагог всегда выслушивает мое мнение | + |

- | | |
|---|---|
| 19. У меня нет сомнений в правильности методов и средств, которые применяет педагог | + |
| 20. Я не стану делиться своими мыслями с педагогом | - |
| 21. Педагог постоянно указывает мне на мои ошибки | - |
| 22. Педагог хорошо знает мои слабые и сильные стороны | + |
| 23. Я хотел бы стать похожим на педагога | + |
| 24. У нас с педагогом сложились деловые отношения | + |

Обработка результатов: В предложенном тексте проставлены знаки для идеального взаимодействия педагога и ученика. Совпадение реального и идеального знаков фиксируется одним баллом, затем подсчитывается число совпадений по каждому компоненту. Когнитивный компонент включает фразы 1, 4, 7, 10-13, 16, 19, 22; эмоциональный – 2, 5, 8, 11, 14-17, 20; поведенческо-волевой – 3, 6, 9, 12-15, 18-21, 24.

Подсчитывается среднее арифметическое по каждому из компонентов: число совпадений идеальных и реальных знаков делится на общее число фраз, относящихся к проявлению данного компонента. Чем ближе среднее арифметическое приближается к значению «1», тем выше уровень развития компонента. Предложенный опрос несколько сложен для обработки, но дает относительно целостную и всестороннюю информацию о взаимодействии педагога с каждым учеником.

**Методика для изучения
социализированности личности учащегося
(разработанная профессором М.И. Рожковым)**

Цель: выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Ход проведения: учащимся предлагается прочитать (прослушать) 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале:

4- всегда;

3-почти всегда;

2-иногда;

1-очень редко;

0 – никогда.

1. Стараюсь слушаться во сем своих учителей и родителей.
2. Считаю, что надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же как все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
- 10.Общаюсь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
- 11.Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
- 12.Мне нравится помогать другим.
- 13.Мне хочется, чтобы со мной все дружили.

14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту.
19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Для обработки результатов предлагается бланк, в котором против номера суждения ставится оценка.

1	5	9	13	17
2	6	10	14	18
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

Обработка полученных данных. Среднюю оценку социальной адаптированности учащихся получают при сложении всех оценок первой строчки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основе аналогичных операций со второй строчкой. Оценка социальной активности - с третьей строчкой. Оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) - с четвертой строчкой. Если получаемый коэффициент больше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить, отдельных учащихся (или группа учеников) имеет низкий уровень социальной адаптированности.

Методика для определения уровня воспитанности

1. Уровень воспитанности

Цель: определение уровня воспитанности позволяет выявить меру соответствия личности воспитанника запланированному воспитательному результату и степень реализации целей и задач воспитательной работы учебного заведения

Инструкция: оцените каждый показатель по пятибалльной системе, вычислите средний показатель (суммируйте баллы по данному показателю и разделите на четыре: количество оцениваемых).

5 баллов – выставляется, когда отношение или качество личности, отмеченное

в анкете, имеет место всегда.

4 балла – отношение или качество проявляется часто, но не всегда.

3 балла – указанное отношение или качество проявляется редко.

2 балла – указанное отношение или качество не проявляется никогда.

Суммарный рейтинговый балл заносится в карту воспитанности.

От 4 до 5 баллов – высокий уровень воспитанности.

От 3 до 4 баллов – средний уровень воспитанности.

От 2 до 3 баллов – низкий уровень воспитанности.

Определение уровня воспитанности учащихся 1 – 4 классов

ФИО _____ возраст _____ класс _____

Качество личности	Само оценка	Оценка родите лей	Оценка учите лей и кл. рук.	Оценка товари щей по классу	Итого- вая оценка
1	2	3	4	5	6
<p>1. Любознательность (отношение к знаниям): мне интересно учиться; всегда выполняю домашнее задание; стремлюсь получать хорошие отметки; люблю читать; мне интересно находить ответы на непонятные вопросы Прилежание (отношение к учебе): Стараюсь в учебе; Внимателен; Самостоятелен; Помогаю другим и сам обращаюсь за помощью; Занимаюсь регулярно, без пропусков.</p>					

<p>2.Трудолюбие (отношение к труду): Без труда не вытащишь и рыбку из пруда; Бережливость к результатам труда человека; Самообслуживание; Я делаю все аккуратно и красиво; Я выполняю правила работы.</p> <p>3. Я и природа (отношение к природе): Берегу землю; Берегу растения; Берегу животных; Берегу природу.</p> <p>4. Я и школа (отношение к обществу): выполняю правила для учащихся; выполняю правила внутришкольной жизни; участвую в делах класса и школы; добр по отношению к другим людям.</p> <p>5.Прекрасное в моей жизни (отношение к прекрасному): аккуратен и опрятен; соблюдаю культуру поведения; ценю красоту в своих делах; вижу прекрасное в жизни.</p> <p>6. Я (отношение к себе): управляю собой, своим поведением; соблюдаю санитарно-гигиенические правила ухода за собой; забочусь о здоровье; умею правильно распределять время учебы и отдыха; у меня нет вредных привычек.</p>					
--	--	--	--	--	--

Определение уровня воспитанности учащихся 5-9 классов

ФИО _____ возраст _____ класс _____

Качество личности	Самооценка	Оценка родителей	Оценка учителей и классного руководителя	Оценка товарищей по классу	Итоговая оценка
1	2	3	4	5	6
1. Эрудиция (отношение к знаниям) (начитанность, глубокие познания в какой- либо области науки):					

<p>Прочность и глубина знаний; Культура речи; Аргументированность суждений; Сообразительность; Использование дополнительных источников.</p> <p>Прилежание (отношение к учебе): Старательность и добросовестность; Регулярность и систематичность занятий; Самостоятельность; Внимательность; Взаимопомощь.</p> <p>2. Трудолюбие (отношение к труду): Организованность и сообразительность; Бережливость; Привычка к самообслуживанию; Следование правилам безопасности в работе; Эстетика труда.</p> <p>3. Я и природа (отношение к природе) Бережное отношение к земле, к растениям, к животным; Стремление сохранять природу в повседневной жизнедеятельности и труде; Помощь природе.</p> <p>4. Я и общество (отношение к общественным нормам и законам): Выполнение правил для учащихся; Выполнение правил внутреннего распорядка; Следование нормам и правилам человеческого общежития; Милосердие как противоположность жестокости; Участие в жизни класса и школы.</p> <p>5. Эстетический вкус (отношение к прекрасному): Аккуратность (опрятность); Культурные привычки в жизни; Внесение эстетики в повседневную жизнь; Умение находить прекрасное в жизни; Посещение культурных центров.</p> <p>6. Я (отношение к себе): управляю собой, своим поведением; умею организовать свое время; соблюдаю правила личной гигиены, забочусь о здоровье; у меня нет вредных привычек.</p>					
--	--	--	--	--	--

Определение уровня воспитанности учащихся 10-11 классов
 ФИО _____ возраст _____
 _____ класс _____

Качество личности	Самооценка	Оценка родителей	Оценка учителей и классного руководителя	Оценка товарищей по классу	Итого Вая оценка
1	2	3	4	5	6
<p>1. Интеллектуальный уровень (отношение к знаниям): Эрудиция; Культура речи; Логика и операциональность мышления (анализ, синтез, систематизация, обобщение, доказательность, аргументированность, самостоятельность в суждениях); Нравственная направленность интеллекта (нравственные мотивы в позиции и поведении)</p> <p>2. Мировоззрение: Понимание целостности и единства развития человека, природы и общества; Осознание созидающей роли человека в преобразовании окружающей действительности; Понимание духовно-нравственных ценностей и морали как универсальной формы общественного сознания и бытия; Готовность и стремление следовать морали в системе отношений с окружающим миром; Готовность к личностному и профессиональному самоопределению.</p> <p>3. Человечность: Доброта и сострадание как качество личности вообще; Доброта и сострадание к семье, близким, друзьям; Щедрость к слабым, больным, нуждающимся; Стремление к разрешению жизненных конфликтов мирным путем, без применения насилия; Неприятие безнравственного поведения.</p> <p>4. Ответственность:</p>					

<p>Долг перед родителями и старшими; Долг по отношению к обществу и Родине; Долг по отношению к себе; Долг по отношению к природе.</p> <p>5. Гражданская позиция : Осознание прав и обязанностей человека в обществе; Социальная активность; Следование закону, уставу школы; Уважение государственных символов и власти; Бережное отношение к истории и культуре своего народа; Признание равенства полов и людей разных национальностей; Доминирование мотивов общественного долга.</p> <p>6. Характер Обязанность, единство слова и дела; Мужество, честность, справедливость; Честь и достоинство; Умение понимать и прощать; Осознание собственной активной роли в становлении характера; Понимание взаимосвязи внутренней и внешней культуры человека; Потребность и умение отстаивать свои взгляды на научной основе.</p>					
---	--	--	--	--	--

Сводный лист данных изучения уровня воспитанности учащихся

№ п/п	Фамилия, имя Ученика	Отношение к знаниям	Отношение к обществу	Отношение к труду	Отношение к природе	Отношение к прекрасному	Отношение к себе	Уровень воспитанности