

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Леонова Елена Евгеньевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПОДРОСТКАМ,
ВОЗВРАЩЕННЫМ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНЫЕ
УЧРЕЖДЕНИЯ**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
З. И. Лаврентьева

Великий Новгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ, ВОЗВРАЩЕННЫМ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.....	14
1.1. Педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи».....	14
1.2. Теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, возвращенного из замещающей семьи.....	34
1.3. Научное обоснование условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.....	48
Выводы по первой главе.....	61
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ, ВОЗВРАЩЕННЫМ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.....	64
2.1. Диагностика состояния возвратов и их влияния на подростков на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.....	65
2.2. Реализация условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, на формирующем этапе эксперимента.....	91
2.3. Результативность организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения..	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	134
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	137
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Реализации современной государственной политики, направленной на семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сопутствует такое негативное явление, как возврат ребенка из замещающей семьи в социальное учреждение. Ситуация обостряется в том случае, когда из замещающей семьи возвращают подростка, который в силу своих возрастных особенностей более глубоко и тонко переживает прекращение отношений внутри семейной системы. Возврат подростка становится причиной таких педагогических проблем, как снижение учебной и познавательной активности, появление трудностей в установлении контактов со взрослыми и сверстниками, нарушение правил поведения. Для успешного преодоления негативных последствий возврата подросткам необходима педагогическая поддержка. Важность включения самого подростка в разрешение возникшей ситуации актуализирует необходимость изучения такой поддержки, как педагогическое содействие.

Значимость педагогического содействия в современной науке и практике находит отражение в профессиональном стандарте специалистов в области воспитания и направляет педагогический процесс на построение у воспитанников социальных отношений, адаптацию к новым жизненным ситуациям и формирование позитивной социализации.

Правовой и теоретической основой педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, выступают Семейный кодекс Российской Федерации (от 29.12.1995 № 223-ФЗ), Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» (от 24.04.2008 № 48-ФЗ), Указ Президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» (от 29.05.2017 № 240) и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации (от 29.05.2015 № 996-р). В документах подчеркивается значимость

права каждого ребенка жить и воспитываться в семье, в том числе в замещающей. Замещающими семьями для подростка-сироты или подростка, оставшегося без попечения родителей, становятся семьи усыновителей (удочерителей), опекунов (попечителей), приемные семьи.

Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 года № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» впервые обращает внимание на возвраты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из замещающих семей. Под возвратом понимается отказ родителей или самого ребенка от совместного проживания в замещающей семье.

Согласно данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2015 году по инициативе усыновителей, опекунов или попечителей, приемных родителей было отменено 3553 решений об устройстве детей в замещающие семьи, а в 2016 году – уже 3663. В 2017 году наблюдается незначительное сокращение количества детей, возвращенных из замещающих семей, до 3134. В Новосибирской области в 2016 году по различным причинам было возвращено 83 ребенка, а в 2017 году их количество увеличилось до 103 детей. Возвраты происходят как из семей опекунов, усыновителей, так и из приемных семей; возвращают как детей, проживших в замещающей семье всего несколько месяцев, так и детей, которые в замещающей семье прожили пять и более лет. До 80% возвратов приходится на подростков.

Актуальность темы исследования обостряется тем, что в отечественной и зарубежной практике отсутствует опыт работы специалистов социальных учреждений с массовым возвратом подростков из замещающих семей, соответственно, он недостаточно освещен в педагогической литературе.

Отдельные аспекты проблемы педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, рассматривались в работах А. В. Махнач, А. Н. Прихожан, Н. Н. Толстых (психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей); И. В. Дубровиной,

А. Г. Самохваловой, Л. М. Шипицыной (специфика развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в подростковом возрасте); Ж. А. Захаровой, В. Н. Ослон, С. А. Расчетиной (воспитание детей в замещающих семьях); В. Г. Красновой, З. И. Лаврентьевой, Т. С. Палкиной (трудности функционирования замещающей семьи); М. А. Буняк, М. В. Капилиной, И. И. Осиповой, О. А. Рузаковой (определение характеристик возврата детей из замещающих семей); Л. Е. Курнешовой, Л. В. Петрановской (педагогические условия снижения последствий возврата детей); Л. А. Барановской, Н. П. Тропниковой, И. Ю. Шустовой (теория педагогического содействия); О. П. Решетовой, Е. В. Селениной, Г. В. Семья (организация педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения).

Анализ теории и практики педагогического содействия подросткам, оставшимся без попечения родителей, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, позволил сформулировать **противоречия** между:

- объективной потребностью современного общества в семейном воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и возрастающей практикой возврата подростков из замещающих семей в социальные учреждения;

- возникновением явления «возврата подростков из замещающих семей» и недостаточностью разработанности теории педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей;

- готовностью педагогов социальных учреждений работать с подростками по преодолению последствий возврата и неразработанностью условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **научную задачу исследования**, выражающуюся в необходимости теоретико-экспериментального обоснования процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Объект исследования – процесс педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Предмет исследования – условия организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Гипотеза исследования связана с теоретическими предположениями о том, что процесс педагогического содействия будет результативным, если:

- раскрывается педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи» в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка;

- определены теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, направленного на рефлекссию возврата, создание ситуаций открытого эмоционального переживания и совместного проектирование дальнейшей жизнедеятельности подростка с опорой на опыт, полученный в замещающей семье;

- разработаны критерии результативности процесса педагогического содействия;

- введены в организацию процесса педагогического содействия следующие условия: восстановление доверия подростков к взрослым, формирование жизнестойкости возвращенных подростков, закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье;

- учитывается зависимость организации процесса педагогического содействия от форм семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества замещающих семей, в которых проживал подросток.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены **задачи исследования:**

1. Раскрыть педагогическую сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи» в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка.

2. Определить теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, направленного на проектирование дальнейшей жизнедеятельности подростка, возвращенного из замещающей семьи.

3. Разработать критерии результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

4. Обосновать условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

5. Выявить зависимость организации процесса педагогического содействия от формы семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

6. Изучить результативность внедрения условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

Методологическую основу исследования составляют:

– *деятельностный* подход, позволяющий выявить способы включения подростка в процесс педагогического содействия и обеспечить его активное участие в преодолении последствий возврата из замещающей семьи (Л. В. Выготский, А. Н. Леонтьев, Е. В. Титова, А. П. Тряпицына);

– *антропологический* подход, определяющий подростка в ситуации возврата в качестве субъекта педагогического содействия (Б. М. Бим-Бад, Л. Н. Лузина, С. А. Расчетина, К. Д. Ушинский).

Методы исследования: общетеоретические (анализ методологической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, теоретическое обобщение); эмпирические (эксперимент, включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение педагогической

документации, анализ кейсов и деятельности фокус-групп); статистические (обработка данных с применением непараметрических критериев Мак-Нимара и χ^2 – Пирсона).

Теоретическую основу исследования:

– теория педагогического содействия (Л. А. Барановская, В. В. Игнатова, Е. Г. Казарова, Н. П. Тропникова, И. Ю. Шустова, С. В. Харитоновна);

– концепции функционирования замещающей семьи (Ж. А. Захарова, З. И. Лаврентьева, Е. И. Николаева, В. Н. Ослон, С. А. Расчетина, Г. М. Рожкова, Г. В. Семья);

– научные выводы о социологии (И. С. Данилова, А. Н. Левушкин, И. И. Осипова) и психолого-педагогических последствиях возврата детей из замещающих семей (Т. В. Бутырина, М. В. Капилина, Л. Е. Курнешова, С. В. Чермянин);

– теории развития личности в подростковом возрасте (Л. И. Божович, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн) и особенности переживания подростками возврата из замещающих семей (Т. Ю. Гурьева, П. Котли, А. Г. Самохвалова, П. Рюгаард);

– педагогические теории формирования доверия к взрослым (В. П. Зинченко, А. Б. Купрейченко, В. И. Лебедев);

– педагогические теории жизнестойкости (Д. Кошаба, Д. А. Леонтьев, С. Мадди, Т. В. Наливайко);

– исследования в области рефлексии и закрепления социального опыта (Н. Ф. Голованова, О. Б. Соболева, Л. А. Тысько).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения Новосибирской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири»; муниципального казенного учреждения города Новосибирска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Созвездие»; муниципального казенного учреждения города Новосибирска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Жемчужина»; муниципального казенного учреждения города Новосибирска «Центр помощи

детям, оставшимся без попечения родителей, «Теплый дом»; муниципального казенного учреждения Новосибирского района Новосибирской области «Барышевский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»; муниципального казенного учреждения «Тогучинский центр помощи детям».

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 100 подростков, возвращенных из замещающих семей, в возрасте от 11 до 17 лет и 25 специалистов социальных учреждений.

Этапы исследования:

Первый этап (2013–2015 гг.) – изучение, анализ, обобщение материалов по проблематике исследования, позволившие уточнить понятие «возврат», выявить теоретико-методологические подходы и обосновать условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей. На этом этапе были определены программа и база, подобраны методы и методики исследования.

Второй этап (2015–2017 гг.) – осуществление опытно-экспериментальной работы, связанной с апробацией условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Третий этап (2018–2019 гг.) – обобщение материалов исследования, обработка полученных результатов, оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

- уточнена педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи», позволяющая рассматривать возврат в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка;

- предложена идея педагогического содействия как процесса включения подростков в рефлексию, эмоциональное переживание ситуации возврата и проектирование дальнейшей жизнедеятельности;

- определены личностный, организационный и рефлексивно-оценочный критерии результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Теоретическая значимость исследования:

– обогатена теория педагогики уточнением понятий «возврат подростка из замещающей семьи» и «педагогическое содействие»;

– изложены условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, что расширяет представление о теории воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– изучена зависимость организации процесса педагогического содействия от формы семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

Практическая значимость исследования: определены, обоснованы и реализованы условия и этапы организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей; разработаны авторские программы «Наставничество», «Книга жизни», «Модуль самостоятельного проживания», предложен диагностический инструментарий изучения результативности организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Положения, выносимые на защиту.

1. Педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи».

Педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи», базовым компонентом которого выступает процесс и факт прекращения проживания подростка внутри замещающей семейной системы, а сопутствующим – причины возврата, раскрывается в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка.

2. Теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, возвращенного из замещающей семьи.

Подросток, возвращенный из замещающей семьи в социальное учреждение, нуждается в педагогической поддержке с целью преодоления последствий и проектирования своей дальнейшей жизнедеятельности. Педагогическая

поддержка может быть осуществлена педагогическим содействием. Теоретической основой педагогического содействия выступает определение его как процесса взаимодействия педагога и подростка посредством: 1) рефлексии возврата из замещающей семьи, 2) создания ситуаций открытого эмоционального переживания и 3) совместного проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка с опорой на опыт, полученный в замещающей семье.

Процесс педагогического содействия последовательно осуществляется на поддерживающем, мобилизационном и мотивационном этапах.

3. Критерии результативности организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

В качестве личностного критерия результативности процесса педагогического содействия выступают: восстановленное доверие к взрослым, сформированная жизнестойкость, осознанная ценность социального опыта, полученного в замещающей семье.

Организационный критерий включает: осознание подростками ситуации возврата, принятие факта возврата, степень включенности в проработку ситуации возврата, включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей подростков.

Рефлексивно-оценочным критерием является признание специалистами социальных учреждений успешности разрешения педагогами случая возврата.

4. Условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Условиями организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, выступают: восстановление доверия к взрослым (программа «Наставничество»); формирование жизнестойкости (программа «Книга жизни»); закрепление социального опыта проживания в замещающей семье (программа «Модуль самостоятельного проживания»).

5. Организация процесса педагогического содействия в зависимости от формы семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

Для подростков, возвращенных из семей усыновителей, важно восстановление доверия к взрослым. Формирование жизнестойкости более актуально для подростков, возвращенных из опекунских семей. В процессе организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из приемных семей, опорой становится закрепление социального опыта. В ходе педагогического содействия подросткам, прожившим в замещающей семье от года до пяти лет, необходимо акцентировать внимание на формировании жизнестойкости; при минимальном проживании в замещающей семье – осознании ценности полученного в замещающей семье социального опыта. Относительно подростков, имеющих опыт проживания в двух и более семьях, процесс педагогического содействия следует направить, прежде всего, на восстановление доверия к взрослым.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечивается методологически обоснованной логикой исследования, применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, задачам и предмету исследования, последовательным проведением педагогического эксперимента, результативностью предложенных условий, всесторонним качественным и количественным анализом экспериментальных данных с использованием методов математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством обсуждения на заседаниях кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, методологических заседаниях аспирантов и соискателей ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Основные положения и выводы диссертации нашли отражение в докладах на

международных конференциях (Красноярск, 2013; Лондон, 2017; Новосибирск, 2017, 2018), всероссийских (Москва, 2016, 2017; 2019; Саратов, 2018; Уфа, 2018; Владивосток, 2019), региональных (Новосибирск, 2013-2016; Сочи, 2016-2018; Санкт-Петербург, 2013, 2017, 2018), мастер-школах, научно-практических семинарах и совещаниях. Кроме того, материалы диссертации были представлены на встречах с педагогами детских социальных учреждений Баварии (Германия) в рамках международной стажировки (2019 г.).

Автор является руководителем проектов «Реформирование организаций для детей-сирот» (2016), «Родной дом» (2017–2019), и «Наставничество» (2019), реализуемых при поддержке фонда Елены и Геннадия Тимченко.

По теме диссертации опубликовано 15 научных статей, в том числе 5 в изданиях, включенных в перечень ВАК РФ.

Структура и объем диссертации отражает общую логику исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ, ВОЗВРАЩЕННЫМ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Теоретическая глава нашего исследования посвящена анализу научной литературы, раскрывающей предпосылки исследования педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Материалы данной главы обобщают научные исследования, связанные с причинами и последствиями возвратов; раскрывают педагогическую сущность понятия «возврат» и выявляют возможности возврата в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка. В главе доказывается целесообразность использования в работе с возвращенными подростками педагогического содействия. Определяются теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, направленного на проектирование дальнейшей жизнедеятельности подростка. Научно обосновываются условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения. Определяются критерии результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

1.1. Педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи»

Задачами данного параграфа является уточнение понятия «возврат подростка из замещающей семьи»; определение педагогической сущности возврата; выявление специфики возврата в подростковом возрасте; обоснование

возможности изучения возврата в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка.

Одной из острейших проблем современной педагогической науки и практики являются возвраты детей из замещающих семей. Усыновив или приняв под опеку ребенка-сироту или ребенка, оставшегося без попечения родителей, новая семья не всегда может или способна выполнять принятые на себя обязательства. В данном случае не имеются в виду непреодолимые обстоятельства, такие как смерть приемных родителей или их тяжелое заболевание. Речь идет о тех случаях, когда усыновители, опекуны или приемные родители принимают непростое, но совершенно определенное и осознанное решение о прекращении усыновления или опеки (попечительства). Несмотря на то, что юридически отмена усыновления (удочерения), прекращение опеки (попечительства), расторжение договора о создании приемной семьи имеют принципиальную разницу, наступает общее последствие – возврат ребенка.

Возврат наступает и в том случае, если решение о прекращении опеки (попечительства) принимают органы опеки и попечительства (отстранение). Отстранение происходит в случаях, когда опекуны (попечители) ненадлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию ребенка, защите его прав, в том числе осуществляя опеку в корыстных целях. Отстранение опекуна (попечителя) происходит незамедлительно при обнаружении специалистами органов опеки и попечительства фактов неправомерного использования вверенного имущества, ухудшения состояния здоровья подопечного по причине жестокого обращения или ненадлежащего ухода (отсутствие полноценного питания, одежды, обуви и т. д.).

В последнее время часто встречаются случаи, когда инициатором отмены опеки (попечительства) или расторжения договора о приемной семье становятся сами несовершеннолетние.

Независимо от того, кто стал инициатором возврата, местом, куда будет возвращен ребенок, может стать другая замещающая семья, кровная семья или социальное учреждение. Процедура возврата тоже различается: ребенка из семьи

забирают специалисты органа опеки и попечительства; ребенка в учреждение или новую семью привозят сами замещающие родители; за ним приходят новые приемные родители, он переезжает в реабилитационный центр. Однако куда бы и каким бы способом ни был помещен ребенок после разрыва с замещающей семьей, он будет иметь статус возвращенного ребенка.

Возврат может произойти всего через несколько недель проживания ребенка в замещающей семье или после многих лет совместной семейной жизни. Он может остро переживаться ребенком и родителями или может стать следствием принятия совместного решения. Но, в любом случае, факт возврата не может быть соотнесен ни с каким другим явлением в жизни ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, который перестает быть членом определенной замещающей семьи.

Таким образом, возврат представляет собой объективно существующий в практике семейного устройства социальный феномен. Он связан с ребенком, а, следовательно, относится к педагогической сфере деятельности.

Вместе с тем в педагогической науке термин «возврат» используется крайне редко, не определена его сущность и педагогический смысл, слабо представлены последствия возврата ребенка.

Анализ педагогической литературы, посвященной возврату детей из замещающих семей, показывает, что в настоящее время нет единого подхода к определению термина «возврат», основанием для которого может служить семантическое значение слова «возврат» в русском языке.

Так, в толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведова под понятием «возврат» понимается «возобновляющийся, иногда возникающий вновь», далее указывается грамматическое значение «возвратный»: действие, обращенное на самого себя, указывающее, что объектом его будет тот, кто его производит (бриться – брить самого себя, обманываюсь – обманываю сама себя) [139, с. 91]. На наш взгляд, представленное понимание возврата имеет отношение к ситуации, когда сам ребенок принимает решение уйти из замещающей семьи. Таким образом, под возвратом следует понимать прекращение проживания

ребенка в семье по его личной инициативе. В данной ситуации ребенка следует рассматривать не как возвращенного, а как возвращающегося.

В толковом словаре В. И. Даля дается более широкое определение: «возвратить что, куда или кому, обращать, воротить, отдавать назад, обратно; отпускать домой, класть или ставить на прежнее место,... добывать обратно утраченное, возвращать себе». Приведенное значение определяет ведущую роль родителей в принятии решения о прекращении семейных отношений с ребенком. Оно базируется на смысле слова «отдавание», а ребенок приобретает статус «возвращенного» [57, с. 94].

В большом толковом словаре современного русского языка Д. Н. Ушакова «возврат то же, что возвращение» (отдать, вернуть), но наличествует и дополнительная астрономическая ссылка – возврат солнца, как поворот, вступление в определенный знак Зодиака [201, с. 78]. Следовательно, определение понятия «возврат» необходимо рассматривать в контексте перемещения. При возврате ребенка из замещающей семьи ребенок непременно перемещается на другое место жительства.

Таким образом, в самом широком смысле слово «возврат», равно как и «возвращение», – это прекращение проживания в семье по инициативе самого ребенка, по решению приемных родителей, на основании заключения специалистов органов опеки и попечительства и появление его в другом месте жительства.

В законодательстве Российской Федерации термин «возврат» не используется. Для определения возврата ребенка из замещающей семьи законодатель использует следующие понятия: отмена усыновления ребенка (ст. 140–144 Семейного кодекса РФ); прекращение договора о приемной семье (ст. 153.2 СК РФ); прекращение опеки и попечительства (Гл. 6 ФЗ «Об опеке и попечительстве»).

В ст. 39 Гражданского кодекса Российской Федерации разделяются понятия «освобождение» и «отстранение» от опеки (попечительства). Освобождение от обязанностей опекуна происходит по уважительной причине либо по не

зависящим от него обстоятельствам. Отстранение от опеки (попечительства) происходит по решению органа опеки и попечительства в случаях ненадлежащего исполнения опекуном или попечителем лежащих на нем обязанностей. При отстранении опекуна за виновные действия или бездействие в будущем повторное принятие им ребенка невозможно.

С правовой точки зрения «возврат» – это узаконенное прекращение права воспитывать ребенка и представлять его интересы.

Параллельно с термином «возврат» в научной литературе используются другие синонимические понятия: перемещение, изъятие, отказ от ребенка (П. Котли, З. И. Лаврентьева, А. В. Махнач, Е. И. Николаева, О. П. Решетова, О. А. Рузакова) [89; 105; 129; 137; 172; 176].

З. И. Лаврентьева считает, что «возвратом следует признать *отказ* приемных родителей от продолжения исполнения взятых на себя обязанностей по воспитанию, социализации и защите прав приемного ребенка и передачу его посредством социальных служб для проживания в других условиях» [105, с. 278]. О. А. Рузакова под отказом понимает случаи, когда новые родители не справляются с воспитанием приемного ребенка, его вновь возвращают в государственное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [176, с. 27].

Некоторые авторы отождествляют понятие «отказ» с понятием «вторичное сиротство» (И. С. Данилова, И. И. Осипова, О. А. Рузакова [60; 144; 176]).

В статье «Феномен вторичного сиротства в современной России» И. И. Осипова определяет вторичное сиротство как отказ от ранее усыновленных, взятых на воспитание или находящихся под опекой детей, влекущий нравственную и психическую деградацию [144].

И. С. Данилова и А. Н. Левушкин в статье «Вторичное сиротство и меры реагирования органов государственной власти на отказ от приемных родителей» отмечают, что отказ от ребенка не влечет неблагоприятных последствий для приемных родителей. «Неблагоприятными последствиями здесь является

лишение приемных родителей личных прав на воспитание, устранение от воспитания ребенка» [108, с. 160].

В зарубежной литературе проблема возвратов встречается крайне редко. П. Котли называет изучаемое нами явление перемещением ребенка из одних условий воспитания в другие (перемещение во временное социальное учреждение или в другую замещающую семью) [89, с. 9]. Также в своей работе «Новые приемные родители. Первый опыт» П. Котли использует термин «распад семьи». Вместе с тем, в одной из своих работ П. Котли приводит результаты исследования, в котором приняли участие 115 приемных семей. Согласно приведенным данным, к концу первого месяца прекратили свое существование 3 приемные семьи, к концу трех месяцев еще 11 (итого 14), к концу шести месяцев – еще 17 (итого 31), к концу двенадцати месяцев еще 20 (итого 51), к концу восемнадцати месяцев (когда истек срок исследования) – еще 23 (итого 74), то есть через 1,5 года сохранилась только 41 семья из 115 (36%) [89].

Говоря о перемещении детей из одной замещающей семьи в другую, американский исследователь не называет расторжение совместного семейного проживания с ребенком «возвратом». Однако факт возврата наличествует: ведь перемещение осуществляет специалист социальных служб, который сопровождает замещающую семью. Он забирает ребенка из одной семьи и переводит его в другую. Считаем, что такое перемещение, связанное с прекращением семейных отношений с предыдущей замещающей семьей, и называется возвратом.

Термин «возврат» наиболее полно и определенно характеризует факт прекращения проживания ребенка в замещающей семье и включает в себя такие виды данного явления как перемещение, вторичное сиротство, отказ, расторжение юридических прав.

Итак, возврат с организационной точки зрения означает факт прекращения жизнедеятельности ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, внутри семейной системы.

С научной точки зрения возврат характеризуется более сложными показателями, представляется многоаспектным социально-педагогическим явлением и нуждается в тщательной проработке.

Основанием для введения в научный оборот педагогического понятия «возврат» стали научные исследования, раскрывающие не только факт прекращения проживания ребенка в семье, но и причины, процесс и последствия возврата. Это работы о причинах возврата (М. В. Капилина, П. Котли, В. Н. Ослон, Г. В. Семья [84; 89; 147; 184]); особенностях психологического состояния ребенка после возврата (А. В. Махнач, А. Г. Самохвалова [129; 180], педагогических условия снижения последствий возврата (Л. Е. Курнешова, И. И. Осипова, Л. В. Петрановская [98; 145; 152]). Анализ названных исследований позволит глубже понять сущность изучаемого нами явления.

Особое значение в осознании сущности возврата детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из замещающих семей представляют знания о причинах возврата.

Как свидетельствуют научные данные, существует ряд причин принятия решения о возврате ребенка из замещающей семьи: изменение семейной системы или условий жизни семьи (болезнь или смерть члена семьи, рождение ребенка, переезд); неконструктивная мотивация родителей, идеализированные ожидания; проблемы с привязанностью у детей, их здоровьем (психологическим и соматическим); негативное влияние на родных детей и супружеские отношения. Проследим, как причина влияет на понимание сущности возврата.

О. П. Решетова выделяет трудности, с которыми приходится сталкиваться приемным родителям в процессе воспитания детей-сирот, приводящие к их возврату. К наиболее частым из них можно отнести поведенческие трудности ребенка, такие как непослушание, капризы, упрямство; отсутствие элементарных санитарно-гигиенических навыков. Многие не умеют чистить зубы, умываться, мыть руки перед едой и т. д.; проявляют неуважение к окружающим (неуместные реплики в адрес незнакомых людей, сквернословие, демонстрация неприличных жестов и т. д.); эмоциональная «глухота», приводящая к ссорам с родными

детьми; возникновение конфликтных взаимоотношений с окружающими; нежелание трудиться, помогать по дому [172].

Названные причины характеризуют возврат с точки зрения обостренного противоречия между приемными родителями и ребенком. Это позволяет нам на начальном этапе определения педагогического смысла возврата понимать прекращение проживания ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, внутри семейной системы вследствие обострения противоречия между нежеланием ребенка принимать правила и традиции семьи и неготовностью родителей к поиску новых способов функционирования семьи.

С целью уточнения понятия «возврат» обратимся к еще одной существенной причине возврата – нарушению привязанности между ребенком и приемными родителями. Проблемы с привязанностью у детей отражаются на времени и качестве формирования детско-родительских отношений. Эту идею подтверждает в своей книге «Дети с нарушением привязанности» датский психолог Нильс Питер Рюгаард [177]. Необходимо отметить, что к категории детей с нарушением привязанности автор относит в первую очередь детей, которые пережили многократные травмирующие события (голод, отсутствие родительской заботы) в первые годы своей жизни. В приемных семьях ярко отмечается разница между детьми с нарушением привязанности и детьми с обычным развитием.

Такой же точки зрения придерживается П. Котли, которая в своей работе «Новые приемные родители. Первый опыт» указывает на то, что «появление в доме приемного ребенка не означает просто автоматического прибавления еще одного члена семьи, так как этот ребенок во многом отличается от собственных детей и представлений родителей о том, какими должны быть дети в этом возрасте» [89, с. 71].

По мнению исследователей, дети, проживающие в кровных семьях, легко взаимодействуют с различными группами взрослых и устанавливают связи между собой [89; 177; 152]. Ребенок с нарушением привязанности зачастую остается в одиночестве. У него может быть большое число знакомых, однако это не ведет к

установлению дружеских отношений на длительный период. Он избегает излишних проблем в учебной деятельности и социализации вместо того, чтобы попытаться разрешить их, и непонятные эмоциональные ожидания приводят ребенка к изоляции, выбору стратегии «борьба или бегство». Домашняя обстановка, в которой наличествуют близкие семейные отношения, может послужить триггером для возникновения поведенческих проблем у ребенка с нарушением привязанности, что приводит к эмоциональному выгоранию членов его семьи. Эмоциональный стресс может привести к изнуряющим конфликтам между супругами или нереалистичным финансовым затратам в поисках чудодейственного лечения.

Отсутствие привязанности в замещающей семье означает отсутствие чувства безопасности, снижение уровня доверия к взрослым, что, в свою очередь, приводит к возврату ребенка. Анализ этой причины позволяет нам уточнить понятие «возврат» с точки зрения деформации (нарушения) привязанности [152].

В отечественной литературе авторы больше акцентируют внимание не на нарушении привязанности, а на схожей по своей сути проблеме – разрыве (отсутствии) эмоциональных отношений между ребенком и замещающим родителем.

По мнению М. В. Капилиной и Т. Д. Панюшевой, одной из причин возврата может стать «невозможность принять и полюбить ребенка таким, какой он есть» [84, с. 104]. Следствием такого поведения является уход на бессознательном уровне родителя от удовлетворения потребностей, возникающих у ребенка в его самоидентификации; например, это избегание диалога с ребенком о его прошлом, отсутствие готовности открыто говорить о ситуации, приведшей к размещению ребенка в приемной семье; критика поведения биологических родителей ребенка.

В результате замещающие родители и ребенок начинают провоцировать друг друга на конфликты. Это актуализирует у ребенка нарушенное поведение, а у семьи – желание отказаться от него. Проблемы подросткового кризиса у детей, с которыми трудно справиться любой семье, в замещающей семье зачастую

становятся той последней каплей, которая активизирует механизмы отторжения. В результате дети оказываются «за бортом» семьи.

Совсем другую картину возврата раскрывает еще одна причина – проявление ребенком лояльности к кровной семье [141]. Приемные родители, стремясь сделать ребенка полноправным членом своей семьи, с каждым днем начинают проявлять все более и более негативное отношение к членам кровной семьи ребенка. П. Котли объясняет подобный рост негативного отношения тем, что «чем духовно ближе был ребенок с каким-либо из членов кровной семьи, тем хуже к этой личности было отношение матери», так как «за это время приемные родители имели возможность больше узнать о кровной семье и ближе познакомиться с чуждым стилем ее жизни» [89, с. 56].

Теория о «конфликте лояльности» как одной из причин возврата ребенка из замещающей семьи представлена Л. В. Петрановской, которая отмечает, что дети могут сами провоцировать возврат. Имея кровных родственников, ребенку сложно пережить «конфликт лояльности» [152, с. 54]. Он может испытывать глубокое чувство вины, потому что своим уходом в приемную семью предал кровных родственников. И что возможно, именно из-за его поведения (не ходил в школу, украл хлеб в магазине), его забрали у кровной матери.

Это характеризует возврат с точки зрения неготовности замещающих родителей делить ребенка с кровной семьей, вступать с родственниками ребенка во взаимодействие и непринятием ребенком реальной семейной ситуации.

Проблема, связанная с кровной семьей, а точнее с кровными братьями и сестрами, подробно представлена в работах А. В. Махнача. По мнению автора, крайне противоречиво мнение о влиянии совместного устройства братьев (сестер) на риск отказа. Некоторые авторы (П. Маза, Т. Фистингер) придерживаются позиции, что с целью предотвращения отказа дети-сиблинги должны воспитываться в одной семье. Другие же (Л. Платц, Т. Рейли, Дж. Розенталь, Р. Хегар), напротив, считают, помещение сиблингов в одну замещающую семью ведет к увеличению риска отказа от всех детей [129, с. 229].

В любом случае возврат связан с неприятием существующей семейной ситуации, неумением регулировать детские семейные отношения.

Важно отметить причины возвратов, связанные с завышенными ожиданиями замещающих родителей, а также с подготовкой граждан, изъявивших желание взять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Данную проблему поднимают многие авторы (М. В. Капилина, П. Котли, А. В. Махнач, О. П. Решетова) [84; 89; 129; 172].

П. Котли приводит анализ причин, исходя из динамики развития приемной семьи. В семьях, распавшихся в течение ближайших 3 месяцев, специалисты отмечали проблемы взаимоотношений между кровными и приемными детьми; неготовность к выполнению роли приемной матери; угрозы посредством телефонных звонков от кровных родственников ребенка; изначальное решение принять ребенка, основанное на эмоциях. Причинами более поздних отказов выступают отсутствие положительной динамики развития ребенка; неопределенность в сроках проживания ребенка, «конфликт лояльности» у ребенка [89].

Психолог О. П. Решетова обозначает еще несколько причин, приводящих к возвратам детей из замещающих семей. По мнению автора, причинами возврата могут стать недостаточная готовность замещающих родителей к приему ребенка, оставшегося без попечения родителей (неконструктивная мотивация, идеализированные ожидания, наличие социальной ситуации, неудовлетворяющей потребностям ребенка, отсутствие помощи со стороны родственников и т. д.), закрытость семьи (неготовность и нежелание сотрудничать со специалистами, обращаться за помощью к родственникам). Таким образом, можно судить о том, что качество семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, зависит от подготовки кандидатов в замещающие родители, их готовности сотрудничать со специалистами [172].

В научной литературе причины возвратов, возникших в замещающих семьях в период воспитания приемных детей, рассматриваются без акцента на возможных ошибках еще на этапе создания семьи и подборе ребенка. На наш

взгляд важно изучить весь комплекс причин, приведших к возвратам, а не отдельные факторы.

В связи с этим, считаем необходимым выделить в отдельную категорию причины возвратов, связанных с ошибками при создании семьи и подборе детей:

- органами опеки и попечительства не учтены рекомендации специалистов учреждений, занимающихся вопросами подготовки кандидатов в замещающие родители, в которых описаны основные риски семейного устройства;

- отсутствие поэтапного знакомства кандидатов и ребенка, игнорирование ими гостевой формы для знакомства с ребенком и оценки ресурсов эффективного родительства, необдуманность и быстротечность в принятии решения;

- передача детей в семьи кандидатов, имеющих мотивацию, не отвечающую потребностям и интересам ребенка (материальная или психологическая выгода);

- низкая эффективность подготовки кандидатов в связи с отсутствием мотивации к обучению, при этом документ о прохождении курсов получают все, независимо от наличия или отсутствия знаний, ведь психолого-педагогическое тестирование может проводиться только с согласия кандидата;

- недооценка необходимости информирования кандидатов в замещающие родители специалистами социального учреждения об особенностях ребенка (пассивах и активах), выдачи рекомендаций семье и службе сопровождения;

- нежелание отдельных кандидатов прислушиваться к специалистам, недооценка рисков и уровня своей ответственности. Неспособность потенциальных родителей адекватно оценить свои возможности и способности на несколько лет вперед до совершеннолетия приемного ребенка.

При этом необходимо отметить, что прекращение жизнедеятельности ребенка внутри семейной системы не означает прекращение отношений.

Так, М. В. Капилина и Т. Д. Панюшева отмечают причины возвратов, связанные со стабильностью семейной системы [84].

Возврат подростка в социальное учреждение воспринимается родителями как прекращение возможной угрозы, которая способна привести к разрушению всей семейной системы в целом: в данном случае с их точки зрения гораздо

проще отказаться от одного члена семьи, чтобы спасти всю семью. Ребенок, как отмечают авторы, тоже это принимает и переживает такой вид возврата относительно спокойно. Он и после возврата способен поддерживать отношения с бывшей замещающей семьей. Следовательно, возврат – это прекращение совместного проживания при возможном сохранении межличностных отношений.

Возврат ребенка можно охарактеризовать и с точки зрения процессуальности как длительный процесс, имеющий свои этапы. Так, например, М. В Капилина, Т. Д. Панюшева выделяют пять этапов разрушения отношений семьи с приемным ребенком. На первом этапе возникают либо становятся ярко выраженными различия (темперамент, индивидуальные особенности, как родителей, так и ребенка) в период взаимной адаптации семьи. Данный процесс считается нормативным, но в некоторых случаях он может привести к кризису взаимоотношений. Второй этап характеризуется появлением «негативной реакции» со стороны социального окружения. В этот период важна реакция родителей на мнение окружающих, то есть их сопричастность или несопричастность. На следующем этапе – «поворотный пункт» или «повод к разрыву» – нарастает напряжение и неудовлетворенность детско-родительскими отношениями, по сути, это момент «внутреннего» отказа от ребенка. Четвертый этап – «ультиматум», когда родители дают ребенку последний шанс, но поведение ребенка приобретает еще более выраженные поведенческие и эмоциональные расстройства, а взрослые склонны воспринимать это как большее предательство и проявление цинизма со стороны ребенка. Последний этап – завершающий, ведущий к окончательному решению о разрыве отношений [84, с. 167].

Авторы отмечают, что работа специализированных служб с семьей должна проводиться на первых двух этапах еще до того, когда «внутреннее» решение расстаться с ребенком не созрело. Задача специалистов заметить нарастание проблем.

Похожее описание стадий возврата детей предлагает М. А. Буняк, в котором автор выделяет пять индикаторных стадий, составляющих процесс возврата:

1) исчезновение у замещающих родителей желания общения с ребенком; 2) родители начинают определять ребенка как проблему; 3) обнаружение проблемы; 4) ультиматум, который родители предъявляет ребенку; 5) итоговый кризис – собственно отказ. Автор определяет третью стадию, когда проблема выходит за пределы семьи или обнаружится (родители рассказывают всем, начиная с родственников и заканчивая органами опеки, что у них проблемный ребенок) – как точку возврата/невозврата отношений [35, с. 87]. Считается, что на этой стадии при профессиональной поддержке со стороны службы сопровождения возможно предотвратить возврат.

Таким образом, авторы сходятся во мнении, что возврат – это не только сам реальный факт, но и процесс разрушения отношений, восстановление которых становится невозможным или даже опасным. Определить возврат с педагогической точки зрения можно только через его процессуальную характеристику: возврат – это процесс принятия решения о прекращении проживания ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, внутри семейной системы.

Вместе с тем существует множество вопросов, сопряженных с проблемой возврата. Так, важно понимать какие последствия наступают для детей, возвращенных из приемных семей.

Отметим, что диссертационных исследований по данной проблеме нами обнаружено не было. Однако в отдельных статьях встречаются эмпирические данные, позволяющие выделить особенности состояния детей именно в ситуации возврата.

Первое отечественное исследование, посвященное психологическим особенностям возвращенных детей после неудачного семейного устройства, представлено Л. Е. Курнешовой [98], в нем приняли участие 80 воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В ходе работы было сформировано 2 группы. Первая группа – дети (подростки), возвращенные из замещающих семей различных форм жизнеустройства (50% выборки); вторая – дети (подростки), не имеющие опыта

проживания в замещающей семье, но гомогенные по полу и возрасту с респондентами 1-й группы. В исследовании также участвовали педагоги учреждений (27 человек).

Анализ социально-демографических характеристик возвращенных детей позволил выявить значимую взаимосвязь между «возрастом возвращения» и полом ребенка. Абсолютное большинство мальчиков было возвращено в учреждения в возрасте 13-14 лет, хотя практически каждый второй был отторгнут замещающей семьей в 11-12 лет. Абсолютное большинство девочек вернулось в учреждение в более старшем возрасте (от 15 до 18 лет). Начиная с 11 лет, их доля в общем количестве возвращенных детей неизменно увеличивается: если в 11 лет это была каждая 8-я девочка, то в 13 – каждая 3-я.

Подростки практически всю свою сознательную жизнь провели в отказавшейся от них замещающей семье. Каждый 2-й возвращенный ребенок прожил в семье более 5 лет, каждый 3-й – около трех. В первый год был возвращен каждый 6-й ребенок.

В рамках анализа социально-демографической характеристики возвращенных детей выявлена значимая взаимосвязь между воспитанием в замещающей семье сиблингов (братьев, сестер) и отказом семьи от замещающей семейной заботы. По всей вероятности, это можно объяснить, с одной стороны, склонностью к образованию коалиций сиблингами в структуре замещающей семьи, с другой, тем, что сама семья нередко воспринимает их как коалицию и отказывается от всех детей сразу.

Воспитание в одной семье детей-сирот, не связанных родственными узами, в меньшей степени способствовало отказу от детей.

Важно отметить, что большинство подростков достаточно смутно осознают причины отказа от них замещающими родителями, хотя, в целом, их интерпретация носит депрессивный характер. Абсолютное большинство детей (65%) объясняли свое возвращение тем, что им было «скучно в семье». Часть детей (каждый 6-й ребенок) вообще не понимала причин отказа, что, по всей вероятности, вызвано типичной для травмы защитной реакцией по типу

отрицания. Остальные указывали на закрытость семьи и многочисленные конфликты.

В названном исследовании отмечается, что у детей, которые имели опыт проживания в семье, повышается самооценка собственной эффективности, что позволяет подросткам развиваться и не сдаваться при сложностях. У таких детей наблюдается повышение уровня эмпатии в отношениях с окружающими. Возвращенные подростки в большей степени готовы к трудовой деятельности и не видят себя только в роли «ученика и воспитанника», как свойственно детям, оставшимся без попечения родителей. Последние, в свою очередь, отличаются от «возвращенных» детей большей зависимостью от правил и ориентированностью на внешний контроль.

Как известно из исследований А. Н. Прихожан и Н. Н. Толстых, воспитанники социальных учреждений для того, чтобы адаптироваться в учреждении, вырабатывают особые механизмы приспособления, которые позволяют им интегрироваться в условиях детского дома, но становятся препятствием для дальнейшей социализации [164]. В рамках привычной среды детского дома они чувствуют себя более спокойными и удовлетворенными жизнью по сравнению с возвращенными из семьи детьми.

У возвращенных подростков выявлена достаточно высокая (выше среднего) степень выраженности депрессивных проявлений. Для детей характерен постоянный сниженный фон настроения, значительные сложности в выстраивании межличностных отношений, особенно в учреждении [98, с. 11].

Также необходимо отметить, что абсолютное большинство респондентов (55 %) жалеет о том, что они не живут в своих замещающих семьях, часто вспоминает и скучает по замещающим родителям и другим членам семьи. И только каждый 6-й подросток отрицает эти чувства (в основном это дети, которые прожили в приемных семьях меньше года). Практически каждый 2-й подросток (47,5 %) хотел бы вернуться обратно, а каждый 10-й надеется, что вернется в свою замещающую семью после выпуска. При этом каждый 6-й возвращенный подросток согласен на помещение в другую замещающую семью. Среди детей,

которые хотели бы вернуться в семью, абсолютное большинство составляют мальчики 11-12 лет.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что дети, возвращенные из замещающей семьи, представляют собой особую категорию детей. Ребенок страдает от многочисленных «разломов привязанности», испытывает значительные трудности при интеграции в новую семью на всех уровнях своего развития (сенсорном, когнитивном, эмоциональном, социальном). Вне системы помощи он начинает исполнять роль «идентифицированного клиента», то есть члена семьи, из-за которого происходят все неприятности [36; 42; 98; 105; 177; 180].

Обнаруживаются и изменения в отдельных психологических образованиях детей, возвращенных из замещающих семей. Так, А. Г. Самохвалова в своем исследовании изучала проблему затрудненного общения 2 групп детей: социальных сирот, взятых на воспитание в приемные семьи, и проживших там более 3 лет; подростков, переживших вторичное сиротство [180, с. 29]. В результате было выявлено, что в обеих исследовательских группах выражены коммуникативные трудности, но при этом субъективность восприятия затрудненного общения различна. Дети, живущие в семьях, испытывая трудности коммуникации, ориентированы на помощь со стороны взрослых, социальное понимание, что отличает их от вторичных сирот. Воспитанники приемных семей характеризуются повышенной эмоциональной зависимостью от взрослого, сниженным самоконтролем и уровнем рефлексии. Дети, пережившие возврат, склонны к негативизму, формальному общению, резким негативным оценкам окружающих, неготовности к сотрудничеству. Результатом исследования стало выявление различий в формах агрессивности. У вторичных сирот уровень вербальной и физической агрессивности чрезмерно высок, что зачастую при подавлении деструктивных переживаний выражается в аутоагрессии.

Наличие выраженного нервно-психического напряжения и различных форм девиантного поведения у детей, переживших возврат из замещающей семьи, подтверждается в исследовании Т. В. Бутыриной, С. В. Чермянина, в котором

приняли участие 30 детей, возвращенных из приемных семей в социальное учреждение в возрасте от 8 до 16 лет. В статье «Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей» авторы отмечают, что у возвращенных детей присутствуют явные признаки нервно-психического напряжения, которое усиливается за счет перенесенной ранее психотравмы (в момент расставания с кровной семьей при помещении в детский дом) [36]. По мнению авторов, у детей присутствуют признаки аутоагрессии, повышенная тревожность, фонические реакции. Для возвращенных подростков характерно чувство собственной неполноценности, проявляющееся в виде враждебности и агрессивности, демонстрируемых в отношении окружающих.

Т. В. Бутырина, С. В. Чермянин делают вывод о том, что «акт возвращения ребенка из приемной семьи повторно наносит ему серьезную травму, проявляющуюся отчетливыми признаками нервно-психической неустойчивости и поведенческими аномалиями» [36, с. 26].

Из проведенного нами анализа эмпирических исследований социально-педагогического образа ребенка, возвращенного из замещающей семьи, можно сделать вывод, что возврат характеризуется определенными причинами и определенными стадиями (показателями), которые могут использоваться специалистами для разработки программ сопровождения возвратов.

Отсюда можно сделать окончательный вывод о понятии «возврат подростка из замещающей семьи». Возврат подростка из замещающей семьи – это процесс и факт прекращения проживания подростка внутри семейной системы вследствие обострения противоречия между нежеланием ребенка принимать правила и традиции семьи и неготовностью родителей к поиску новых способов функционирования семьи; деформации привязанности и разрыва эмоциональных отношений; игнорирования важности для ребенка кровно-родственной семьи; неумения регулировать детские семейные отношения между приемными сиблингами или приемными и кровными детьми; завышения родительских

ожиданий и несформированности специфических родительских компетенций воспитания приемного ребенка.

В зарубежной практике используется принцип перемещения возвращенных детей из одной замещающей семьи в другую.

В ситуации возврата такая практика существует и в Российской Федерации. Вместе с тем, перемещение из одной замещающей семьи в другую возможно в том случае, если и семья, и ребенок осознают и с помощью служб сопровождения разрабатывают специальную программу перехода из одной замещающей семьи в другую. При этом ориентируясь на ресурсность новых замещающих родителей и потребности самого ребенка.

Как показывает наш опыт, большинство возвратов в подростковом возрасте происходит на фоне конфликта детско-родительских отношений, носит эмоционально напряженный характер, сопровождается взаимными обидами и претензиями. Часто решение о возврате долго скрывается родителями от ребенка, зачастую ребенок ставится перед фактом возврата без объяснения причин и последствий. Все это не позволяет искать для подростка новую замещающую семью вместе с бывшими приемными родителями.

В соответствии с законодательством Российской Федерации такой ребенок помещается в социальное учреждение.

Теоретическое понятие «социальное учреждение» имеет довольно широкое толкование. Это связано с отсутствием четкого определения названного понятия в современных правовых и теоретических источниках. Впервые понятие «социальное учреждение» в английской философской литературе было введено Гербертом Спенсером. Он рассматривал социальное учреждение как устойчивый организованный тип деятельности и поведения людей, обеспечивающий социальную стабильность и устойчивое функционирование человека в обществе. Такое определение в настоящее время больше соответствует понятию «социальный институт». Социальное учреждение является одним из типов социального института. Его отличительной характеристикой выступает наличие учредителя. Социальные учреждения – организации, учрежденные кем-либо для

оказания социальной помощи и поддержки населения. Почти все социальные учреждения в нашей стране являются государственными.

Для детей, возвращаемых из замещающих семей, предусмотрены следующие виды социальных учреждений: центры социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Цели помещения ребенка после возврата из замещающей семьи в социальное учреждение – психолого-педагогическая помощь ребенку в преодолении последствий возврата и решение вопроса о его дальнейшем жизнеустройстве.

Специфика возврата ребенка из замещающей семьи в государственное социальное учреждение состоит в том, что возврат осуществляется органами опеки и попечительства. Таким образом, в учреждении одновременно могут оказаться дети, возвращенные из семей усыновителей, опекунов и приемных семей, имеющие различную продолжительность проживания в семье, а также опыт проживания в одной и более замещающих семьях. Педагогической задачей сотрудников социального учреждения является определение общих и специфических средств оказания помощи возвращенным детям, в том числе с учетом возрастных особенностей и понимания педагогической сущности возврата.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что «возврат подростка из замещающей семьи» – это процесс и факт его перемещения в социальное учреждение из замещающей семьи. Базовым компонентом возврата как педагогического явления выступает процесс и факт прекращения проживания подростка внутри замещающей семейной системы, а сопутствующим – обострение противоречий между нежеланием подростка принимать правила и традиции семьи и неготовностью родителей к поиску новых способов функционирования семьи; деформация привязанности и разрыв эмоциональных отношений; игнорирование важности для подростка кровной семьи; неумения регулировать детские семейные отношения между приемными сиблингами или

приемными и кровными детьми; завышение родительских ожиданий и несформированность специфических родительских компетенций воспитания приемного подростка. Педагогический ресурс возврата заключается в способности подростка осознать причины и последствия возврата; выразить свое эмоциональное отношение к прекращению семейных отношений; использовать социальный опыт, полученный в замещающей семье, при проектировании своей дальнейшей жизнедеятельности.

1.2. Теоретические основы педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, возвращенного из замещающей семьи

Подросток, возвращенный из замещающей семьи в социальное учреждение, нуждается в педагогической поддержке с целью преодоления последствий и проектирования своей дальнейшей жизнедеятельности. Педагогическая поддержка может быть осуществлена педагогическим содействием.

Задачей данного параграфа является определение теоретических основ педагогического содействия как процесса взаимодействия педагога и подростка, возвращенного из замещающей семьи, и разработка критериев результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

В педагогической науке нашей страны сформировалось немало педагогических подходов к оказанию поддержки и помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Основными из них стали подход спасения жизни и здоровья ребенка (И. И. Бецкой, В. Ф. Одоевский), воспитания в коллективе (А. С. Макаренко), подход трудового перевоспитания (П. П. Блонский, М. С. Погребенский), актуализации принципов самодеятельности (Н. Н. Иорданский, В. Н. Сорока-Росинский), включения в коллективную творческую заботу (И. П. Иванов), взаимного доверия (А. С. Макаренко, А. А. Католиков). Ориентируясь на деятельностные начала, названные педагогические подходы обеспечивали выработку у ребенка

несформированных из-за отсутствия условий семейного воспитания необходимых для жизни умений и навыков. Основное внимание уделялось развитию у детей, оставшихся без родительской заботы, социально полезных навыков. Их учили быть полезными, вносить свой вклад в жизнь общества.

В последние годы активно развивались педагогические подходы, направленные на бережное отношение к внутреннему миру детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В обстоятельствах разрыва связей с кровной семьей, влекущих за собой нарушение привязанности, глубокие эмоциональные переживания, на первый план выдвинулись подходы педагогической поддержки (О. С. Газман, Г. Р. Замолдинова; С. А. Расчетина [44; 73; 168]), педагогического сопровождения (И. А. Бобылева; Г. Ф. Иванова В. В. Шпакова [18; 79; 216]). Можно сказать, что это более тонкие педагогические подходы, ориентированные на эмоциональные реакции ребенка, на осторожное вмешательство в его ценности, установки, сложившиеся образы, на веру в ресурсы ребенка. Эти подходы опираются не столько на деятельность, сколько на мотивы и цели ребенка, оставшегося без родительской помощи и заботы. Они ориентированы на субъектность ребенка (Ж. А. Захарова [76]), В. Н. Ослон [147], его самость (А. В. Махнач [128], Е. И. Николаева [137]). В основе названных подходов лежит не столько коррективка социального поведения ребенка, сколько обеспечение его безопасности при принятии самостоятельных решений, помощь детям в решении жизненных проблем, поиск самостоятельных решений.

Педагогические подходы поддержки и сопровождения разрабатывались для детей, лишенных кровной семьи, проживающих в специализированных (институциональных) учреждениях. Политика государства, направленная на переход от институционального воспитания детей-сирот к семейному, актуализировала такой педагогический подход, как замещающая забота (Ж. А. Захарова, М. В. Капилина, Л. В. Петрановская, В. В. Скатова [76; 84; 152; 190]). Замещающая забота – это воспитание ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, в небиологической семье ребенка: в семье усыновителя, опекунской или приемной семье. Характеристикой

замещающей заботы выступает стабилизация привязанности, безопасности, эмоциональной близости в естественной для ребенка семейной системе отношений. Признание ребенка членами замещающей семьи позволяет ему чувствовать сопричастность с семьей, снижает напряженность и открывает новые возможности развития. Ребенок растет и развивается по общим законам семейного воспитания.

В настоящее время перед педагогической наукой и практикой стоит новый вызов – найти такой педагогический подход, который мог бы помочь детям, возвращенным из замещающих семей в специализированное учреждение (организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей).

На наш взгляд, таким подходом педагогической деятельности с детьми, возвращенными из замещающих семей, может быть педагогическое содействие (Л. А. Барановская, В. В. Игнатова, В. А. Шишкина [80; 215]).

В последние годы в научной педагогической литературе достаточно часто используется понятие «содействие». В толковом словаре содействие определяется как «деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь» [139, с. 743]. В педагогической науке содействие означает «создание условий для проявления заложенных в личности задатков» [138].

В своих исследованиях Л. А. Барановская, В. В. Игнатова рассматривают содействие как педагогическую стратегию, реализация которой предусматривает создание условий, учет педагогических предпосылок, объективных требований, обеспечивающих ее результативность [80]. Авторы выделяют субъектные (знания, умения, компетентности, потенциал личности, мотивы и умение рефлексировать) и ситуативные (традиции, опыт семейного воспитания и дружеского окружения) предпосылки реализации стратегии.

С другой точки зрения, к понятию педагогического содействия подходят В. А. Шишкина, И. Ю. Шустова, рассматривающие содействие как способ организации педагогической деятельности. По мнению В. А. Шишкиной [215], педагогическое содействие – это явление, изначально определяемое педагогом как осуществляемое действие, – со-действие, направлено и развернуто к

личности. И. Ю. Шустава определяет со-действие как совместные (педагога и ребенка, педагога и группы детей) акты действия, создающие педагогическую ситуацию развития личности и индивидуальности ребенка [220]. Таким образом, можно говорить, что при педагогическом содействии происходит определенное усилие, дополнительное самостоятельное действие со стороны ребенка, подростка. При этом подходе ребенок (подросток) принимается «как активный субъект собственного становления».

Некоторые авторы [8; 100; 143] рассматривают педагогическое содействие как комплекс педагогических условий, обеспечивающих вовлечение детей и подростков в различные виды деятельности. В связи с этим они разрабатывают модели педагогического содействия, в структуру которых входит актуализация, инициирование и побуждение ребенка к активным действиям. В качестве педагогических средств реализации модели предлагается конструирование смысловых творческих ситуаций, диалоговое общение и социальное проектирование.

Следующий подход к понятию педагогического содействия представлен в диссертационном исследовании Н. П. Тропниковой. Она рассматривает педагогическое содействие, как технологию, в которой используется «разнообразный организационно-методический инструментарий, предусматривающий специальный набор и компоновку форм, методов, способов содействия» [199]. В качестве инструментов автор предлагает обучающие семинары, организацию профессиональных «мастерских» и творческих объединений, рефлексию переживаний личностного опыта деятельности.

Для нашего исследования принципиально важным является подход к определению педагогического содействия, обозначенный Е. Г. Казаровой, так как автор рассматривает его в ракурсе преодоления трудностей. Содействие она определяет, как особый вид профессиональной деятельности педагога по подкреплению самостоятельных усилий в предупреждении и преодолении трудностей [83]. Как видно из определения, педагогическое содействие по Е. Г. Казаровой представляет еще один теоретический подход к педагогическому

содействию как к виду деятельности. Такой подход она считает целесообразным и доказывает это высоким уровнем результативности. В связи с тем, что наше исследование посвящено процессу педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, мы будем опираться на определение Е. Г. Казаровой.

Однако педагогическое содействие мы определим, как основной подход в системе других видов педагогической деятельности, а именно педагогической поддержки, педагогического сопровождения и защиты прав и интересов детей. Под педагогическим содействием подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, мы понимаем взаимодействие педагога и подростка педагогически организованной рефлексии возврата из замещающей семьи, создания ситуаций открытого эмоционального переживания и совместного проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка с опорой на опыт, полученный в замещающей семье.

В отношении детей, возвращенных из замещающих семей, подход педагогического содействия направлен на помощь в переживании обстоятельств возврата, облегчение и преодоление последствий возврата. Задача данного подхода – помочь подростку посредством актуализации внутренних ресурсов преодолеть препятствия, возникшие в обстоятельствах возврата, с которыми ребенок без помощи взрослых справиться не в состоянии.

Особую значимость подход педагогического содействия приобретает в том случае, если возврат осуществлен в отношении подростка. В толковом словаре С. И. Ожегова термин «подросток» определяется как мальчик или девочка в отроческом возрасте, то есть в возрасте между детством и юностью [139, с. 542]. Указанный период И. С. Кон называл «переходом от зависимо опекаемого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека» [88, с. 98]. Это время существенных изменений в психологическом развитии ребенка.

Как отмечается в работах Л. И. Божович, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина [26; 88 204; 223] в этот период возникает ряд новообразований. Прежде всего происходят изменения в познании окружающей действительности.

Усвоение новых знаний и представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся у детей ранее житейские понятия, а знания, приобретаемые в процессе школьного обучения, способствуют развитию теоретического мышления учащимся в доступных для их возраста формах. Благодаря выходу на новый уровень мышления идет перестройка всех остальных психических процессов, то есть, по словам Д. Б. Эльконина, «память становится мыслящей, а восприятие думающим». К моменту перехода из младшего школьного возраста у учащихся формируются такие сложные системные образования как способность к рефлексии и саморегуляции, произвольность [223]. В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление, подросток может оперировать гипотезами, анализировать абстрактные идеи, именно в этом возрасте развивается логическое мышление [26].

К моменту входа в подростковый возраст учебная деятельность теряет для учащихся свое ведущее значение в их психическом развитии. На ее место постепенно выходит общение. Общение для подростка становится важной составляющей жизни, он пытается осмыслить и проанализировать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Ошибки общения со сверстниками влияют на появление внутренних проблем. Через общение со сверстниками подросток удовлетворяет важные для него потребности, он стремится отстоять независимость в мыслях, поступках, действиях. Подростки, которые не смогли выстроить отношения со сверстниками, чувствуют себя в школе неуютно, могут отставать в развитии. Для подростков важно выстроить неформальные отношения со взрослыми, особое внимание уделяется общению с противоположным полом. Для подростка чувство взрослости заключается в том, чтобы его считали взрослым. Поэтому он стремится к изменению внешности, его поступки воспроизводят поведение взрослых (курение, употребление спиртных напитков и т. д.).

У подростков отмечается стремление глубже понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Основным психологическим феноменом, который характеризует подростковый возраст, является большой

скачок в процессе формирования «Я-концепции». Главным образом это связано с развитием самосознания. В этот период оно обогащается таким важным открытием, как открытие подростком своего внутреннего мира, которое в корне меняет размеренную спокойную жизнь.

Кроме того, необходимо учитывать, что речь идет о подростках, оставшихся без попечения родителей. Следовательно, к психологической характеристике подросткового возраста добавляются особенности, связанные с утратой кровно-родительских отношений, с негативным опытом социальных ценностей и поведения кровной семьи ребенка, с нарушениями социализации и девиантным поведением.

Исследования А. В. Махнач, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан, Л. М. Шипицыной [128; 164; 214] доказывают, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, испытывают острые проблемы в установлении контактов и общении со сверстниками и взрослыми, у них нарушена привязанность, повышена фрустрация, они обладают монополитропностью. Обостряются проблемы сиротства в том случае, когда подросток возвращается из замещающей семьи. Как было отмечено в первом параграфе, возвращенный подросток, эмоционально переживая возврат, теряет доверие к взрослым, утрачивает ценностные ориентации на семью, использует неадекватные способы взаимодействия с окружающими людьми.

Однако, несмотря на некоторые отрицательные последствия, подростки, оставшиеся без попечения родителей, способны адекватно оценивать причины и последствия возврата. Они могут дифференцировать родительские позиции и позиции взрослого значимого человека, что позволяет говорить о сохранении доверия к взрослым. Им удастся проводить оценку социального опыта, который они получили в замещающей семье. Они обладают достаточной прочностью жизнестойкости. Для подростков значимыми людьми выступают не столько взрослые, сколько сверстники, что также сохраняет возможность активного межличностного общения вне пределов семейной системы. Подростки уверенно стремятся к самостоятельности и выходом из ситуации возврата видят

продолжение обучения в профессиональных образовательных организациях вместе со сверстниками из семей. Следовательно, подростки имеют значительный запас ресурсов для преодоления последствий возврата.

Вместе с тем уровень социальной зрелости подростка, сама ситуация возврата требуют внешней поддержки. Причем поддержки деликатной, осторожной, построенной на доверии и личностной безопасности. Всем этим критериям соответствует подход педагогического содействия.

Анализ литературы (Е. Г. Казарова, В. А. Шишкина, И. Ю. Шустова [82; 215; 220]) позволил выделить следующие принципы, то есть положения, которыми руководствуется педагог в своей практической деятельности по организации педагогического содействия:

- событийности детско-взрослой общности, которая характеризуется принятием людьми друг друга, общими целями и смыслами. Общность создается совместными усилиями ее участников; нормами, целями, ценностями, смыслами общения и взаимодействия;

- субъектности, выражающейся в способности проявлять такие качества личности как инициативность, ответственность, самостоятельность, способность к творческому действию. Субъектность развивается и проявляется в человеке через его способность к внутренней рефлексии и самоанализу;

- рефлексивности, то есть ориентации на понимание своего места в конкретной ситуации педагогического содействия. Рефлексия дает возможность подросткам взглянуть на себя со стороны, определить свои приоритеты, ценности, позиции;

- диалогичности, позволяющей разворачивать процесс взаиморазвития участников педагогического содействия. Этот принцип включает в себя поиск общих для педагога и ребенка ценностей, позволяет преодолеть отчуждение перед сложными проблемами жизнедеятельности;

- опоры на ценности, раскрывающей смысл жизнедеятельности человека в прошлом, настоящем и будущем. Этот принцип помогает подростку в выборе

ценностей, определении ценностных ориентаций и позволяет руководствоваться ими в сложных жизненных ситуациях;

– побуждения потребности в саморазвитии. Принцип направлен на формирование потребности во внутреннем росте подростка, в обеспечении сознательности ставить определенные цели и достигать их.

Названные принципы педагогического содействия особую значимость приобретают в ситуации преодоления последствий возврата проектировании дальнейшей жизнедеятельности подростка. Под преодолением последствий в педагогической науке понимается внутренняя работа субъекта деятельности, основанная на мобилизации психологических ресурсов в процессе рефлексии факта возврата; осознания его причин и последствий; эмоциональной стабилизации подростков, актуализации семейного опыта, проектирования дальнейших жизненных перспектив.

Процесс педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, несомненно, имеет особую процессуальную и содержательную специфику.

В работах А. П. Тряпицыной под педагогическим процессом понимается целенаправленный процесс содействия образованию и развитию человека, осуществляемый путем адаптации культурного опыта человечества в культурный опыт ученика, воспитанника в специально-организованных педагогических условиях [150, с. 61]. В. А. Сластенин определяет педагогический процесс как последовательное решение педагогических задач, возникающих в процессе живого взаимодействия педагога и воспитанника [193, с. 208]. Автор рассматривает педагогический процесс как обмен «личностными фондами» педагога и воспитанника. Педагог и воспитанник рассматриваются как субъекты достижения общей цели и равноценные участники решения актуальных задач.

В содержание процесса педагогического содействия входит совместная работа по анализу и соотношению между собой объективных и субъективных данных о ситуации возврата; создании педагогических ситуаций, в которых могут проявляться детские впечатления повседневной жизни, предоставлении

возможности проектировать свое будущее и зафиксировать его в продуктах мыслительной деятельности. Выбор предложенного содержания процесса педагогического содействия обусловлен сложностью самой ситуации возврата.

Обращение к соотношению субъективных и объективных данных о возврате необходимо, чтобы ребенок мог оценить создавшуюся ситуацию в целом и сформировать свое представление о ситуации. Главное, чтобы ситуация возврата не оказалась вне поля зрения педагогического содействия. В качестве педагогического инструмента, позволяющего оценить ситуацию возврата в процессе педагогического содействия, выступает заполнение «Книги жизни» в разделе «Перемещение». Рассуждая (графически изображая) о жизнедеятельности в замещающей семье, подросток под руководством педагога проводит внутреннюю работу над формированием своего представления о причинах и последствиях возврата из замещающей семьи. Это помогает ребенку увидеть собственный ресурс в ситуации возврата.

Важной характеристикой содержания процесса педагогического содействия является стабилизация эмоционального состояния подростка после возврата из замещающих семей. Педагогический процесс опирается на психологическую характеристику переживания утраты (к которым смело можно отнести переживание прекращения жизнедеятельности внутри семейной системы) посредством перехода от стадии шока к стадиям отрицания, компромисса и принятия ситуации. Стабилизация эмоционального состояния подростка происходит посредством обучения техникам релаксации и саморегуляции, овладения способами выстраивания границ области напряжения, сенсорной и арт-терапии.

Следующей характеристикой содержания процесса педагогического содействия является создание педагогических ситуаций, актуализирующих положительный опыт, полученный во время проживания в замещающей семье. Учитывая, что подросток в замещающей семье имел как положительный, так отрицательный опыт взаимоотношений, педагог в создаваемых ситуациях подчеркивает важность сохранения позитивного опыта и минимизирует

трансляцию негативного. Инструментами педагогического содействия могут стать психологические тренинги, квесты, включение в нестандартные виды деятельности (волонтерство, создание групп охраны общественного порядка, экстремальные виды спорта, туристические походы). При такой организации процесса педагогического содействия подросток учится не столько транслировать полученный в замещающей семье опыт, сколько использовать способы установления контактов и построения межличностных отношений, основанных на позитивном опыте. Это придает подростку уверенность, повышает его самооценку, позволяет находить новых друзей.

Кроме того, процесс педагогического содействия должен быть направлен на предоставление возможности подростку проектировать свое будущее. Педагог инициирует проектирование будущего посредством диспутов, дискуссий о роли семьи в жизни человека; реализации программ индивидуального наставничества, поддержания контактов с членами замещающей семьи. Эффективность педагогического содействия проектированию дальнейшей жизни возвращенных подростков значительно увеличится, если зафиксировать предполагаемое будущее в продуктах мыслительной деятельности. Такими продуктами могут стать разделы «Книги жизни», письма самому себе, мотивационный дневник. Это формирует представление подростка о своем будущем и способах его достижения. Целью педагогического содействия выступает мотивирование к проживанию в новой замещающей семье.

На наш взгляд, процесс педагогического содействия строго индивидуализирован, так как определяется степенью и характером переживания подростком сложившейся жизненной проблемы. То, что возврат является сложно переживаемой ситуацией, не вызывает сомнения. Как показывает наш опыт, подростки после возвращения из замещающих семей замыкаются, бывают вялыми, стараются не устанавливать дружеских отношений, у них снижается активность. Возврат «отбрасывает» подростка на более ранние стадии личностного становления и, зачастую, воспринимается как непреодолимое препятствие личностного роста. Следовательно, возврат может и должен

сопровождаться педагогическим содействием, чтобы с помощью взрослого человека подросток мог пережить эти обстоятельства и на основе их рефлексии сделать новый рывок в будущее.

К возможным ограничениям теории педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, как показывают теоретические исследования и опыт практической деятельности, следует отнести следующие:

– если подросток осознанно и целенаправленно приветствует свой возврат в учреждение как желание снять с себя ответственность за собственную судьбу и жизнедеятельность, продлить ситуацию, позволяющую сохранять иждивенческую позицию [184];

– если подросток находится в состоянии зависимости (алкогольной, наркотической, игровой). Зависимость вытесняет у подростков такие важные составляющие педагогического содействия как потребность в активности, самостоятельности, принятии решения, в развитии интересов. Стремление преодолеть последствия замещается иждивенчеством, деструктивным поведением. У зависимого подростка разрушается самость [84];

– если подросток имеет ментальные нарушения или психические расстройства. В данном случае для ребенка важнее коррекционная поддержка, чем содействие, требующее самоактуализации и осознанного отношения к ситуации [11].

Одним из условий результативности педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, является ориентация на научно обоснованные критерии. Словарь С. И. Ожегова определяет критерий, как «мерило оценки, суждения» [139, с. 307]. Согласно Большому толковому словарю русского языка Д. Н. Ушакова «критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение, классификации чего-нибудь, мерило» [201, с. 301].

В. А. Сластенин определяет критерий как показатель или их совокупность, которые на определенном уровне управляемого объекта дают его качественно-количественную характеристику [193, с. 98].

Теоретический анализ проблемы педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, позволил определить организационный критерий на уровне взаимодействия педагога и подростка. Организационный критерий включает следующие показатели: когнитивный, эмоциональный, деятельностный и ценностный.

Когнитивный показатель характеризует объем и глубину способности подростка дифференцировать объективные и субъективные характеристики возврата, осознание подростком ситуации возврата, степень осмысленности суждений о причинах и последствиях возврата из замещающей семьи.

Эмоциональный показатель определяет принятие подростком ситуации возврата, в том числе как ресурса для дальнейшей жизнедеятельности; адекватное функционирование и контроль над выражением собственных эмоциональных реакций, уверенность в своих мыслях и действиях.

Деятельностный показатель описывает степень включенности подростка в проработку ситуации возврата, активное взаимодействие подростка и педагога, направленное на формирование способности к рефлексии, устойчивости мотивации к личностному росту.

Ценностный показатель отображает отношение подростка к ситуации возврата, сохранение доверия к взрослым, включенность семейных ценностей в иерархию ценностей подростка.

Названные показатели мы относим к организационному критерию, характеризующему взаимодействие педагога и подростка в процессе педагогического содействия.

В качестве личного критерия результативности педагогического содействия в соответствии с гипотезой выступают: восстановленное доверие к взрослым, сформированная жизнестойкость в трудной жизненной ситуации и осознание ценности опыта, полученного в замещающей семье.

Результативность процесса педагогического содействия с точки зрения успешности проектирования дальнейшей жизнедеятельности оценивается специалистами социальных учреждений и относится к рефлексивно-оценочному критерию.

Итак, педагогическое содействие подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, представляет собой процесс взаимодействия педагога и подростка посредством рефлексии возврата, создания ситуаций открытого эмоционального переживания возврата и совместного проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка с опорой на опыт, полученный в замещающей семье.

Процесс педагогического содействия последовательно осуществляется на поддерживающем, мобилизационном и мотивационном этапах.

В качестве *личностного критерия* результативности педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, выступают: восстановленное доверие к взрослым, сформированность жизнестойкости, осознание ценности социального опыта, полученного в замещающей семье. Ведущим критерием для подростков, возвращенных из семей усыновителей, является восстановленное доверие к взрослым; для подростков из опекунских семей – сформированная жизнестойкость; для подростков из приемных семей – осознание ценности социального опыта, полученного в семье.

Показателями *организационного критерия* (взаимодействие педагога и подростка) в процессе педагогического содействия являются: когнитивный (осознание подростками ситуации возврата); эмоциональный (принятие подростками факта возврата); деятельностный (степень включенности подростка в проработку ситуации возврата); ценностный (включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей).

Рефлексивно-оценочным критерием является признание специалистами социальных учреждений успешности разрешения педагогами случая возврата.

1.3. Научное обоснование условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения

Задачей данного параграфа является научное обоснование условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения; определение специфики и содержания программ педагогического содействия.

В настоящее время в педагогике нет единого подхода к понятию «условия организации педагогического процесса». Вместе с тем, опираясь на ключевые слова, под условиями организации педагогического процесса можно понимать совокупность возможностей образовательной среды: целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования, содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания».

Основной функцией реализации условий организации педагогического процесса является обеспечение взаимодействия педагога и ребенка, которое направлено на преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности.

В нашем исследовании в качестве условий организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальное учреждение, выступают:

- восстановление доверия к взрослым;
- формирование жизнестойкости;
- закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье.

Дадим научное обоснование целесообразности и важности каждого из обозначенных условий для получения результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения. Как уже неоднократно отмечалось нами, возврат подростка из замещающей семьи в социальную организацию вновь создает ситуацию, когда ребенок оказывается «за бортом» семьи: сначала от него

отказались кровные, а затем замещающие родители. Возврат, в первую очередь, отражается на доверии подростка к взрослым. *Восстановление доверия к взрослым* следует считать важным условием организации процесса педагогического содействия в преодолении последствий возврата подростков из замещающих семей.

В толковом словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой дается следующее определение понятия «доверие» – уверенность в чьей-либо добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь [139, с. 170]. В Большом толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова под доверием понимается «уверенность в наличии каких-нибудь положительных качеств» [201, с. 153].

Родоначальником теории доверия можно считать Э. Эриксона, который в своем труде «Детство и общество» определил восемь стадий развития личности. На первой стадии (младенчество), которая охватывает первый год жизни, формируется основа здоровой личности, а именно базовое доверие ребенка. Способность ребенка доверять другим людям и самому себе в значительной степени зависит от проявляемой к нему заботы [225].

В отечественной науке доверие как социально-психологический феномен впервые был рассмотрен Т. П. Скрипкиной. В работах автора под условиями возникновения доверия к миру и взрослым понимаются «актуальная значимость объекта и его априорная безопасность (или надежность)» [192, с. 23]. В детской психологии доверие к взрослым относится к одной из ключевых базовых потребностей. Л. В. Петрановская обосновывает, что базовое доверие к взрослому у ребенка формируется в ходе «позитивного отзеркаливания» [152, с. 88]. Если родители не уделяют внимания ребенку из-за переутомления, депрессии, болезни или работы, базовое доверие может не сложиться. И наоборот, общение с ребенком, улыбка, обмен взглядами и жестами, «материнский разговор» и забота способствуют формированию здоровой личности. По мнению Л. В. Петрановской, «позитивное отзеркаливание закладывает основы самооценки, становится стержнем внутри личности, образующим самую ее сердцевину» [151].

Содержание доверия (недоверия) ребенка зависит от его возраста. Так, достигнув подросткового возраста, ребенок воспринимает доверие к взрослому через призму собственного взросления. Степень доверительных отношений подростка со взрослыми зависит от сходства во взглядах, ценностях и открытости во взаимоотношениях (Л. И. Божович [26]). Доверие основывается на таких показателях как надежность, то есть способность взрослых поддерживать подростка в разных ситуациях; предсказуемость, последовательность во взаимоотношениях; схожесть интересов и ценностей; личная симпатия и приятность в процессе взаимодействия (Т. П. Скрипкина [192]). Доверие в подростковом возрасте имеет прямую связь с принятием, эмоциональной близостью. Безопасность доверия начинает характеризоваться взаимответственностью. Доверие к взрослым в тот период напрямую зависит от доверия к себе [49]. Вместе с тем, доверие к взрослым может актуализироваться (формироваться, восстанавливаться) на любых других стадиях жизни человека, особенно в ситуациях неопределенности или трудных жизненных условиях.

К трудной жизненной ситуации, требующей внимательного отношения педагога к сохранению доверия к взрослым, смело можно отнести возврат ребенка из замещающей семьи.

Последствием возврата, как отмечают М. В. Капилина, Т. Д. Панюшева, становится разрушение доверия к взрослым, «недоверие к взрослым, убеждение в том, что взрослые ненадежны, а они, дети, на самом деле недостойны любви, существует не в виде словесных утверждений, а в виде глубоких чувств, которые проявляются в дальнейших жизненных установках» [84, с. 320]. Для подростков возврат из замещающей семьи является повторением их истории с кровными родителями: усиливаются переживания, связанные со старой травмой; происходит своеобразное соединение последствий утраты кровной семьи и семьи замещающей. После возврата из замещающей семьи подросткам трудно доверять людям и выстраивать долгосрочные отношения. В ситуации возврата подростки страдают опасными нарушениями, испытывают негативное отношение к себе и окружающим, теряют доверие к взрослым. По мнению В. Г. Красновой,

Т. С. Палкиной, важнейшим направлением работы специалистов должна стать «продуманная, интенсивная система формирования у детей и подростков навыков культуры поведения, уважительного отношения к окружающим, восстановления доверия к ним» [92, с. 76].

Целесообразность восстановления доверия подростков к взрослым объясняется потребностью подростка в безопасности, открытости и свободе действий. Без доверия к взрослым окружающий мир воспринимается подростком как враждебный, вызывающий страх, тревогу и стремление к изоляции. Не пережив недоверие сначала к кровным родителям, которые допустили изъятие подростка из семьи, а потом и к замещающим родителям, отказавшимся от совместной семейной жизнедеятельности, подросток вряд ли сможет продуктивно взаимодействовать с любыми другими взрослыми и открывать для себя ресурсы личностного развития во взаимодействии в диаде «ребенок – взрослый». Задачей процесса педагогического содействия является мотивирование подростка на восстановление доверия к взрослым, несмотря на негативный социальный опыт.

В научно-методической литературе в качестве средств восстановления доверия обозначены:

- появление индивидуального значимого взрослого, например, наставника-волонтера или наставника-педагога [137];
- восстановление отношений с кровной семьей [141];
- стимулирование контактов с бывшими членами замещающей семьи с целью сохранения отношений [84; 105].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что восстановление доверия является обязательным условием организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Следующим условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, является *формирование жизнестойкости*. В большинстве существующих толковых словарей нет лексических определений жизнестойкости. При этом некоторые из них рассматривают входящие в данный термин семантические

единицы по отдельности. В Большом толковом словаре русского языка приводятся несколько трактовок слова «жизнь»: 1) Совокупность явлений, происходящих в организме, особая форма существования материи. 2) Физиологическое существование человека, животного, всего живого. 3) Время существования... какой-то его период [201, с. 182].

Под термином «стойкий» в толковом словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой понимается прочный, неослабевающий, непоколебимый, упорный, твердый [139, с. 769]. Аналогичное определение дается в Большом толковом словаре: 1) Прочный, неослабевающий. 2) Непоколебимый, упорный, твердый. Исходя из предложенных определений, можно сделать вывод, что жизнестойкость – это возможность без особых проблем для психики переносить любые, даже самые проблемные отрезки жизни [201, с. 556].

Жизнестойкости посвящено целое направление в философии (IV в. до н. э. – VI в.) – стоицизм. Представители стоицизма уделяли особое внимание проявлениям воли и самообладания, особенно в период возникновения дополнительных жизненных трудностей; считали, что каждый должен стоически переносить любые выпавшие на его долю невзгоды.

В переносном смысле под стоицизмом понимается твердость и мужество в жизненных испытаниях. В иностранной педагогической литературе жизнестойкость рассматривается в контексте позитивной адаптации человека к трудным жизненным ситуациям, то есть как личностная характеристика, амортизирующая воздействие сильного стресса. Постепенно в науке сложилось представление о жизнестойкости как о сочетании трех компонентов: вовлеченность, контроль и принятие риска [116].

Российский психолог, доктор психологических наук, профессор Д. А. Леонтьев дает следующие понятия жизнестойкости:

- сочетание жизнелюбия и энергичности; действительного интереса к жизни и возможностей для достижения поставленных целей;
- умение нестандартно реагировать на стандартные жизненные ситуации, что повышает вероятность их успешного разрешения;

– уверенность в том, что все в жизни имеет свой смысл, и все – свое предназначение;

– готовность выходить победителем из любых жизненных испытаний и выносить жизненный опыт;

– оптимистичный способ взаимодействия с миром и окружающими людьми [116].

Жизнестойкость, с его точки зрения, «характеризует меру способностей личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности».

Жизнестойкие люди, согласно мнению Д. А. Леонтьева, обладают тремя важными качествами. Они умеют объективно воспринимать действительность, определяют для себя понятия и содержание смысла жизни, умеют находить нестандартные решения выхода из сложных жизненных ситуаций [118]. Как утверждают А. И. Лактионова, А. В. Махнач, жизнеспособность подростков положительно связана с социальной адаптацией и является важным ресурсом развития [128].

Как показывают исследования [72; 93; 128] уровень жизнестойкости детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, достаточно высокий. Значительно повышается жизнестойкость и жизнеспособность ребенка-сироты в подростковом возрасте. Это связано с умением адаптироваться к изменяющимся условиям, способностью проявлять высокий уровень самостоятельности и с определенной долей риска в ситуации отсутствия родительской поддержки и заботы.

Понимание жизнестойкости подростков-сирот в отличие от подростков из семей имеет несколько отличий: у детей-сирот наиболее ярко выражен такой показатель жизнестойкости как склонность к риску, показатель контроля, наоборот, занижен. Подростки, оставшиеся без родительской заботы, умеют выслушать собеседника и высказать уверенно свое мнение, они решительны, последовательны в своих действиях и поступках, но не умеют адекватно воспринимать мнение других и согласовывать позиции, не способны

договориться с партнером. Уровень вовлеченности у подростков, оставшихся без попечения родителей, достаточно высокий, но, как показывают исследования А. Г. Самохваловой, «у сирот наиболее выражены такие типы неконструктивного поведения, как импульсивный и комфортный» [180, с. 39]. Они не способны сдерживать свои эмоции, заранее планировать и контролировать свое поведение, осознанно выбирать слова и действия.

Как показывает практика, в ситуации возврата действительно обнаруживается высокая степень жизнестойкости подростков, которые не показывают свои эмоции (не плачут, не ругаются, не обвиняют), однако, постоянно контролируя себя, они ослабляют стрессоустойчивость, накапливают негативные эмоции. Следовательно, формирование жизнестойкости подростка должно оказаться в сфере влияния педагогического содействия.

Целесообразность введения в организацию процесса педагогического содействия условия формирования жизнестойкости заключается в том, чтобы сбалансировать показатели, характеризующие жизнестойкость: вовлеченность, контроль и принятие риска. Сформированная жизнестойкость обеспечит подростку возможность эмоционально пережить трудности и приспособиться к новым жизненным условиям.

В качестве средств формирования жизнестойкости в научной литературе обозначены следующие:

- обучение подростков копинг-стратегиям [179];
- социально-педагогические тренинги с элементами арт-терапии [98];
- включение в ситуации контролируемого социального риска [138].

Итак, формирование жизнестойкости подростков в ситуации возврата является целесообразным и принципиально важным условием организации процесса педагогического содействия.

Следующим условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, является *закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье.*

Теоретические изыскания способов решения проблемы социального опыта имеют глубокую историю и осуществляются в разнообразных областях наук: философии (Л. П. Буева, Б. Н. Поршнев, М. С. Каган), социологии (А. Н. Грязнова, О. Е. Куренкова), культурологии (Л. И. Савинова, А. Я. Флиер), общей и социальной психологии (Г. М. Андреева, В. Н. Мясищев), педагогике (Д. Дьюи, Н. Ф. Голованова). Понятие «социальный опыт» относится к фундаментальным социально-философским категориям.

В связи с особенностями субъекта нашего исследования, а именно подростка, возвращенного из замещающей семьи, из всего многообразия научных сведений о социальном опыте считаем необходимым выделить следующие теоретические положения.

1. *Целостность и диалектика базовых основ понятий: «опыт», «социальный опыт», «социальный опыт подростка».* В самом широком философском смысле под опытом понимается совокупность чувственных восприятий знаний, навыков и умений, полученных в процессе наблюдения или участия в тех или иных действиях при взаимодействии человека с окружающим миром. Принципиально важным в этом определении является указание на чувственное восприятие вынесенного из жизни и практической деятельности опыта. Только прочувствованный и эмоционально прожитый опыт сохраняется в памяти в виде знаний, оценочных суждений и способов решения практических задач [59].

Определение социального опыта строится на идее эмоционально-чувственных переживаний. В основе этих переживаний лежат социальные отношения. Т. Е. Малхасян, базируясь на суждениях В. Н. Мясищева о социальном опыте как системе сущностных связей человека с окружающим миром, подчеркивает, что это «система особого рода общественных отношений типа «отношение отношений» [124, с. 11]. Л. А. Тысько уточняет, что социальный опыт – «это сила мыслей, чувств, поступков, проживаемых человеком и имеющих для него самодостаточную ценность» [200, с. 80].

Социальный опыт подростка – это результат чувственного переживания практики построения взаимодействия с окружающим миром, накладывающий отпечаток на понимание жизни и выработку отношений к ее различным проявлениям. Особенностью социального опыта подростка, по мнению Н. Ф. Головановой, является его чувственность, равная интуитивности [46]. Ребенок не столько рефлексировывает свои чувства, сколько проявляет способность подсознательно, без предварительных логических рассуждений и доказательств понять и принять способ построения социальных отношений. К подростковому возрасту социальный опыт начинает сочетать в себе детское эмоциональное восприятие участия в социальных практиках и стремление к осознанной систематизации и обобщению его позитивных сторон для применения при решении практических задач и жизненных проблем. Социальный опыт подростка – это результат собственного, непосредственного, чувственно-эмоционального взаимодействия с окружающим миром, сохраняющийся в памяти в виде знаний, умений, эмоциональных состояний и оценочных суждений и актуализирующийся для решения практических задач и жизненных проблем.

Следовательно, понятия «опыт», «социальный опыт» и «социальный опыт подростка» имеют общие базовые основания и строятся на знаниях, умениях и чувственном восприятии включенности личности в социальные практики и социальные отношения. Диалектика этих понятий заключается в том, что опыт, в том числе и социальный, не только принимается как условие регулирования общественной жизнедеятельности, но и постоянно находится в движении, меняется в соответствии с социокультурными условиями и личностными характеристиками субъектов опыта. Отрицание определенного содержания социального опыта становится ресурсом зарождения и продвижения обогащенных новыми смыслами действий человека в окружающем мире [6].

Для подростков, возвращенных из замещающих семей, этот теоретический вывод имеет особое значение. Он позволяет социальный опыт названной категории детства рассматривать как содержание рефлексии и переработки ценностных смыслов опыта, полученного в замещающей семье.

2. Дифференциация понятий «общественный социальный опыт» и «личный (индивидуализированный) социальный опыт». Социальный опыт как общественное явление представляет собой аккумулированный в общественном сознании опыт всего человечества. Он накапливается в ходе истории, осмысливается и отбраковывается в процессе интеллектуальной социокультурной обработки, проверяется, корректируется и транслируется из поколения в поколение в социальной практике большого количества людей.

Совокупный социальный опыт становится личным (индивидуализированным), если человек, усваивая его, преобразовывает в собственные ценности, установки, ориентиры. Личный опыт обладает определенными внутренними детерминантами: характером человека, совокупностью присущих личности склонностей и интересов, уровнем развития самосознания. Общественный социальный опыт выполняет функцию установления социального согласия; личный – функцию социальной адаптации, то есть способности находить наиболее адекватные для индивидуума способы построения социальных отношений. Включаясь в жизнь социального окружения, принимая позиции других людей, согласовывая различные мнения и взгляды на мир или ситуации, человек осваивает правила социального поведения, приемлемые для него.

Данный теоретический вывод открывает перед подростком, возвращенным из замещающей семьи, перспективы согласования смыслов общественного и личного социального опыта, полученного в замещающей семье.

3. Сущность социального опыта (общественного и личного) заключается в том, что под его влиянием человек формируется как личность. «Социальный опыт есть фактор, придающий деятельности человеческих индивидов ее социальный (то есть социально детерминированный) характер» [124, с. 11]. В процессе освоения социального опыта происходит социализация личности. Социальный опыт формирует представление о мире, о взаимоотношениях людей, о модели жизни в целом. Он выполняет познавательную, воспитательную и регулирующую функции. Он ориентирует личность на воспроизводство и преобразование

социальных отношений. Социальный опыт представляет совокупность приемов, форм и методов социального взаимодействия, ранее проверенных и оправданных на практике [200]. Он может выступать ресурсом, позволяющим человеку преодолевать трудные жизненные ситуации, выстраивать с другими людьми эффективное взаимодействие.

Однако, социальный опыт, закрепляемый в компонентах культуры, далеко не в полном объеме и не всегда трансформируется в личностный социальный опыт. Он ждет «готовности к актуализации в адекватных ситуациях» [200, с. 81]. В зависимости от различных жизненных обстоятельств часть социального опыта остается невостребованной или исключается из индивидуального опыта. По мнению педагогов, устойчивый социальный опыт приобретается человеком на протяжении всей его жизни. Таким образом, на всех этапах обучения и воспитания следует осуществлять преемственность в формировании социального опыта, надо, чтобы содержание и характер педагогического воздействия на личность отбирались, учитывая специфику предыдущего опыта.

Сущностные характеристики социального опыта и механизмов его индивидуализации являются основанием для постоянной актуализации и осмысления вместе с подростком, возвращенным из замещающей семьи, того социального опыта, который был приобретен в семье. Понимание смысла социального опыта, приобретенного за годы проживания в замещающей семье, и его значения в личностном становлении и развитии, позволяет возвращенному подростку уйти от дискретности личного социального становления, сохранить непрерывность и целостность социализации.

4. Особенности овладения социальным опытом в детском возрасте. С целью решения проблем осознания и закрепления социального опыта, полученного возвращенным из замещающей семьи подростком, очень важна мысль Н. Ф. Головановой о том, что в детском возрасте социальный опыт – это, прежде всего, результат специального организованного педагогического действия. По мнению автора, «овладеть социальным опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем

способом деятельности и общения, результатом которого он является» [46, с. 173]. Вычленив этот способ, систематизировать и обобщить его позитивное значение для решения насущных практических задач подростка – вот в чем состоит смысл педагогически организованного освоения социального опыта. В таком видении сущности накопления личностного опыта приходит заключение о том, что, только извлекая полный смысл из жизненной ситуации, подросток готовится делать то же самое в будущем.

5. Роль семьи в овладении подростком социального опыта. Научные исследования в области возрастной и социальной педагогики [137; 217] убедительно доказывают, что основы социального опыта подростка закладываются в семье. Именно в семье эмоциональное отношение к практике взаимоотношений проявляется в атмосфере любви, привязанности и безопасности и выражается естественно и непосредственно. Это, в свою очередь, обеспечивает более глубокое усвоение социального опыта посредством его личностного восприятия. Духовный, культурный, межпоколенческий социальный опыт семьи, традиционно сохраняющийся в практике повседневной жизни, выступает базой положительного широкого социального опыта. Для современной семьи, по мнению отечественных [59; 227] и зарубежных [230; 234] авторов, характерно сохранение нравственной сущности социального опыта и появление инновационных форм трансляции этого опыта своим детям. Социальный опыт передается не только через практику организации отношений в семье, но и через совместную с детьми волонтерскую деятельность, участие в общих социальных проектах, включение детей в деятельность родительских клубов и объединений. Кроме того, родители активно включаются в деятельность своих детей за пределами семьи: участвуют в детских конкурсах, мастер-классах, реализации исследовательских проектов и т. п. Семейный и социальный опыт транслируется друг в друга с помощью социально значимых для подростка членов семьи.

Итак, социальный опыт выступает источником развития личности. Он активно формируется в детском возрасте. Семья является естественной и эмоционально привлекательной средой формирования социального опыта.

Следовательно, при организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, необходимо делать акцент не столько на содержании социального опыта, полученного в семье, сколько на обретенных социально значимых способах и смыслах организации взаимоотношений и общения.

С целью перевода содержания социального опыта на его смысл, подростка необходимо включить в процесс рефлексии.

Целесообразность рефлексии социального опыта, полученного подростком в замещающей семье, объясняется потребностью в дифференциации позитивного и негативного опыта; субъективной и объективной характеристики полученного в семье опыта; необходимостью сохранения целостности и непрерывности накопления личностного социального опыта.

Средствами сохранения социального опыта, полученного в замещающей семье, могут быть:

- включение в педагогические организованные ситуации, позволяющие упорядочить и согласовать предыдущий и последующий опыт [46];
- проживание подростков в модулях самостоятельного проживания с последующей рефлексией [138];
- включение подростка в программу подготовки к переходу в новую замещающую семью [184].

В результате педагогического содействия осмыслению социального опыта у подростков может происходить накопление способов проектирования дальнейшей жизнедеятельности, формирование умения ставить жизненные цели, эффективного планирования деятельности, активного включения во взаимодействие с другими людьми. Это приводит к умению конструктивно разрешать жизненные проблемы и предвидеть результаты своих социальных действий.

Итак, условиями организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, выступают:

– восстановление доверия к взрослым, в том числе и к замещающим родителям, посредством психологического консультирования, включения в партнерские отношения со взрослыми, поддержания контактов с бывшими членами замещающей семьи;

– формирование жизнестойкости с использованием рефлексии, педагогического моделирования, социального закаливания и формирования ценностных установок подростков;

– закрепление социального опыта проживания в замещающей семье через рефлексию собственного чувственно-эмоционального взаимодействия с окружающим миром, моделирование ситуаций, способствующих актуализации социального опыта для решения практических задач и жизненных проблем.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических предпосылок исследования процесса педагогического содействия подростку, возвращенному из замещающей семьи в социальное учреждение, позволяет сделать следующие выводы:

1. Возврат подростков из замещающих семей как следствие государственной политики семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время превращается в достаточно распространенное педагогическое явление, требующее научного осмысления и разработки педагогических условий преодоления его последствий для подростка.

2. С организационной точки зрения возврат – факт прекращения проживания внутри семейной системы. С юридической точки зрения «возврат» – узаконенное прекращение (расторжение) права воспитания ребенка и представления его интересов. С педагогической – ресурс, позволяющий подростку осознать причины и последствия возврата; выразить свое эмоциональное отношение к прекращению семейных отношений; использовать

социальный опыт, полученный в замещающей семье при проектировании своей дальнейшей жизнедеятельности.

3. Возврат подростков из замещающих семей сопровождается такими педагогическими последствиями как снижение учебной и познавательной активности, разрушение доверия к взрослым, нестабильность эмоционального состояния, неконструктивное поведение.

4. Личность подростка, возвращенного из замещающей семьи, нуждается в педагогической поддержке с целью преодоления последствий возврата и проектирования своей дальнейшей жизнедеятельности. Педагогическая поддержка может быть осуществлена педагогическим содействием. Теоретической основой педагогического содействия выступает определение его как процесса взаимодействия педагога и подростка посредством 1) рефлексии возврата из замещающей семьи, 2) создания ситуаций открытого эмоционального переживания, 3) совместного проектирования дальнейшей жизнедеятельности с опорой на опыт, полученный в замещающей семье.

Процесс педагогического содействия последовательно осуществляется на поддерживающем, мобилизационном и мотивационном этапе.

5. Научно обоснованными условиями организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, выступают:

- восстановление доверия к взрослым, в том числе и к замещающим родителям, посредством проведения тренингов и психологического консультирования, включения в партнерские отношения с взрослыми, поддержания контактов с бывшими членами замещающей семьи;

- формирование жизнестойкости с использованием рефлексии, педагогического моделирования, социального закаливания и формирования ценностных установок подростков;

- закрепление социального опыта проживания в замещающей семье через рефлексию собственного чувственно-эмоционального взаимодействия с

окружающим миром, моделирование ситуаций, способствующих актуализации социального опыта для решения практических задач и жизненных проблем.

6. В качестве *личностного критерия* результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, выступают: восстановленное доверие к взрослым; сформированная жизнестойкость; осознание ценности социального опыта, полученного в замещающей семье. Ведущим критерием для подростков, возвращенных из семей усыновителей, является восстановленное доверие к взрослым; для подростков из опекунских семей – сформированная жизнестойкость; для подростков из приемных семей – осознание ценности социального опыта, полученного в семье. *Организационным критерием* (взаимодействие педагога и подростка) в процессе педагогического содействия являются: осознание подростками ситуации возврата; принятие подростками факта возврата; степень включенности подростка в проработку ситуации возврата; включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей. *Рефлексивно-оценочным критерием* является признание специалистами социальных учреждений успешности разрешения педагогами случая возврата.

.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ, ВОЗВРАЩЕННЫМ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Данная глава посвящена анализу современного состояния возвратов детей из замещающих семей и характеристике опытно-экспериментальной работы по внедрению условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения; изучению процесса педагогического содействия подросткам в зависимости от формы семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток; доказательству результативности опытно-экспериментальной работы.

В соответствии с гипотезой нашего исследования в качестве условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, нами были выбраны:

- восстановление доверия к взрослым у подростков, возвращенных из замещающих семей;
- формирование в процессе педагогического содействия жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей;
- закрепление у подростков социального опыта проживания в замещающей семье.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 3 этапа:

- констатирующий, на котором определялась общая характеристика возвратов детей из замещающих семей и выявлялись специфические особенности переживания подростками ситуации возврата;
- формирующий, предполагающий описание опытно-экспериментальной работы по внедрению условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

– аналитико-обобщающий, связанный с анализом полученных в ходе эксперимента результатов, их интерпретацией, обобщение практического опыта организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе следующих специализированных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, города Новосибирска и Новосибирской области: муниципальное казенное учреждение города Новосибирска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Созвездие»; муниципальное казенное учреждение города Новосибирска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Жемчужина»; муниципальное казенное учреждение «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Теплый дом»; муниципальное казенное учреждение Новосибирского района Новосибирской области «Барышевский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»; муниципальное казенное учреждение Тогучинского района «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»; государственное бюджетное учреждение социального обслуживания Новосибирской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири».

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 100 подростков, возвращенных из замещающих семей, в возрасте от 11 до 17 лет и 25 специалистов социальных учреждений.

2.1. Диагностика состояния возвратов и их влияния на подростков на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Задачей данного параграфа является диагностика состояния возвратов в различных видах социальных учреждениях и их влияния на личность подростка.

Констатирующий этап нашего исследования был разделен на две части: анализ ситуации возвратов в отдельных регионах Российской Федерации и диагностика влияния возвратов на подростков на примере контрольной и

экспериментальной групп в социальных учреждениях города Новосибирска и Новосибирской области.

Первая часть констатирующего эксперимента проводилась с целью определения на основе эмпирических данных масштабов, распространенности и специфике возвратов на современном этапе реализации социальной политики и семейного устройства.

Методами исследования выступили: опрос специалистов, анализ кейс-историй.

Предваряя опытно-экспериментальную работу, нами был проведен опрос специалистов социальных учреждений (организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социально-реабилитационные центры), имеющих опыт работы с детьми, возвращенными из замещающих семей. В рамках опроса 24 специалиста (директора и их заместители, социальные педагоги и психологи учреждений) из 15 социальных учреждений (организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социально-реабилитационных центров) оформили индивидуальные анкеты на детей, возвращенных из замещающих семей.

С целью исключения влияния региональных факторов (региональное законодательство, социальные гарантии, пособия и т. д.) в опросе принимали участие специалисты из 5 регионов Российской Федерации (Тамбовская, Томская и Новосибирская области, республика Карелия, Приморский край).

Общее количество детей, на которых были оформлены анкеты, составило 100 человек.

Полученные эмпирические данные были дифференцированы по следующим показателям: пол и возраст ребенка; формы семейного устройства; место проживания; статус семьи; количество в семье детей, включая кровных; продолжительность проживания и количество замещающих семей, в которых проживал ребенок (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты опроса о возрасте, гендерной принадлежности, времени проживания детей, возвращенных из замещающих семей и статусе замещающих семей

Пол	Мужской	55 чел.	Женский	45 чел.
Возраст	От 3 до 7 лет	1	От 3 до 7 лет	0
	От 8 до 10 лет	8	От 8 до 10 лет	5
	От 11 до 13 лет	15	От 11 до 13 лет	11
	От 14 до 15 лет	19	От 14 до 15 лет	18
	От 16 до 17 лет	12	От 16 до 17 лет	11
Форма устройства	Усыновление	2	Усыновление	4
	Приемная семья	34	Приемная семья	25
	Опека	19	Опека	16
Место проживания	Крупный город (св. 200 тыс. чел.)	12	Крупный город (св. 200 тыс. чел.)	15
	Небольшой город (до 200 тыс. чел.)	19	Небольшой город (до 200 тыс. чел.)	7
	Районный центр, село (до 50 тыс. чел.)	15	Районный центр, село (до 50 тыс. чел.)	16
	Поселок (до 10 тыс. чел.)	9	Поселок (до 10 тыс. чел.)	7
Статус семьи	Полная	39	Полная	30
	Неполная	16	Неполная	15
Количество в семье детей, включая кровных	Не было детей	14	Не было детей	6
	Один ребенок	17	Один ребенок	10
	Два ребенка	6	Два ребенка	6

	Три ребенка	4	Три ребенка	9
	Четыре и более	14	Четыре и более	14
Продолжительность проживания	До 1 года	17	До 1 года	12
	От 1 года до 5 лет	28	От 1 года до 5 лет	25
	Более 5 лет	10	Более 5 лет	8
Количество замещающих семей, в которых проживал ребенок	Одна семья	40	Одна семья	34
	Две и более семьи	15	Две и более семьи	11

Как видно из таблицы, не обнаружилась разница возвратов в зависимости от *пола ребенка*: из 100 человек было возвращено 55 детей мужского пола (55%) и 45 ребенка женского пола (45%). Вместе с тем, выявлено, что мальчиков возвращают в более раннем подростковом возрасте, чем девочек. Так, мальчики в возрасте 8-13 лет чаще передавались обратно в учреждение (23%), чем девочки данного возраста (16%). При этом необходимо отметить, что практически отсутствует разница в количестве возвращенных детей в возврате 14-15 лет: было возвращено 19 мальчиков и 18 девочек.

Разница по возрасту проявилась более наглядно. Проанализировав возрастные границы у детей, возвращенных из замещающих семей в социальные учреждения, установлено, что в данную категорию преимущественно вошли дети подросткового возраста (86%), в основном дети 14-15 лет (37%).

Анализ анкет показал зависимость возврата *от формы семейного устройства*. Большая часть детей, возвращенных в социальные учреждения, а именно 59% проживали в приемных семьях, а 34% проживали под опекой (родственной, некровной). Доля детей, возвращенных в организацию в результате отмены усыновления (удочерения), составляет всего 6%.

Зависимость возврата *от места проживания* замещающей семьи не показала устойчивой тенденции. Количество детей, возвращенных из городских и сельских семей, практически равно.

Исходя из *статуса семей и количества детей*, воспитывающихся в них, 69 % принадлежит полным семьям. При этом 41 ребенок проживал в многодетной замещающей семье, в которой воспитывалось 3 и более детей.

Для большинства детей срок *продолжительности проживания в замещающих семьях* составил от 1 года до 5 лет, а именно 53%, зачастую это является следствием неоправданных ожиданий со стороны замещающих родителей к ребенку, что ярко проявляется при достижении ребенком подросткового возраста. Также значительную группу составили дети, прожившие в замещающей семье менее 1 года – 29%, что может свидетельствовать о проблемах адаптационного периода замещающей семьи, отсутствии сопровождения со стороны специалистов.

Опрос показал, что достаточно большое количество детей имеют *опыт проживания в двух и более семьях* (26 детей).

Итак, общие статистические данные указывают на необходимость учета трех наиболее ярких факторов: форма семейного устройства ребенка; продолжительность проживания ребенка в замещающей семье; количество замещающих семей, в которых проживал ребенок.

Эти показатели будут учитываться нами при диагностике детей из экспериментальной группы.

Вместе с тем, анализ опроса выделил показатели, которые характеризуют индивидуальное восприятие ребенком ситуации возврата (Таблица 2).

К указанным показателям мы отнесли: понимание ребенком причины возврата; отношение ребенка к замещающей семье и его желание к переходу в новую семью. Анализируя отношение возвращенных детей к замещающей семье, можно сделать вывод, что большая часть детей (41%) положительно относится к замещающей семье и желает поддерживать связь (скучают, желают вернуться, общаются по телефону, готовы к встречам). Разница в количестве детей, которые

имеют противоречивые (амбивалентные) и отрицательные чувства незначительна: 31% и 28% соответственно. Большинство детей (59%) не понимают причин возврата и считают его временным.

Таблица 2 – Результаты опроса об отношении детей к бывшим замещающим семьям и желании проживать в замещающей семье

Пол	Мужской	55 чел.	Женский	45 чел.
Понимание ребенком причин возврата	Да	23	Да	18
	Нет	32	Нет	27
Отношение ребенка к семье	Положительное	24	Положительное	17
	Отрицательное	14	Отрицательное	14
	Амбивалентное	17	Амбивалентное	14
Желание ребенка проживать в замещающей семье	Да	17	Да	16
	Нет	26	Нет	18
	Не знаю	12	Не знаю	11

Приведем пример развернутого ответа педагога-психолога социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних: «Начало подросткового периода у Гали совпало с началом бракоразводного процесса ее приемных родителей. Девочка употребляла алкогольные напитки, воровала деньги и вещи, курила, поздно приходила домой. Находясь в состоянии кризиса отношений, родители не смогли правильно переработать такое поведение ребенка и приняли решение начать процесс отмены удочерения. Мнение ребенка: «Потому что плохо себя вела», – так говорит Галя о причине отмены удочерения. Что конкретно она делала «плохо», девочка не понимает. По ее мнению, другие дети ведут себя точно так же, но родители от них не отказываются. Информацию об отказе от нее

родителей в течение нескольких месяцев отрицала, говорила, что поедет домой, при попытках объяснить, что этого не произойдет – плакала, замыкалась в себе».

Другой пример приводит руководитель службы сопровождения замещающих семей КГКУ «Центр содействия семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Уссурийска»: «Девочка в возрасте 6 лет с двумя младшими сестрами – изъятие из кровной семьи, помещение в детский дом. Мама злоупотребляла алкоголем, имела беспорядочные половые связи. Девочка в кровной семье принимала на себя роль взрослого – уход за младшими, удовлетворение их потребностей (накормить, одеть, поиграть, погулять). После трехлетнего проживания в детском доме сестры помещаются в приемную семью. На том момент старшей девочке 9 лет. Приемные родители не имели опыта воспитания детей, собственных детей нет по медицинским причинам. Совместный опыт проживания 10 лет.

Старшая девочка вошла в семью в роли родителя, переносила модель поведения в кровной семье в приемную. Младшие девочки тянулись к родителям, старшая – теряла контроль над ними в этот момент. Сложились конкурирующие отношения между двумя «мамами». Когда девочке исполнилось 12 лет, начались ее периодические уходы из семьи к подругам. Мнение девочки: «Меня ненавидят, меня приняли в семью только из-за младших, я – изгой в семье». Приемных родителей такая ситуация сначала раздражала, потом была удобна, т. к. было меньше конфликтов в семье. Девочка инициировала очередной конфликт как повод уйти в семью подруги, где ее принимали. По достижении девочкой 14 лет приемная семья помещает ее на реабилитацию в социально-реабилитационный центр. В центр для общения приезжает мама подруги, приемные родители не идут на контакт с девочкой, со специалистами центра. Через 2 месяца приемная семья оформляет прекращение опеки над несовершеннолетней, опеку устанавливает мама подруги. Младшие девочки остаются в приемной семье».

Итак, возврат дети воспринимают не как наказание и продолжают надеяться на дальнейшую жизнь именно в семье. Это дает нам основание рассматривать ситуацию возврата как ресурс, позволяющий подростку осознать причины и

последствия возврата; выразить свое эмоциональное отношение к прекращению семейных отношений; использовать социальный опыт, полученный в замещающей семье, при проектировании своей дальнейшей жизнедеятельности. Кроме того, важно организовать работу по педагогическому содействию таким образом, чтобы ребенок сохранял позитивное отношение к семье и желание в ней проживать.

Обратим внимание, что специалисты учреждений, в которых проводился наш опрос, имеют другую точку зрения (Таблица 3).

Таблица 3 – Результаты опроса о причинах возврата детей из замещающих семей

Пол	Мужской	55 чел.	Женский	45 чел.
Причина возврата	Болезнь	2	Болезнь	3
	Изменение семейного положения	5	Изменение семейного положения	6
	Отсутствие взаимопонимания	34	Отсутствие взаимопонимания	26
	Конфликты между детьми	7	Конфликты между детьми	6
	Неблагоприятные условия	7	Неблагоприятные условия	4
Планы учреждения по жизнеустройству ребенка	Возвращение в кровную семью	8	Возвращение в кровную семью	4
	Подбор замещающей семьи	14	Подбор замещающей семьи	15
	Подготовка к самостоятельной жизни	33	Подготовка к самостоятельной жизни	26

Понимая, что ведущей причиной возврата является отсутствие взаимопонимания между ребенком и приемными родителями (34% у мальчиков и 26% у девочек), специалисты ставят своей целью не подбор новой замещающей семьи, а подготовку к самостоятельной жизни в условиях социального учреждения.

Как видно из сравнения таблиц 2 и 3 мнения детей не совпадают с установками специалистов организаций. Мы же считаем, что необходимо идти за ребенком и готовить его к переходу в новую замещающую семью.

Обобщая результаты анкетирования в пяти регионах Российской Федерации, мы приходим к выводу, что:

- возврат – это достаточно распространенное явление, требующее поиска особого подхода работы с данной категорией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- при работе с детьми, возвращенными из замещающих семей, необходимо учитывать: форму семейного устройства, продолжительность проживания в замещающей семье и отношение ребенка к ситуации возврата.

Целью второй части констатирующего этапа стала диагностика влияния возвратов на подростков, которая осуществлялась на основе критериев, предложенных в первой главе, и предполагала изучение доверия к взрослым, жизнестойкости и оценки опыта, полученного в замещающей семье.

Методами исследования выступили: тест Шкала доверия М. Розенберга; тест жизнестойкости С. Мадди (методика адаптирована Д. А. Леонтьевым); авторский опросник «Оценка социального опыта проживания в замещающей семье». Также для сбора эмпирического материала использовались иные методы, а именно: анализ документов, включенное наблюдение, анализ кейсов.

Тест Шкала доверия разработан американским психологом Маршаллом Розенбергом. Данная методика имеет и иное название «Вера в людей», с ее помощью оценивается общее доверие к людям и человеческому сообществу в целом.

Тест жизнестойкости создан Сальваторе Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева). В данном контексте под жизнестойкостью понимается система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, позволяющих человеку эффективно справляться со стрессовыми ситуациями. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Согласно данной методике уровень жизнестойкости определяется, исходя из следующих составляющих: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Авторский опросник «Оценка социального опыта проживания в замещающей семье» направлен на выявление опыта детей-сирот, эмоционального отклика на приобретенный в замещающей семье опыт и отношение к полученным навыкам в семье.

В исследование были включены 2 группы: экспериментальная и контрольная, каждая из которых состояла из 50 подростков в возрасте от 11 до 17 лет. Все подростки были возвращены в социальные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, города Новосибирска и Новосибирской области после проживания в замещающих семьях по инициативе законных представителей (усыновителей, опекунов (попечителей), приемных родителей).

В качестве первого показателя психолого-педагогической характеристики подростков, возвращенных из замещающих семей, нами было выбрано *доверие*. Методом исследования уровня доверия подростков к взрослым был выбран тест Шкала доверия М. Розенберга.

Как видно из рисунка 1, подростки экспериментальной и контрольной групп имеют приблизительно одинаковую характеристику доверия к взрослым. Большинство из них (62% и 58% соответственно) показали низкий уровень доверия. Данный факт может свидетельствовать о наличии депривации доверия в связи утратой доверия к конкретным взрослым из замещающей семьи. У подростков с низким уровнем доверия наблюдается сниженный эмоциональный фон, нежелание идти на контакт «взрослый – ребенок» и, как следствие, сложности в выстраивании межличностных отношений.

Средний уровень доверия к взрослым обнаружился у 26% подростков ЭГ и 30% подростков КГ. Считаем, что данная группа подростков, несмотря на разрыв отношений с приемными родителями, желает продолжать выстраивать взаимоотношения с миром взрослых людей. Подростки данной группы могут делиться своими чувствами и переживаниями по поводу утраты замещающей семьи, при этом у них прослеживаются противоречивые чувства, связанные с очередной разлукой (обида, разочарование, облегчение, радость, злость, ненависть, одиночество, «я-плохой», «я никому не нужен»).

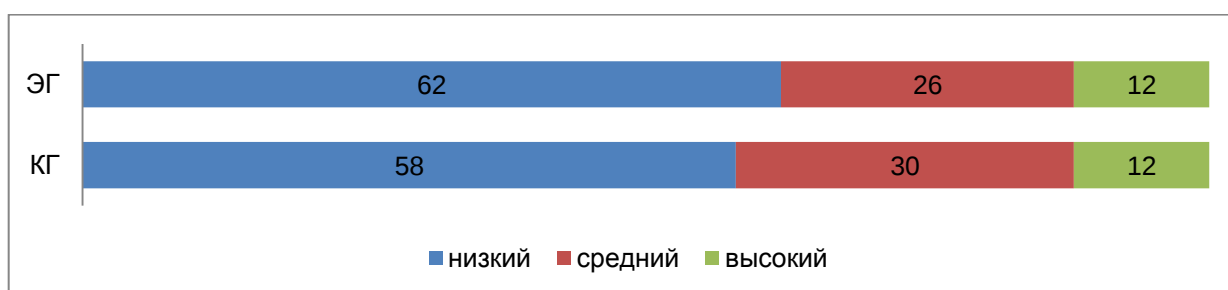


Рисунок 1 – Уровни доверия к взрослым возвращенных из замещающих семей подростков ЭГ и КГ (в %)

Высокий уровень доверия к взрослым отмечен только у 12% подростков ЭГ и 12% КГ. Для группы подростков с высоким уровнем доверия характерно сохранение доверительных отношений со взрослыми (в том числе с бывшими замещающими родителями), четкое осознание жизненных планов, понимание причин возврата (зачастую они сами стали инициаторами возврата из замещающей семьи в специализированную организацию).

Вторым показателем психолого-педагогической характеристики подростков, возвращенных из замещающих семей, стала *жизнестойкость*.

Как и в случае с предыдущим показателем уровни жизнестойкости экспериментальной и контрольных групп оказались практически идентичными (рисунок 2).

На начальном этапе диагностики 60% подростков ЭГ и 70% подростков КГ продемонстрировали низкий уровень жизнестойкости. Этот факт можно связать с

тем, что должной проработки травмирующего опыта, связанного с изъятием, не происходило, поэтому и не происходит формирования компетенций, позволяющих переживать стресс.

В основном низкий показатель уровня жизнестойкости складывается из показателей двух шкал: «вовлеченность» и «контроль».



Рисунок 2 – Уровни жизнестойкости возвращенных из замещающих семей подростков ЭГ и КГ (в %)

Низкие показатели по шкале «вовлеченность» имеют 2/3 опрошенных, а по шкале «контроль» – почти половина респондентов. Соответственно, несовершеннолетним не интересно, что произойдет с ними дальше, они не стремятся самостоятельно принимать решения и вносить коррективы в собственную жизнь, так как считают, что это бессмысленно. В целом, у таких подростков наблюдается отрешенное отношение к окружающему миру, нежелание брать на себя ответственность за собственные поступки, апатичность, неспособность ставить долговременные цели и планировать будущее.

Средний уровень жизнестойкости выявлен у 32% респондентов ЭГ и 26% КГ. Данная группа подростков, несмотря на то, что решения по поводу их жизнеустройства принимались без их участия, сохраняет способность к волевым усилиям, критической оценке происходящего и желание самостоятельно планировать свое будущее.

Высокий уровень жизнестойкости наблюдается у наименьшего количества несовершеннолетних – 8% ЭГ подростков и 4% подростков КГ. Это дети, которые

могут нести ответственность за принятые решения, контролируют происходящее в их жизни, стараются ставить цели и достигать их.

Картина оценки *социального опыта*, полученного в замещающей семье подростками, выглядит более позитивно. 50% подростков ЭГ и 36% подростков КГ высоко оценили опыт проживания в семье (рисунок 3).

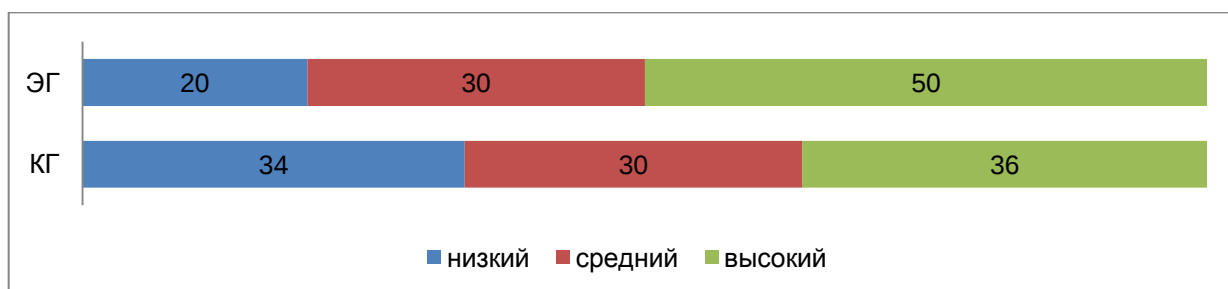


Рисунок 3 – Уровни оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками ЭГ и КГ (в %)

Это свидетельствует о том, что подростки стремятся к сохранению тех позитивных изменений, которые произошли с ними в замещающей семье. Вместе с тем, 20% подростков ЭГ и 34% подростков КГ отрицают опыт, полученный в замещающей семье. В качестве общего вывода первичной диагностики подростков из ЭГ и КГ можно отметить, что в первые дни возвращения подростка из замещающей семьи в социальные учреждения показатели доверия, жизнестойкости и социального опыта практически совпадают.

На констатирующем этапе было проведено сравнение показателей ЭГ и КГ по критерию взаимодействия педагога и подростка в процессе педагогического содействия. Показателями данного критерия выступили: когнитивный (осознание подростками ситуации возврата); эмоциональный (принятие подростками факта возврата); деятельностный (степень включенности подростка в проработку ситуации возврата); ценностный (включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей).

Как видно из таблицы 4, принципиальной разницы между показателями ЭГ и КГ не наблюдается.

Таблица 4 – Отношение подростков к ситуации возврата на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (в %)

	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Показатели	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
<i>когнитивный</i>	12	52	36	18	50	32
<i>эмоциональный</i>	16	44	40	18	48	34
<i>деятельностный</i>	32	32	36	40	36	24
<i>ценностный</i>	40	40	20	48	34	18

Самые высокие показатели в контрольной и экспериментальной группе обнаружились по эмоциональному критерию. Это свидетельствует о готовности подростков к открытости при взаимодействии с педагогами социальных учреждений. Вместе с тем, когнитивный показатель свидетельствует о том, что половина подростков (52% подростков ЭГ и 50% ГК) вытесняют из сознания причины и последствия возврата и пока не готовы разговаривать на эту тему с педагогами учреждения.

Показатели деятельностного критерия свидетельствуют о том, что поведение подростков нестабильно и неопределенно: 1/3 составляют подростки с низким уровнем включенности в проработку ситуации возврата.

Крайне низки показатели включенности ценностей замещающей семьи в иерархию личностных ценностей подростков. В экспериментальной группе таких оказалось 40%, в контрольной 48%.

Таким образом, констатирующий этап показал, что подростки экспериментальной и контрольной групп имеют идентичные результаты, как по личностному, так и по организационному критериям. У них наблюдается деформация доверия к взрослым, низкий уровень жизнестойкости и неоднозначное отношение к опыту, полученному в замещающей семье. При взаимодействии с педагогами они выражают готовность и способность к обсуждению ситуации возврата на когнитивном, эмоциональном, деятельностном и ценностном уровнях.

Исходя из выводов, полученных при анализе массового опроса специалистов 5 регионов Российской Федерации, экспериментальная группа была дополнительно дифференцирована по следующим трем показателям: семейные формы устройства (опека, приемная семья и усыновление); продолжительность проживания подростка в семье (до 1 года, от 1 года до 5 лет, более 5 лет) и количество замещающих семей, в которых проживал подросток (одна или 2 и более семей).

В экспериментальную группу нами были выделены 50 респондентов в возрасте от 11 до 17 лет, из них 20 девочек и 30 мальчиков.

Исходя из обозначенных выше показателей, представим данные по выборке опытно-экспериментальной группы (Таблица 5).

Таблица 5 – Распределение подростков в зависимости от формы семейного устройства, длительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток (ЭГ)

Форма семейного устройства			
	Девочки	Мальчики	Всего
Кровная опека	8	13	21
Приемная семья	10	16	26
Усыновление	2	1	3
Длительность проживания в замещающей семье			
До 1 года	5	4	9
От 1 до 5 лет	3	12	15
Более 5 лет	12	14	26
Количество семей, в которых проживал подросток			
Одна семья	15	21	36
Две и более семьи	5	9	14

Анализ документов показал, что из 50 подростков 26 (52%) ранее воспитывались в приемной семье, 21 (42%) находились под опекой и 3 (6%) были усыновлены (удочерены). Большинство подростков (52%) проживало в замещающих семьях более 5 лет, 15 подростков (30%) – от года до пяти лет и только 18% проживали в семье менее года. 14 детей (28%) имели опыт проживания в других замещающих семьях, то есть уже переживали возврат из замещающей семьи. Незначительное количество подростков, возвращенных из семей усыновителей, обусловлено тем обстоятельством, что такая форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, хоть и является приоритетной формой, но по сравнению с другими формами устройства менее распространена. Возвраты тоже в процентном соотношении ниже, чем в приемных или опекунских семьях. Вместе с тем, исключить анализ ситуации возвратов из семей усыновителей было бы неверно. В приложении 1 указаны кейсы-истории подростков, участвующих в опытно-экспериментальной работе.

Более подробно рассмотрим уровни доверия, жизнестойкости и оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, в зависимости от форм семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

Данные диагностики доверия подростков к взрослым в зависимости от семейной формы устройства представлены на рисунке 4.

У подростков, которые были возвращены из-под опеки, низкий уровень доверия отмечается у 57% (то есть 12 детей), средний уровень – 19% (то есть 4 ребенка), высокий – 24% (то есть 5 детей). Это свидетельствует о том, что даже после возврата между ребенком и бывшим опекуном (попечителем) сохраняются межличностные (родственные) отношения, ребенок спокойно воспринимает возврат.

Подростки, возвращенные из приемных семей, характеризуются низким уровнем доверия – 61% (16 детей), но для них также характерен средний уровень доверия – 35% (9 детей), что свидетельствует о том, что дети стремятся сохранить

отношения с бывшими приемными родителями (либо иными членами семьи). Высокий уровень доверия к взрослым отмечается только у 4% (1 ребенок).

У всех подростков, которые были возвращены в организацию для детей-сирот после усыновления (удочерения), отмечается только низкий уровень доверия. Несмотря на то, что данная категория самая малозначительная (в практике отмена усыновления (удочерения) встречается реже, чем отмена опеки (попечительства) или приемной семьи), подростки переживают процесс возврата тяжелее: они замыкаются в себе, не желают идти на контакт. Часто ситуация усугубляется и тем фактом, что родители хранили «тайну усыновления», и ребенок узнавал о том, что был усыновлен, в процессе возврата. Такие дети считают себя преданными, обманутыми и не желают общаться с взрослыми, считая всех виновными в «обмане».

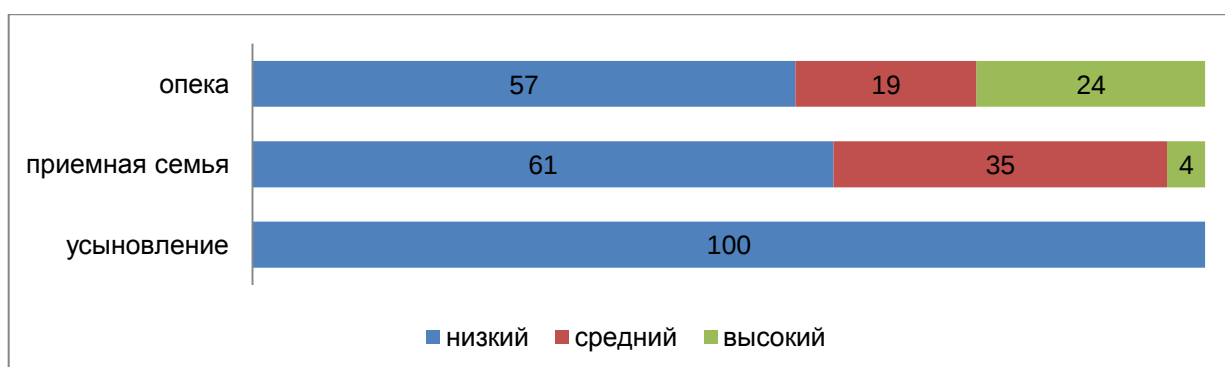


Рисунок 4 – Уровни доверия к взрослым возвращенных из замещающих семей подростков в зависимости от семейной формы устройства (в %)

Анализируя полученные данные, мы заметили, что уровень доверия к взрослым у подростков, возвращенных из замещающих семей, зависит от продолжительности пребывания в семье (рисунок 5).

Так подростки, прожившие в замещающей семье менее 1 года, в основном имеют низкий уровень доверия: 14 подростков (67%), что свидетельствует о критическом отношении к людям, ожидании очередного негативного отношения взрослых по отношению к ребенку. Данная группа подростков обладает противоречивыми чувствами и эмоциями в общении, взаимодействии со

взрослыми. Прослеживается эмоциональный ступор, отключение чувственного мира в силу непонимания случившегося. Можно допустить, что у этих подростков было деформировано доверие к взрослым в более раннем возрасте. Не сформировалось оно и в течение года к новым родителям.

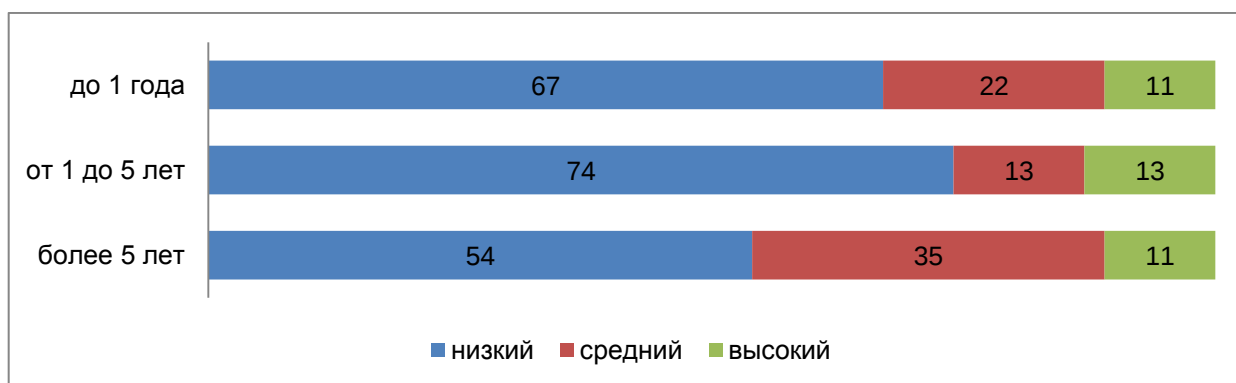


Рисунок 5 – Уровни доверия к взрослым возвращенных из замещающих семей подростков в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Особое внимание заслуживает категория детей, проживших в замещающих семьях от 1 года до 5 лет. В данном случае наблюдается увеличение числа подростков с низким уровнем доверия до 74% (11 детей). У данной группы подростков отсутствует желание вступать во взаимодействие с окружающим миром, ребенок критичен по отношению к социуму, проявляется враждебность в отношении к миру взрослых людей. Высокий и средний уровень доверия равны 13% (то есть по 2 ребенка).

Подростки, прожившие в замещающих семьях более 5 лет, представляют собой самую многочисленную группу: 26 детей из 50. При этом можно отметить, что у данной категории отмечается тенденция увеличения количества детей со средним уровнем доверия до 35% (то есть 9 детей). Низкий уровень доверия отмечается только у 54% (то есть у 14 детей). Таким образом, можно предположить, что чем дольше срок проживания в замещающей семье, тем выше устойчивость доверия к взрослым в замещающей семье. Как следствие, доверие сохраняется и после возврата. Данная категория подростков характеризуется

осознанием причин возврата, сформированными взглядами и планами на будущее.

Особо важно отметить, как изменяется уровень доверия в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал ребенок (рисунок 6).

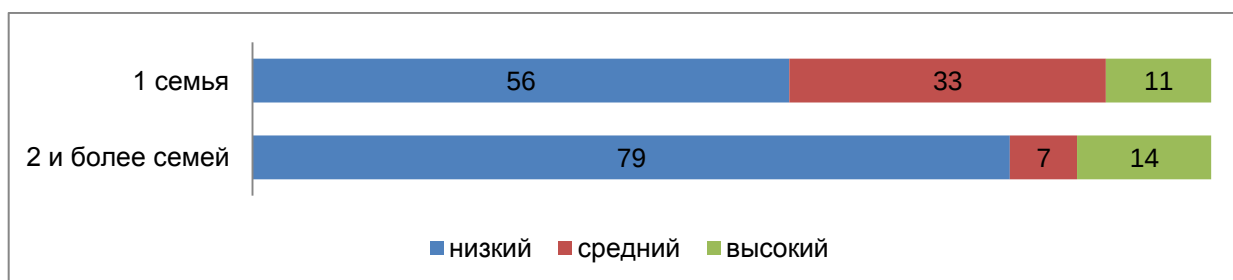


Рисунок 6 – Уровни доверия к взрослым возвращенным из замещающих семей подростков в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал подросток (в %)

Из 50 подростков, принявших участие в исследовании, 14 имели опыт проживания в 2 и более семьях. Из данной категории детей низкий уровень доверия отмечается у 79% (11 детей), средний – 7% (1 ребенок), высокий – 14% (2 ребенка). У детей, которые проживали только в одной замещающей семье, низкий уровень доверия – 56% (20 детей), средний – 33% (12 детей), высокий – 11% (4 ребенка). Таким образом, у подростков, имеющих опыт проживания в двух и более семьях, чаще встречается низкий уровень доверия.

Анализируя полученные эмпирические данные, можно сделать вывод, что в ситуации возврата в большинстве случаев доверие подростков к взрослым имеет низкий уровень. При этом уровень доверия зависит от:

– формы семейного устройства – подростки, которые ранее находились под кровной опекой (попечительством), чаще имеют высокий и средний уровень доверия, чем подростки из приемных семей; все дети, которые были возвращены в специализированные учреждения усыновителями, имеют низкий уровень доверия;

– сроков проживания в семье – чем больше срок проживания ребенка в замещающей семье, тем больше вероятность сохранения доверия к взрослым, в том числе с бывшим замещающим родителем;

– количества замещающих семей, в которых проживал подросток – подстроки, которые проживали в двух и более замещающих семьях, чаще имеют низкий уровень доверия к взрослым.

Следующим показателем последствий возврата подростков из замещающих семей стало выявление *уровня жизнестойкости*. Систематизируя полученные данные, можно увидеть, что показатели жизнестойкости у подростков зависят от формы семейного устройства (рисунок 7).

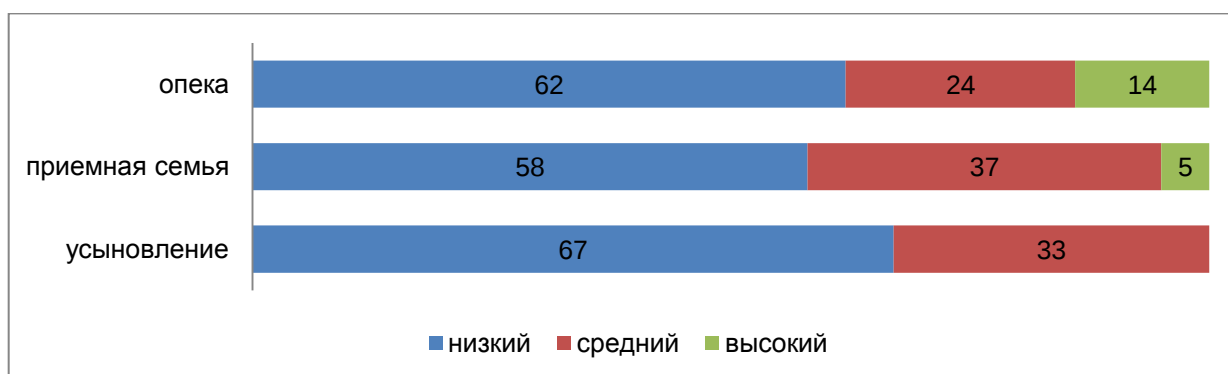


Рисунок 7 – Уровни жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, в зависимости от формы семейного устройства (в %)

У 62% (13 человек) несовершеннолетних, возвращенных в детское учреждение из-под кровной опеки, наблюдается низкий уровень жизнестойкости, средний уровень – у 24% (5 человек), а высокие показатели имеет незначительная часть – 14 % (3 опрошенных).

Среди детей, возвращенных из приемных семей, так же большинство имеет низкий уровень жизнестойкости – 58% (15 человек), но при этом значительная часть имеет средние показатели – 37% (10 человек). Высокий уровень наблюдается у 5% (1 человек) опрошенных.

Из несовершеннолетних, бывших усыновленными, низкие показатели жизнестойкости у 67% (2 человека), а средний уровень – у 33% (1 человек).

При градации несовершеннолетних по количеству лет, прожитых в замещающей семье, было выявлено, что низкий уровень жизнестойкости доминирует во всех трех категориях: до 1 года – у 67% опрошенных (6 человек), от 1 года до 5 лет – у 60% опрошенных (9 человек), более 5 лет – у 57% опрошенных (15 человек). Средние показатели в трех категориях распределились следующим образом: до 1 года – 22% (2 человека), от 1 года до 5 лет – 40% (6 человек), более 5 лет – 31% (3 человека).

Высокий уровень жизнестойкости продемонстрировали: до 1 года – 11% (1 человек), более 5 лет – 12% (3 человека). Данные представлены на рисунке 8.

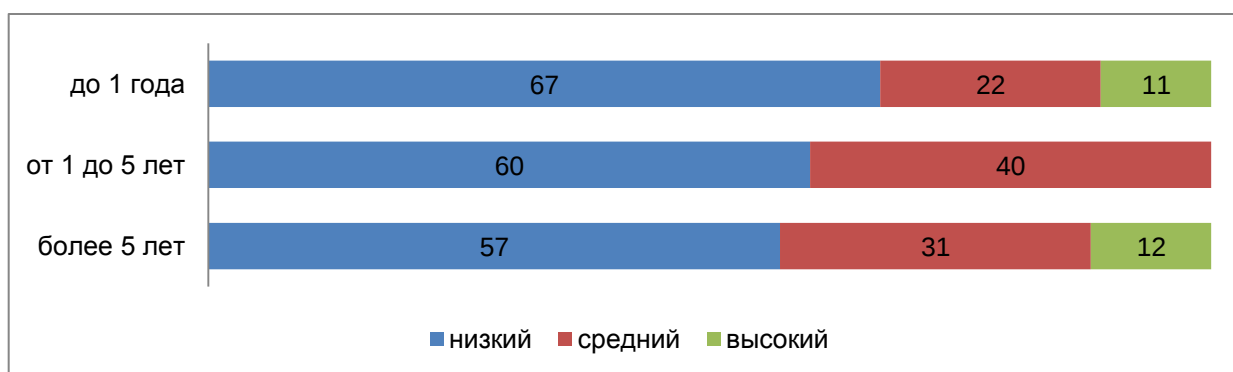


Рисунок 8 – Уровни жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Если рассматривать показатели жизнестойкости, исходя из количества семей, в которых проживал несовершеннолетний, то можно выявить следующие данные, представленные на рисунке 9.

Проживавшие более чем в одной семье подростки низкие показатели жизнестойкости имеют в 57% случаев (8 человек), средние – в 29% (4 человека), высокий же уровень продемонстрировало 14% несовершеннолетних (2 человека).

Воспитанники, которые проживали только в одной семье, так же в большинстве своем имеют низкий уровень жизнестойкости – 61% несовершеннолетних (22 человек). Средние показатели у 33% опрошенных (12

человек), а высокий уровень жизнестойкости у незначительной части опрошенных – у 6% (2 человека).

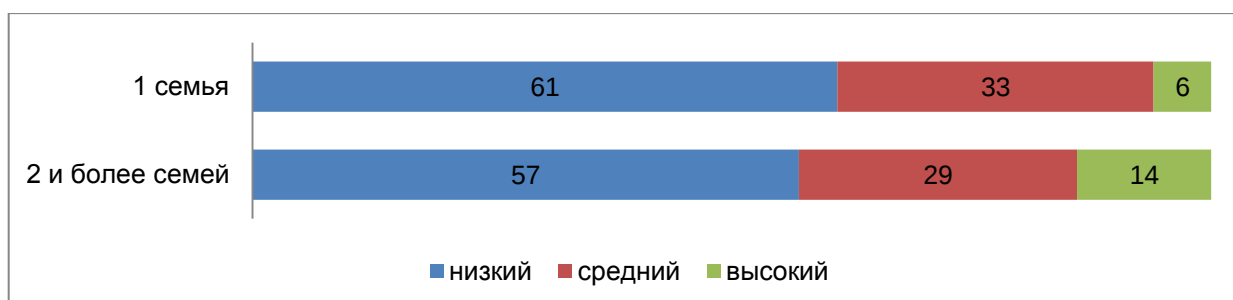


Рисунок 9 – Уровни жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, в зависимости количества семей (в %)

Как и в ситуации с уровнем доверия к взрослым, степень жизнестойкости у подростков, возвращенных из замещающих семей, имеет прямую зависимость от семейной формы устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества замещающих семей, в которых проживал ребенок.

Эмпирические данные позволяют сделать обобщающий вывод о том, что уровень жизнестойкости зависит от:

- формы семейного устройства ребенка. Самый низкий уровень жизнестойкости обнаруживается у подростков, возвращенных из-под родственной опеки; подростки, возвращенные усыновителями, демонстрируют средний уровень жизнестойкости, наибольшее количество подростков с высоким уровнем жизнестойкости проживали в приемных семьях;

- продолжительности проживания в замещающей семье. Чем дольше ребенок проживает в замещающей семье, тем ниже у него уровень жизнестойкости, что свидетельствует об устойчивости отношений внутри семейной системы и безопасности;

- количества замещающих семей, в которых проживал подросток. Подростки, имеющие опыт проживания в двух и более семьях, чаще проявляют более высокий уровень жизнестойкости.

Кроме того, результаты диагностики указывают на ярко выраженное противоречие между вовлеченностью в жизнедеятельность ребенка и рискованным поведением: чем выше вовлеченность, тем выше степень риска.

Следовательно, при оказании педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, необходимо сохранить вовлеченность и снизить степень стремления к необдуманным и рискованным действиям, особенно в отношениях с взрослыми людьми.

В качестве третьего показателя последствий возврата из замещающих семей был выбран уровень оценки социального опыта, полученного подростком в замещающей семье.

Изучение оценки социального опыта, полученного во время проживания в замещающей семье, и закрепление положительного опыта проводилось с помощью включенного наблюдения, анализа кейсов, рефлексии подростками семейного социального опыта посредством заполнения «Книги жизни».

Как показало включенное наблюдение, в первые дни пребывания в социальном учреждении сами подростки полученным опытом пользуются крайне редко. Они как бы «забывают» его, не считают важным обращаться к нему во вне семейных условий. Вместе с тем, анкетирование подростков показало, что 25 (50%) подростков высоко оценивают опыт, полученный в замещающей семье, и желают в дальнейшем действовать в соответствии с ним. При этом только 15 (30%) подростков считают, что опыт, полученный в замещающей семье, не поможет им в дальнейшей жизни действовать эффективно; 10 (20%) подростков сказали, что они даже не заметили никакого нового опыта. Гендерной разницы в ответах обнаружено не было.

Подростки, находящиеся под опекой, положительно оценивают социальный опыт в 67% случаев, а подростки из приемных семей только в 42% случаев (рисунок 10). На наш взгляд, это связано со степенью привязанности подростка к замещающим родителям и устойчивости доверия к ним.

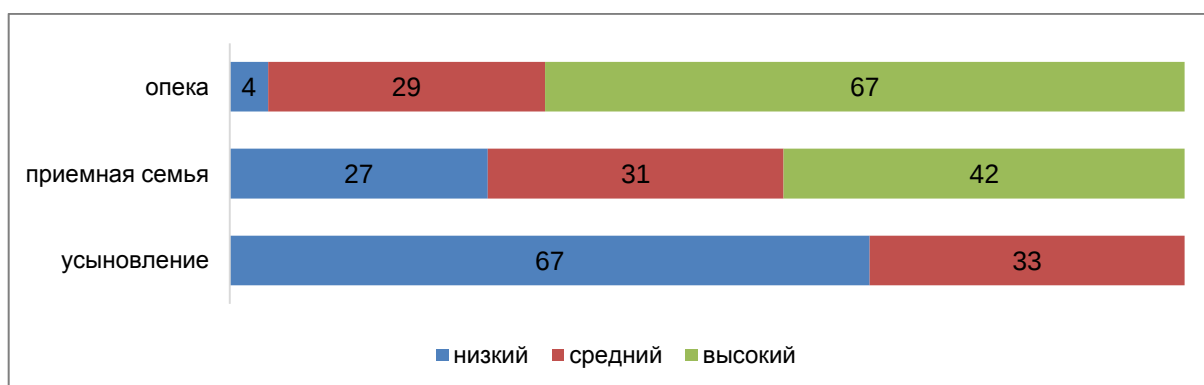


Рисунок 10 – Уровни оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками в зависимости от семейной формы устройства (в %)

Зависимость оценки подростком социального опыта от продолжительности проживания в замещающей семье представлена на рисунке 11.

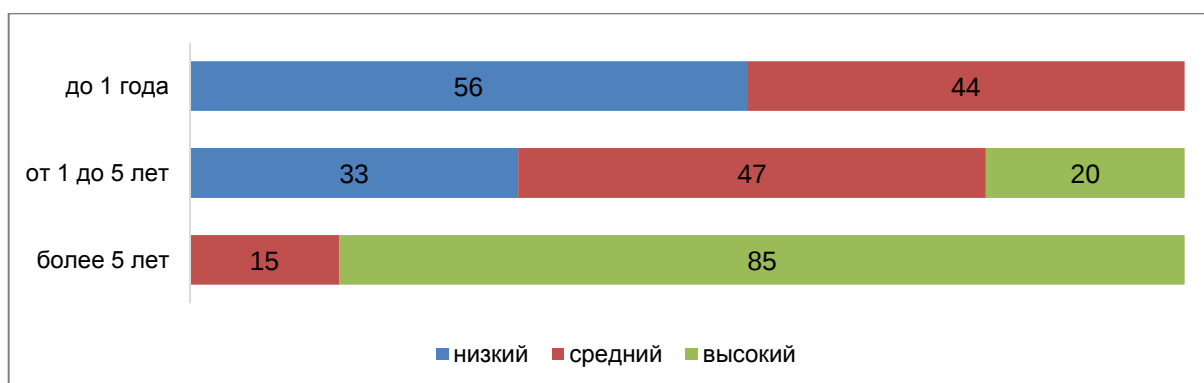


Рисунок 11 – Уровни оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Сравнивая оценку социального опыта с длительностью проживания ребенка в замещающей семье, мы получили устойчивую закономерность: чем дольше ребенок жил в замещающей семье, тем больше он дорожит семейным социальным опытом. Так, все дети, прожившие в семье более 5 лет, имеют высокий или средний уровень оценки опыта проживания в замещающей семье. Не могли

вычленил новый социальный опыт и его значимость те подростки, которые прожили в замещающей семье менее одного года.

Переход из одной замещающей семьи в другую ожидаемо дал негативный результат (рисунок 12). Так, 50% подростков, имеющих опыт проживания в двух и более замещающих семьях, имеют низкий уровень оценки социального опыта.

Именно этой группе подростков труднее всего было реализовывать опыт в повседневной жизни – они не понимали, какой опыт будет более уместным вне поля интересов семьи. При этом только 8% подростков, проживавших в одной замещающей семье, низко оценивают социальный опыт, а 67% из них, наоборот, высоко оценивают опыт, полученный в замещающей семье.

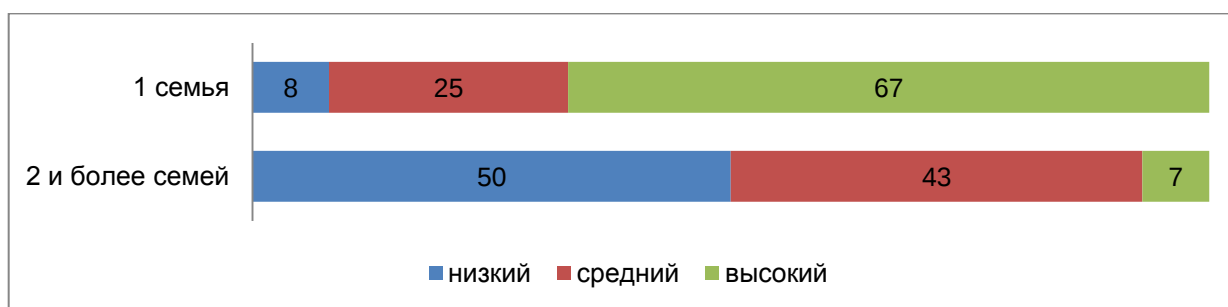


Рисунок 12 – Уровни оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал подросток (в %)

Углубленное изучение полученного социального опыта в семье с помощью методики анализа кейсов и специально созданных педагогических ситуаций выявило, что даже те подростки, которые положительно оценили полученный в замещающей семье опыт, предпочитают знать о нем, но не готовы применять его на уровне навыка или привычки.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что в ситуации возврата в большинстве случаев подростки высоко оценивают социальный опыт, полученный в замещающей семье. Однако подростки отрицают его в связи с ситуацией возврата или неглубоко оценивают его значение для дальнейшей жизни. При этом уровень значения социального опыта зависит от:

– продолжительности проживания в семье – чем больше срок проживания ребенка в замещающей семье, тем выше оценка подростком социального опыта, на который он готов опираться в дальнейшей жизни;

– формы семейного устройства – подростки, которые ранее находились под кровной опекой (попечительством), чаще положительно оценивают социальный опыт, чем подростки из приемных семей; все дети, которые были возвращены в социальные учреждения усыновителями, негативно оценивают опыт, связывая его с обманом;

– количества замещающих семей, в которых проживал подросток – чем в большем количестве замещающих семей проживал подросток, тем богаче у него социальный опыт; однако применять его в качестве средства организации взаимодействия вне пределов семьи, подросток затрудняется.

Подводя итоги диагностического этапа опытно-экспериментальной работы, следует обратить внимание, что:

– возврат – это явление, достаточно распространенное и требующее поиска особого подхода работы с данной категорией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– при работе с детьми, возвращенными из замещающих семей, необходимо учитывать форму семейного устройства, продолжительность проживания в замещающей семье и отношение ребенка к ситуации возврата.

– в ситуации возврата из-под кровной опеки подростки чаще имеют высокий и средний уровень доверия, положительно оценивают социальный опыт, но обнаруживают меньший уровень жизнестойкости. Чем дольше ребенок живет в семье опекунов (попечителей), тем интенсивнее выражены обозначенные показатели. Возврат из семьи бабушек и дедушек (близких родственников) подростки оправдывают внешними обстоятельствами и стремятся сохранить отношения, и при разрыве семейной системы сохраняют позитивное отношение к семье;

– возврат из приемной семьи сопровождается наличием более низкого уровня доверия к взрослым, средней оценки опыта, полученного в замещающей

семье. При этом жизнестойкость на фоне подростков, возвращенных из-под опеки, более высокая. Чем больше подросток живет в приемной семье, тем амбивалентнее его показатели. Отношение подростка к возврату из приемной семьи объясняется поведением самого ребенка. Разрыв семейной системы не влечет за собой существенных перемен в межличностных отношениях с семьей;

– возврат ребенка из семьи усыновителей (удочерителей) имеет более тяжкие последствия. Подростки ярко выражают недоверие к взрослым, отрицают социальный опыт, полученный в семье, и имеют низкий уровень жизнестойкости. Чем дольше подросток жил в семье усыновителей, в которой сохранялась тайна усыновления, тем болезненнее он воспринимает обман и отрицает доверие к взрослым. Разрыв семейной системы влечет за собой отказ от отношений с бывшими замещающими родителями.

2.2. Реализация условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, на формирующем этапе эксперимента

Задачей параграфа является анализ опытно-экспериментальной работы при введении условий организации процесса педагогического содействия: восстановлении доверия подростков к взрослым; формировании жизнестойкости; закреплении опыта, полученного в замещающей семье.

Продолжительность формирующего эксперимента для каждого подростка составляла от 6 месяцев до года. В связи с тем, что подростки в социальные учреждения помещаются в разное время, экспериментальная группа не была постоянной, возвращенные подростки жили вместе с другими воспитанниками детского учреждения. Вместе с тем, каждый возвращенный подросток в формирующем эксперименте проходил следующие этапы:

1. Поддерживающий (от 2 недель до 1 месяца), обеспечивающий создание условий для удовлетворения потребности подростка в безопасности и принятии, что является первым необходимым шагом на пути его восстановления.

2. Мобилизационный (от 2 месяцев до полугода), направленный на стимулирование ребенка к восстановлению доверия, к рефлексии социального опыта и мобилизация внутренних ресурсов подростка для формирования жизнестойкости.

3. Мотивационный (от 2 до 4 месяцев), предполагающий подготовку ребенка к восстановлению отношений с кровной семьей или формирование готовности к переходу в новую замещающую семью / к самостоятельной жизни.

Восстановление доверия осуществлялась в процессе включения возвращенных подростков в программу «Наставничество» (Приложение 2).

Задачами программы «Наставничество» является:

1. Создать условия для восстановления доверия к взрослым у воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их адаптации в социуме.

2. Сократить число выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ведущих асоциальный образ жизни.

3. Выстроить действенную систему помощи выпускникам, позволяющую добиться их оптимальной подготовки к условиям самостоятельной жизни, получению образования, развитию социальных навыков.

На поддерживающем этапе доверие к взрослым восстанавливалось с помощью ряда психолого-педагогических тренингов, направленных на снятие напряжения в общении со взрослыми. Наибольшую эффективность показали такие тренинговые упражнения как:

- «Слепой-поводырь»;
- «Восковая палочка»;
- «Доверчивое падение»;
- «Живой мост»;
- «Стена».

Особенность тренинга на поддерживающем этапе заключается в том, что возвращенный ребенок работает с теми сверстниками, которые находятся в учреждении длительный промежуток времени. Через две недели в тренинг

включались потенциальные наставники. К ним относились волонтеры Детского Благотворительного Фонда «Солнечный город», прошедшие специальную программу подготовки, и выпускники замещающих семей. Целью включения взрослых наставников в поддерживающие тренинги было восстановление доверия возвращенных детей к окружающим взрослым.

Как было замечено в ходе опытно-экспериментальной работы, поведение во время выполнения упражнений соотносилось с уровнем доверия, выявленным по результатам диагностики. Подростки, возвращенные кровными опекунами, чаще всего смелее выполняли задания, не боялись идти на контакт, не возражали против инструкций и правил проведения упражнений. Чем дольше ребенок проживал в семье опекунов, тем активнее включался в работу группы и быстрее понимал значимость упражнения. Все подростки проявляли инициативу, подбирали адекватные (иногда креативные) способы взаимодействия, тем самым выражая доверие другим людям. Уже после выполнения нескольких упражнений подростки были готовы работать со взрослыми партнерами тренинга. В ходе рефлексии подростки подчеркивали, что в большинстве случаев им было комфортно, что им понравилось участие взрослых-партнеров. Не стесняясь, выражали симпатии.

Подростки, возвращенные из приемных семей, на первых занятиях с трудом включались в работу группы, формально подходили к выполнению задания. Некоторые намеренно создавали опасную ситуацию, разрушающую доверительные отношения (убирали или сильно зажимали руки, ограничивали физическое пространство). Такое поведение было более свойственно подросткам, имеющим опыт проживания в нескольких семьях или опыт непродолжительного (до года) проживания в замещающей семье. Инициативу они проявляли тогда, когда сами были ведущими при выполнении упражнения, или, когда им удавалась перевести внимание на себя, тем самым нивелируя результаты самого упражнения. При включении в группу наставников подростки из приемных семей начинали взаимодействовать выборочно (либо с теми, кого знали до этого, например, на совместных мероприятиях). Вместе с тем, в упражнениях,

выполняемых со взрослыми, избегали создания опасных ситуаций. В ходе рефлексии четко дифференцировали упражнения по степени доверия, акцентируя внимания на тех упражнениях, в которых им было комфортно и безопасно.

Подростки, возвращенные из семей усыновителей, как было замечено на диагностическом этапе, откровенно выражают недоверие к взрослым. И такое отношение переносится на взаимодействие в тренинговой группе. Подростки стараются избегать роли ведущего, редко берут инициативу на себя. Некоторые выходили из выполнения упражнения, например, отказывались падать в упражнении «Доверчивое падение». Взаимодействие со взрослыми строилось в основном заигрывающим стилем: подростки выбирали себе в партнеры только взрослых-лидеров. Более демонстративное поведение наблюдалось у подростков, проживших длительное время в семье усыновителей, хранивших тайну усыновления. На рефлексивном этапе тренинга эти подростки говорили односложно, осторожно и с ужимками. Старались скрывать свое внутреннее состояние и не высказывали своего отношения к участникам тренинга.

Несмотря на дифференцируемое поведение в тренинговых упражнениях, большинство подростков вне зависимости от формы устройства выразили по итогам поддерживающего этапа готовность к взаимодействию с волонтерами-наставниками.

Наряду с тренингами значимую роль в восстановлении доверия к взрослым играют воспитатели и другие специалисты, которые проводят с ребенком большую часть времени. На этом этапе важно создать комфортную и безопасную обстановку, уловить момент, когда ребенок готов поговорить о возврате, выразить ему поддержку и понимание. Таким образом, наставником может стать не только волонтер, но и сотрудник социального учреждения.

На мобилизационном этапе программа «Наставничество» решала задачу расширения контактов со взрослыми и укрепления доверия к ним. В качестве педагогических средств работы были использованы индивидуальное, корпоративное и межкультурное наставничество.

На этом этапе учитывались индивидуальные особенности подростка, спектр его увлечений и интересов, а не прежний опыт проживания в семье.

Индивидуальное наставничество предлагалось тем подросткам, которые на поддерживающем этапе выразили готовность доверять конкретному человеку в конкретном виде деятельности. В нашем опыте самое большое количество наставников были помощниками подростков в обучении. Это волонтеры, которые имеют педагогическое или смежное (техническое, лингвистическое) образование и выступают репетиторами по отдельным учебным предметам.

Так, например, у Бориса Щ. во время проживания в Центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Созвездие» было несколько волонтеров-наставников. В период обучения в 11 классе наставником подростка была Мария, которая готовила его к сдаче ЕГЭ. Чуть ранее наставником подростка стал молодой предприниматель Евгений. Рассказывая о своих наставниках, Борис отмечал, что после двух возвратов из приемных семей он с неохотой шел на контакт, ему больше нравилось читать книги или получать информацию из сети Интернет, чем общаться со сверстниками или взрослыми. В интервью подросток высказал мнение, что «именно наставники заставили взглянуть по-другому на мою жизнь, помогли оценить перспективы. Для меня было важно, что они делятся со мной своим опытом, достижениями. Мне хотелось не отставать...». Борис успешно сдал ЕГЭ и поступил в институт. После выпуска из детского дома поддерживает отношения со своими наставниками, что свидетельствует об устойчивости доверия к взрослым людям.

Наставник Максим по образованию юрист, но ради того, чтобы помочь своему подопечному Хасану Д. улучшить знания по отдельным предметам, сам повторял школьную программу. Как отмечает Максим, «Хасан первые несколько месяцев очень мало рассказывал о себе, старался увильнуть от совместного выполнения домашнего задания, говоря, что ничего не задали. Примерно через 3 месяца он впервые позвонил мне, чтобы попросить помощи в подготовке к контрольной работе. С тех пор он всегда первым рассказывает мне о проблемах в школе или в детском доме. Совсем недавно он поделился со мной, что

переписывается в социальных сетях с бывшей приемной мамой, но возвращаться в семью не хочет». Такое поведение подростка дает основание утверждать, что возможно восстановить доверительные отношения с замещающими родителями при содействии волонтера-наставника.

Также в качестве индивидуальных наставников выступали спортсмены, с которыми подростки посещали тренировки, соревнования. Например, наставником Максима П. выступал многократный призер и чемпион чемпионатов России, Европы и мира по тхэквондо ИТФ, мастер спорта по кикбоксингу Эмзар Т. Подросток со своим наставником посещал тренировки, а также побывал на Всероссийских соревнованиях в Санкт-Петербурге. В настоящее время ребенок передан на воспитание в приемную семью, чему способствовали сформированные доверительные отношения.

Большинство наставников стремилось выстраивать отношения через совместную деятельность. Творческие мастер-классы проводились наставниками по живописи, аппликации, скрапбукингу, кулинарии. Наставник Янина – профессиональный кондитер. Совместно со своим подопечным Виктором Г. она проводила мастер-классы для всех воспитанников учреждения, а позже Виктор поступил в кулинарное училище и стал помощником своего наставника.

Широкий диапазон индивидуального наставничества формировал устойчивые доверительные отношения к взрослым. Благодаря наставничеству, у подростка расширялся круг взрослых, с которыми устанавливались доверительные отношения.

В опытно-экспериментальной работе успешно реализовалась программа корпоративного наставничества. В качестве корпоративных наставников выступали Филиал ПАО «Федеральная гидрогенерирующая компания Русгидро» – «Новосибирская ГЭС», Филиал ПАО «ВТБ», ООО «Нортхам Инвестментс Лимитед», Отдел надзорной деятельности по Ленинскому району МЧС России по Новосибирской области. Наиболее эффективной для подростков, возвращенных из замещающих семей, была программа корпоративного наставничества ПАО «Федеральная гидрогенерирующая компания Русгидро» – «Новосибирская ГЭС».

В эту программу был включен Анатолий П., который был возвращен приемными родителями через полгода проживания в семье. Вместе с группой других детей из учреждения он прошел обучающий курс по направлению «Электромонтаж» и вошел в группу участников международного конкурса Junior WorldSkills. Подростки успешно прошли отборочные соревнования в Ульяновске, а затем заняли 2 место на Всероссийских соревнованиях в Казани в категории «Электромонтажные работы». По итогам всех конкурсных мероприятий подростки из Центра «Созвездие» лично Губернатором Новосибирской области были награждены благодарственными письмами. По словам одного из них, «благодаря участию в конкурсе у меня появились новые друзья из различных городов России. Я познакомился со многими интересными людьми, попробовал свои силы. А главное, я определился, что хочу связать свою будущую профессию с гидроэнергетикой».

Таким образом, корпоративное наставничество способствует формированию доверия не только к взрослому, который находится рядом с ребенком, но и взрослым в принципе.

Еще более высокий уровень доверия появляется у подростка, возвращенного из замещающей семьи, если он включается в программу межкультурного наставничества. В нашей опытно-экспериментальной работе была программа молодежного обмена совместно с Союзом русскоговорящей молодежи Баварии. В период опытно-экспериментальной работы было осуществлено 3 поездки подростков из Новосибирской области в город Мюнхен и 2 приема немецкой молодежи в Новосибирске. С целью формирования культуры доверия в самом широком смысле этого слова группы создавались по принципу разновозрастного состава, в которые объединялись дети из детских домов, замещающих и кровных семей. В такой ситуации мы могли опосредованно влиять на развитие доверия у возвращенных подростков.

В интервью с приемной мамой Саши Л., которая была возвращена, а потом снова передана на воспитание в другую замещающую семью, было отмечено, что у приемной дочери, «постоянно присутствовало невидимое чувство, что у Саши

заслон, граница, которую она держит в отношении ко мне. Нам очень помогла поездка дочки в Германию. Изначально я очень переживала, что расстанемся на целую неделю, и Саша выражала беспокойство, что она не знает ребят, с которым едет, и что она самая младшая в группе. Однако после возвращения девочка много рассказывала о том, как тепло и дружелюбно их встретили, как много времени проводили с ними волонтеры. Особенно Саша отмечала, что у нее не было чувства, что она далеко от дома; что все волонтеры-наставники разговаривали с ней как с равной». Также приемная мама рассказала о том, что после поездки Саша впервые заговорила о бывших приемных родителях: «Можно сказать, что открылась дверь в наших отношениях. Саша открыто рассказала, что ей нравилось и не нравилось в бывшей замещающей семье, как она переживала, когда узнала, что возвращается в детский дом. Девочка много анализировала свои отношения с взрослыми, в том числе с бывшими приемными родителями и волонтерами-наставниками из Баварского Союза русскоговорящей молодежи. Очень ждала приезда волонтеров в Новосибирск».

Интервью с мамой подтвердило эффективность такого вида наставничества, как межнациональное и факт того, что наставничество помогает восстанавливать доверие к взрослым людям, в том числе к бывшим замещающим родителям.

Во время поездки укреплялось доверие к взрослым за счет того, что взрослые постарались исполнять желания, случайно высказанные детьми в межличностном общении. Один из дней был посвящен исполнению желаний детей. Важно отметить, что желания детей были высказаны ими опосредованно в ходе игр, мастер-классов, экскурсий и межличностного общения, но при этом были услышаны взрослыми. Таким образом, дети получили неожиданный сюрприз, отвечающий их интересам (поход на мастер-класс, в музей, поездка в исторический замок, посещение футбольного матча). Так, например, Саша Л. получила возможность попасть в один из самых больших книжных магазинов Германии и приобрести книгу про Гарри Поттера. Для подростков было очень значимо, что взрослые их понимают, прислушиваются к их мнению, предугадывают их желания. Это открывало новое понимание сущности доверия к взрослым.

На *мотивационном этапе* ставилась задача формирования стабильных доверительных отношений подростков к взрослым. На этом этапе основная задача наставника заключалась в сохранении устойчивости и постоянства доверия подростков к взрослому, который выполняет функцию проводника доверительных отношений между прошлым и будущим, в том числе и доверия к родителям (кровным и замещающим). Педагогическими способами мотивации доверия к взрослым на данном этапе опытно-экспериментальной работы стали:

- просмотр и обсуждение фильмов с сюжетами об отношениях родителей и детей, в том числе приемных;
- рефлексия нахождения подростка в гостях у кандидатов в замещающие родители;
- совместные мероприятия с потенциальными замещающими родителями.

Подростки совместно с волонтерами смотрели и обсуждали такие фильмы как «Второй лучший» (1994), «Полианна» (2003), «Мачеха» (1998). Во время обсуждения фильмов подросткам предлагалось ответить на несколько вопросов и провести аналогии с их жизненными ситуациями. Также подросткам задавались вопросы:

- Может ли быть доверие без взаимности?
- Почему доверие легко разрушить?
- Нужно ли проверять родителей на доверие?

Обсуждение данных вопросов становилось более актуальным, если подросток решался пойти в гости в потенциальным замещающим родителям.

Эти вопросы заставляют подростка задуматься не только о ситуации доверия/недоверия, но и о последствиях доверительных отношений. Содержание фильма помогает ребенку осознать роль доверия/недоверия в его собственной жизни. Обсуждая с наставниками фильмы, подросток имеет возможность перенестись из настоящего в будущее и спроектировать модель доверительного поведения в открытом социуме. Он сосредоточивается на содержании и способах установления доверительных отношений.

Из рассказа Саши Л. о совместной работе с наставником: «Мой наставник Даша предложила мне посмотреть фильм «Полианна». Мы попросили разрешения

расположиться в актовом зале. Это было очень здорово: мы сели на мягкие диваны и начали смотреть фильм на большом мультимедийном экране. Как будто мы были в большом кинотеатре! Мне понравился фильм, потому что главная героиня была похожа на меня. Когда мои приемные родители вернули меня в детский дом, я тоже старалась не расстраиваться, но у меня не всегда получалось. А еще я много обманывала взрослых, говоря, что я сама ушла из приемной семьи, и что меня заберут кровные родители, когда приедут из Франции. Позже, когда я познакомилась с моими родителями, мы вспоминали с Дашей этот фильм. И я ей призналась, что обманывала ее раньше. И что сейчас я хочу, чтобы было по-настоящему, чтобы эти родители меня полюбили и никогда не вернули назад в детский дом. А я буду их любить и не буду обманывать!»

В процессе рефлексии нахождения ребенка на гостевом режиме в замещающей семье жизненные ситуации подростка сопоставлялись с сюжетами фильмов. Наставники обращали внимание подростков на то, как в аналогичных ситуациях вели себя герои фильма. Поддерживали желание ребенка установить доверительные отношения с будущими замещающими родителями, по-другому взглянуть на ситуации, в которых ребенок почувствовал напряжение или неуверенность. Можно вместе с подростком рассматривать фотографии, сделанные в семье, и помогать оценивать взаимоотношения между членами семьи. Рефлексия, основанная на поддержке наставника, помогает ребенку открыто выражать доверительные отношения к родителям и не стесняться этих отношений.

Существенное значение в повышении мотивации выстраивать доверительные отношения с потенциальными замещающими родителями играют совместные мероприятия с воспитанниками специализированных учреждений. По окончании Школы приемных родителей нами проводились игры-квесты, совместные субботники. Будущие замещающие родители приглашались на детские праздники, мастер-классы, спортивные мероприятия, которые проводились в социальном учреждении. Коллективная деятельность позволяла вступать в доверительные отношения со взрослыми, учиться способам организации взаимодействия. Так, например, знакомство приемных родителей с

Сашей Л. произошло на одном из таких мероприятий. В рамках Школы приемных родителей, где обучались супруги, проводилась игра-квест, в которой дети выполняли роль экскурсоводов по центру. В интервью приемная мама Саши Л. рассказала, что «это была любовь с первого взгляда. Девочка мне сразу понравилась: такая тоненькая и беззащитная. А вечером дома супруг сказал, что «это наша дочь!». Так оно и получилось, мы больше ни с кем из детей не общались». При этом приемная мама отметила, что она не знала о прошлом опыте девочки, а сам ребенок общался спокойно и уверенно.

Итак, восстановление доверия к взрослым, в том числе и к замещающим родителям, осуществлялось посредством реализации программы «Наставничество». Программа осуществлялась поэтапно и содержательно усложнялся от поддерживающего к мобилизационному и мотивационному этапам. На поддерживающем этапе работа с подростком строилась с учетом прошлого опыта проживания в замещающей семье (форма семейного устройства, продолжительность и количество замещающих семей). На мобилизационном этапе, исходя из индивидуальных особенностей детей, – с учетом их потребностей и интересов. На мотивационном этапе особое внимание уделялось формированию доверия в системе детско-родительских отношений.

Формирование жизнестойкости выступает вторым условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения. В нашей опытно-экспериментальной работе данное условие реализовывалось посредством включения подростков в программу «*Книга жизни*» (Приложение 3).

«Книга жизни» – это личный дневник подростка, который он ведет при взаимодействии с педагогом. Это психологически безопасный рассказ о жизни ребенка в словах, картинках, фотографиях и документах. «Книга жизни» является инструментом общения между ребенком и взрослым, помощником ребенка в назывании чувств, переживаний событий его жизни. «Книга жизни» позволяет реконструировать собственный жизненный опыт и сформировать целостное

восприятие самого себя. Целью «Книги жизни» является осознание подростком целостной картины своей жизни.

Задачи:

1. Восстановить и попытаться сблечь в памяти различные события в жизни подростка, предшествовавшие попаданию его в замещающую семью или социальное учреждение.

2. Оказать помощь подростку в осознании и принятии своего прошлого и настоящего, проектировании будущего.

3. Содействовать в осознании внутренних ресурсов, дающих возможность преодоления имеющихся проблем, в поиске путей развития и проектирования жизнедеятельности.

4. Побудить подростка проявлять интерес к своим родственникам, помочь сохранять память о тех, кто привел его в жизнь; выстроить «семейное древо», позволяющее подростку иметь представление обо всех живущих и ушедших родственниках.

5. Дать возможность проговаривать ключевые жизненные события, помочь в формировании жизнестойкости и жизнеспособности.

В нашей опытно-экспериментальной работе «Книга жизни» использовалась для того, чтобы целостная картина жизни помогала подростку оставаться жизнестойким после эмоционально пережитого возврата и формировать жизнестойкость. Каждая страничка раздела представляет собой отдельное задание. Подростку предлагалось вспомнить что-то из того, что было важным, оставило след в памяти. Можно подумать, поразмышлять, дополнив свои записи рисунком или фотографией (а при ее отсутствии – ксерокопией). Общее построение всех страниц и разделов идентично, что облегчает работу с ними. Вверху дается название, ниже которого идет текст и предлагаются поля для оформления: тут можно что-то приклеивать, раскрашивать, оформлять разного рода наклейками. К тому же лист окантован сюжетной рамкой, которая по желанию ребенка тоже может быть использована как рабочая поверхность.

«Книга жизни» может оформляться не только в виде альбома, но и в форме других продуктов предметной деятельности, которые подростки могут складывать в специально оформленные коробки, папки, электронные портфолио. Каждая запись (предмет) является личной собственностью ребенка, а педагоги выступают доверенными лицами, к которым в любой момент подросток может обратиться за помощью. Как показывает наша опытно-экспериментальная работа, «Книга жизни» позволяет опосредованно выказать свои чувства, эмоции и помогает пережить сложившиеся обстоятельства.

На *поддерживающем этапе* подростки включались в оформление вводного блока «Книги жизни». Ставилась цель научить подростка отделять ситуацию возврата от своей личности. Важно, чтобы подросток не возлагал на себя ответственность за факт возврата и мог объективно оценить причины возврата.

Первое задание направленно на то, чтобы подросток научился разделять личностную субъективность и ситуацию, в которой он оказался. Поэтому на данном этапе предлагалось использовать механизм возврата в тот промежуток времени, когда подросток чувствовал себя в безопасности. Подросткам давались следующие задания:

- художественно изобразить радость от своего рождения;
- объяснить ценность имени, данного ему при рождении;
- найти истории жизни интересных людей, родившихся с ним в один день, или людей с таким же именем;
- придумать подписи под своим детскими фотографиями или найти образы детей, которые соответствовали его характеру в первый год жизни;
- написать рассказ, на кого из родственников он похож;
- представить свою актуальную фотографию и свой статус как в социальных сетях.

Подростки, возвращенные из опекунских семей и проживших там долгое время, достаточно легко выполняли эти задания. Они могли дифференцировать свою личную жизнь и ситуацию возврата. Обычно личностные характеристики этих подростков носили позитивный характер. Так, Оля Щ. под фотографией в

младенческом возрасте пишет: «Меня ждала вся семья», а под актуальным фото: «Зато я отстояла свое мнение. Всем привет из Центра «Снегири».

Подростки из приемных семей, особенно если они прожили в них больше пяти лет, чаще дают позитивную оценку себя в младенческом возрасте, но когда речь заходит об актуальном статусе, то встречаются такие выражения как: «Выкинули на помойку»; «сложно опять привыкнуть к тому, что я никому не нужен»; «они меня ненавидели»; «так никто и не услышал»; «зачем они только меня взяли». Педагогическое содействие таким подросткам осуществлялось при помощи проективных методик, сказкотерапии и песочной терапии. Подростки многократно прорабатывали проблемные ситуации, меняли один рисунок на другой, писали различные сценарии своего рождения. Это происходило до тех пор, пока образ рождения и младенческого возраста не становился позитивным. В «Книге жизни» стали появляться более позитивные записи: «как хорошо, что я родился», «в мире много добрых людей», «я не один».

Подростки, возвращенные из семей усыновителей, долго не могут приступить к выполнению задания. Некоторые из них просто не знают своего имени и фамилии при рождении. Они смутно представляют историю своей кровной семьи. Часто ситуация усугубляется тем, что усыновители хранили тайну усыновления. В данном случае продлевался срок поддерживающего этапа, чтобы ребенок имел возможность сосредоточиться на себе, своей жизни. Типичные высказывания усыновленных подростков: «я вообще ничего не понимаю»; «откуда я знаю, кто мои родители»; «мне явно никто был не рад». Педагогическое сопровождение подростков данной категории на поддерживающем этапе проводилось опосредованно: подростку разрешалось не показывать записи, сделанные в «Книги жизни» (до тех пор, пока они сами этого не захотят); предлагалось вспомнить фильмы про семью, отношения в которой ребенок воспринимал как образцовые; написать сценарий сказки о семье.

Итак, поддерживающий этап обеспечивает понимание подростком того, что его жизнь является самооценной, самодостаточной и принадлежащей только ему. Такая позиция является основой жизнестойкости ребенка в ситуации возврата.

На мобилизационном этапе данная идея наполняется новыми смыслами и способами организации жизнестойкости. В «Книге жизни» мобилизационный этап совпадает с блоками «Прошлое» и «Настоящее». На данном этапе целью было научить подростка действовать, несмотря на ситуацию возврата. Особое внимание уделялось жизненным перемещениям ребенка и его способности действовать в разных ситуациях.

В качестве заданий предлагалось:

- схематично изобразить все жизненные перемещения (со дня рождения и до настоящего времени);
- найти позитивные факты перемещений;
- написать 10 полезных вещей, которым он научился на каждом из этапов перемещения;
- написать качества личности, которые он хотел бы изменить.

Подростки, у которых на констатирующем этапе был зафиксирован высокий уровень жизнестойкости, включались активнее в выполнение заданий и готовы были обсуждать данную информацию с педагогами. Им свойственно желание уточнять информацию, дополнять ее более тонкими деталями. Выполняя любое задание, подростки из этой группы стараются найти позитивные моменты или обойти возврат стороной. Так, Борис Щ. в «Книге жизни» пишет: «Я много где был. И в лагерях, и в детских домах, и в семье. Всегда был рад видеть только свой центр, в котором находился дольше всего». Он подробно описывает значимых взрослых из числа сотрудников учреждения, вспоминает различные ситуации, связанные с ними. Считает, что не получил бы в замещающей семье столько опыта, сколько появилось у него за время нахождения в учреждении для детей-сирот. Среди полезных вещей, которым Борис научился в учреждении, он выделяет навык планирования бюджета, умение организовать свое время и множество бытовых навыков (умение готовить, делать уборку, стирать и т. д.).

Подростки с неустойчивой жизнестойкостью пытаются вернуться обратно в замещающую семью, не желают принимать ситуацию возврата, а если это не получается, то негативно оценивают создавшуюся ситуацию. Вика И. до

последнего момента категорически отказывалась верить в то, что она не будет больше проживать в семье. «Вы мне врете все!» – говорила девочка сотрудникам специализированной организации. На продолжение взаимодействия с замещающими родителями дети реагируют, как правило, отрицательно. Например, Галя Б. о приезде в организацию для детей-сирот высказалась следующим образом: «Я к ним не пойду. Я с «этими» даже разговаривать не буду. Они что думают? Выкинули меня в детский дом, а я их любить должна? Этого точно не будет».

Многие подростки достаточно долго находятся в состояниях обиды, гнева, неприятия. Несомненно, это малополезно для психики ребенка и может наложить отпечаток на всю его дальнейшую жизнь. В общении с педагогом они пытаются обелить образ замещающих родителей, проработать чувство обиды, брошенности, ненужности. И, впоследствии, подростки начинают осмысливать тот факт, что замещающая семья принесла им не только вред, как они думали изначально, но и пользу. Ниже приведен ряд примеров демонстрирующих, какие полезные качества, умения, приобретенные за время проживания в семье, отмечают подростки: «ответственность за свои поступки»; «уважение к старшим»; «стремление к своей цели»; «любовь к маленьким детям»; «умение делать добро людям»; «выбор хорошей компании»; «умение думать о других»; «планирование будущего»; «самостоятельность»; «прощение». В «Книге жизни» появляются позитивные рисунки (фотографии, коллажи).

Кроме того, «Книга жизни» на мобилизационном этапе выступает стимулом для того, чтобы в различных видах деятельности формировать жизнестойкость и ее основные элементы (вовлеченность, контроль и принятие риска). После того как подростки прописали качества личности, которые они хотели изменить, им предлагалось проявить новые свои черты. Детям, которые хотели бы стать лидерами и проявить себя, предлагали организовать какое-либо мероприятие. Например, Людмила С. организовывала в учреждении «Урок добра», посвященный заботе о животных. Детей, склонных к самовольным уходам, наделяли ответственностью – Катя Г. занималась оформлением групповых

уголков, так как девочка хорошо рисовала, и это занятие приносило ей удовольствие. Вовлеченность подростков в практическую деятельность помогает поверить в собственные силы, найти применение своим знаниям и навыкам, тем самым приводит к формированию жизнестойкости. Повышение контроля над своими поступками и действиями, представленными в «Книге жизни» происходило за счет примеров, основанных на связи «причина-следствие».

– «Меня бы не забрали, если бы мама меня не била. Значит, если я буду бить своего ребенка, его тоже заберут»;

– «Если я буду пить, то стану алкашом, как мой отец»;

– «Когда меня бросили тут, я понял, как это обидно. Больше никогда не буду обижать никого».

В «Книге жизни» часто встречаются описания ситуаций рискованного поведения подростка. С одной стороны, это часть жизнестойкости ребенка, его умение приспособиться к опасности, с другой стороны, риски у подростков бывают неконтролируемые. Так, например, самовольные уходы они считают нормативным поведением. «А что, мы дома всегда так делали!» – говорит Лиза М. Ее мать ушла в магазин и больше не вернулась, когда Елизавете было 4 года. Спустя год так же поступил и отец девочки. До сих пор о них ничего неизвестно, а девочка не может более недели находиться на одном месте и постоянно убегает. Коррекция данного поведения возможна только в случае обеспечения ребенку стабильности. В «Книге Жизни» Лиза подробно описывала воспитателей, работающих с ней, рисовала карту учреждения, чтобы привыкнуть к нему, и к людям, которые там работают.

Итак, мобилизационный этап помогает сформировать способность устраивать свою жизнь, несмотря на изменяющиеся условия, с опорой на свои личные ценностные установки.

Данные достижения мобилизационного этапа позволяют переходить на *этап мотивационный*. В «Книге жизни» это блок «Будущее». Подросткам предлагалось выполнить следующие задания:

– написать 10 плюсов и 10 минусов влияния возврата на свое будущее;

– что бы он хотел сделать в будущем и чего бы хотел избежать. Что поможет ему, если это все-таки произойдет;

– написать письмо самому себе, если он столкнется со сложной ситуацией;

– написать письмо своим будущим детям, когда они будут готовиться к опасному путешествию.

В письмах, которые пишут подростки своему будущему ребенку, основным мотивом является призыв к осторожности: «береги себя, пока у меня нет возможности», «я прошу тебя, будь осторожен, ведь я не перенесу, если потеряю тебя» и т. д. Этот факт позволяет предположить, что и сами они смогут быть в меру осторожными и будут правильно оценивать риски. Из писем подростков видно, что они сознают ценность жизни и отношений, могут проявлять нежность и откровенные высказывания любви и понимания. Подростки пишут: «знай, что я очень люблю тебя и прошу прощения за все, что у нас случилось»; «ведь я не перенесу, если потеряю тебя», «ты самый дорогой человек в моей жизни»; «ты у нас самый хороший, смелый, добрый, мы ждем тебя дома, ждем и молимся за твое здоровье». Выполняя эти задания, подростки описывали свои ощущения и чувства в связи с расставанием со своими замещающими родителями, они описывали то, как хотели, чтобы к ним отнеслись. Следовательно, можно утверждать, что мобилизационный и мотивационный этапы помогли подросткам эмоционально пережить и принять ситуацию возврата с опорой на ресурсы жизнестойкости.

Важно отметить, что подростки, покидая социальное учреждение, забирают «Книгу жизни» (альбом, коробка и все содержимое) с собой. Это позволяет подростку в дальнейшем продолжить работу над «Книгой жизни» самостоятельно: вносить коррективы в раздел «Будущее», «перелистнуть страницу жизни», чтобы увереннее войти в будущее.

Следующим условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, является закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье. Реализация данного условия осуществлялась в процессе включения

возвращенных подростков в программу *«Модуль самостоятельного проживания»* (Приложение 4).

Целью данной программы является актуализация социального опыта подростка, полученного в замещающей семье.

Модуль для самостоятельного проживания представляет собой «квартиру», находящуюся в социальном учреждении и оборудованную всей необходимой мебелью, бытовой техникой и т. д. При переходе из семьи в социальное учреждение дети попадают в специально созданную «буферную» зону: с одной стороны, ребенок официально оформлен в организацию для детей-сирот, а с другой стороны, он имеет возможность оставаться в привычной домашней обстановке. При этом за ребенком закрепляется куратор, помогающий решать бытовые проблемы, устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми внутри специализированной организации.

На поддерживающем этапе подростку предлагалось в течение двух недель проживать в «модуле». Особенностью данного этапа стало то, что подросток мог уединиться и включаться только в те мероприятия, которые ему были интересны. Занятия с психологами и социальными педагогами проводились непосредственно в модуле и были индивидуальны.

В ходе опытно-экспериментальной работы была установлена зависимость между желанием ребенка применять полученный в замещающей семье социальный опыт и продолжительностью проживания ребенка в семье, а также с семейной формой устройства. Так подростки, которые проживали в замещающей семье более пяти лет, и подростки из опекунских семей уже в первые дни пытались применить полученный ранее опыт. Эти дети старались воспроизвести обстановку и условия, которые были в семье. Некоторые дети пытались изменить режимные моменты, подстраивать их под привычный график. Другие же старались изменить обстановку: по-своему заправлять кровать, расставлять посуду и т. д., например, Оля Щ. поменяла фотографии в рамках: вместо пейзажных (обезличенных) – фото родственников и друзей, восстанавливая привычную для нее семейную обстановку. Подростки с высокой оценкой

социального опыта (чаще всего возвращенные из опекунских семей) были инициаторами телефонных звонков своим бывшим замещающим родителям, после разговоров свободно делились чувствами и переживаниями с педагогами. Оля Щ. регулярно звонила тете, чтобы поинтересоваться ее самочувствием.

Гораздо сложнее переживали поддерживающий этап подростки, которые изначально низко оценивали опыт проживания в замещающей семье. Чаще всего старались отрицать полученный ранее социальный опыт подростки, воспитывающиеся в приемных семьях или семьях усыновителей. Так, например, Галя. Б. отказалась заправлять кровать, сославшись на то, что ее не научили это делать в семье.

Александр Б. на начальном этапе ассоциировал членов семьи с супергероями, чтобы сгладить негативное восприятие своей оценки социального опыта. При беседе больше вспоминал про животных, чем про членов бывшей замещающей семьи. Постоянно путался в родственных отношениях в семье, в оценки поступков с нравственной точки зрения. При этом старается поддерживать свое хобби, уделять время своим увлечениям.

Зачастую, подростки из приемных семей и семей усыновителей не дифференцируют опыт, полученный в кровной и замещающей семьях.

Несмотря на разницу оценок социального опыта, педагогическое содействие было направлено на рефлексию социального опыта, полученного в семье. Использовались такие педагогические приемы как активное слушание, рассказ педагога об опыте собственной семьи, просмотр фильмов.

По итогам поддерживающего этапа педагоги, основываясь на включенном наблюдении, анкетировании подростка, определяли возможности (перечень ситуаций), в которых подросток мог бы применить положительный социальный опыт, полученный в семье, а также ситуации, в которых подросток мог бы рефлексировать негативный социальный опыт.

На мобилизационном этапе программы «Модуль самостоятельного проживания» решал задачу максимально расширить круг возможностей для

применения подростками социального опыта. Основным методом организации педагогического содействия стал метод организации педагогических ситуаций.

Воспитанники заключали договор аренды «квартиры». В договор включались такие условия как соблюдение режима, поддержание порядка и чистоты, нормы расходования денежных средств на продукты питания. Совместно с педагогами разрабатывали правила проживания, в том числе условия выселения; составляли план проживания. Такая форма взаимодействия педагогов и подростков бессознательно содействовала актуализации социального опыта.

После этого начиналась активная фаза программы, позволяющая подростку устраивать свой быт: готовить пищу, распределять финансы, которые выделялись на проживание, организовывать свою трудовую, учебную и досуговую деятельность.

В период проживания подростки самостоятельно планируют свой день, распределяют обязанности по хозяйству, составляют меню и список продуктов, которые затем приобретают в магазине. Дети продолжают ходить в школу и секции, а также посещают мероприятия, организуемые в учреждении.

Важно отметить, что в модуль самостоятельного проживания сиблинги заселяются вместе независимо от пола и возраста. Проживание в модуле осуществлялось при незаметном или малозаметном присмотре со стороны педагогов. Помимо помощи в организации быта на мобилизационном этапе проводились занятия по подготовке к семейной и/или к самостоятельной жизни.

В процессе педагогического содействия используется создание педагогических ситуаций, направленных на мотивацию подростка к применению опыта, полученного в замещающей семье. Моделирование ситуаций основывается на данных, полученных на поддерживающем этапе. Такими ситуациями в нашей опытно-экспериментальной работе были:

- «Внезапные гости»;
- «Праздничный ужин».

Помимо смоделированных подростку предлагалось принять участие в реальных ситуациях:

- «Посещение приюта для бездомных животных»;
- «Посещение ипподрома и уход за лошадьми»;
- «Посещение дома престарелых и оказание помощи ветеранам ВОВ»;
- «Встреча гостей».

Еще одним методом актуализации социального опыта, полученного в замещающей семье, стала разработка мотивационного дневника.

Мотивационный дневник – блок заданий, рассчитанных на каждый отдельный день пребывания подростка в модуле. Предлагаемые задания помогают ему разобраться в понимании самого себя, как человека, внутри которого происходят серьезные изменения, связанные с перестройкой и организма, и внутреннего мира в момент перехода от отрочества во взрослую жизнь.

Педагоги давали подростку начальную страницу дневника в виде листа формата А 4, выполненного компьютерным способом. Все страницы делились на несколько смысловых частей. Сначала шли дни недели, формулировалось личное обращение к подростку. Так, например, «понедельник – неделя только началась; вторник – пришло время разобраться в том, как строить пребывание в модуле; среда – нужно постараться сделать лучше, чем было вчера; четверг – нужно решить, как строить завтрашний день; пятница – ценно выполнение самого задания, важно доводить его до конца». Приведем несколько примеров таких фраз: «Успех – это еще не точка, неудача – это еще не конец; единственное, что имеет значение – это мужество продолжать борьбу» (Уинстон Черчилль); «Искусство быть счастливым заключается в способности находить счастье в простых вещах» (Генри Бичер) [107].

Во второй части мотивационного дневника стоит задание, даваемое подростку для самостоятельного выполнения, ведь он должен понимать в чем его смысл и мотив, оно начинались с простого, постепенно становясь все более сложным, например, в зимнее утро настроение поднимает улыбка, подаренная самому себе. Приведем пример: нужно сделать фруктовый салат с яркими

оранжевыми нотками как сюрприз себе и своим друзьям, поднимающий настроение всем.

В дневнике размещались воспоминания и давались цитаты разных известных людей по различным случаям, соответствующих тому заданию, которое предлагалось выполнить.

Рассказ о Нике Вуйчиче завершался призывом: «Он научился жить со своим недостатком, делясь своим опытом с окружающими. Какой трудный опыт для тебя оказался стимулом жизни? О чем бы ты мог поговорить с другими людьми, чтобы поддержать и подбодрить их?». К осознанию ценности упорства может подтолкнуть история Марии и Пьера Кюри, у которых в 487 раз потерпел неудачу эксперимент по выделению урана, но они не опустили руки, и сегодня их открытия спасают раковых больных. Педагоги предлагали поучаствовать в акции «Попробую сделать это еще раз и посмотрю, что из этого получится» [107].

Третья часть странички мотивационного дневника была направлена на получение обратной связи с подростком. Ее можно понять, как размышление о дне сегодняшнем. Подросток заполнял ее, отвечая на предлагаемые вопросы дня. Через несколько недель он уже был готов переходить *на мотивационный этап*, на котором начинал заполнять последний раздел, посвященный самостоятельному планированию и саморефлексии. Тут описывались его планы на день; интересные ожидающие дела, черты характера, которые он стесняется показывать. С этого момента и начинался сам мотивационный этап. В это время подросток мог приглашать в гости друзей, одноклассников, гостей.

При работе с мотивационным дневником педагоги учитывали следующие рекомендации:

- сделайте так, чтобы работа с дневником стала важна не только для вас, но и для подростка. Замечайте любые положительные изменения, происходящие в подростке, говорите ему об этом, хвалите;

- исключите постоянный контроль того, как подросток выполняет тестовые задания, доверяйте ему, показывайте, что вы верите в него и тогда он сам раскроет все свои скрытые таланты;

- прислушивайтесь к мнению подростка, никогда не игнорируйте его предложения;

- помогайте подростку в поиске самостоятельного решения при выходе из сложной ситуации, подбадривайте его, старайтесь сделать так, чтобы поиск решения шел по конструктивному пути;

- уважайте индивидуальности взросления подростка, его личности.

Как показывала практика, через 2-3 месяца подростки начинали обращаться к более широкому социальному опыту, в том числе к школьному, и опыту открытого социального пространства. Александр Б. начал вспоминать, что в приемной семье остался ноутбук, без которого ему тяжело выполнять домашнее задание, стал неловко себя чувствовать без привычных школьных предметов (пенал, ручки, рюкзак). У подростка появилось желание возобновить занятия по вольной борьбе, которой он начал заниматься в приемной семье. Педагогическое содействие направлено на актуализацию и поддержание желаний и возможностей подростков реализовывать имеющиеся знания и навыки. В социальных учреждениях функционируют различные спортивные, творческие кружки и секции. Некоторые занятия (ИЗО, кулинария, компьютерный дизайн) проводятся непосредственно в «Модуле самостоятельного проживания».

Итак, в качестве необходимых и достаточных условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальное учреждение, выступает реализация комплекса программ, направленных:

- на восстановление доверия к взрослым, в том числе и к замещающим родителям, посредством проведения тренингов и психологического консультирования, включения в партнерские отношения со взрослыми, поддержания контактов с бывшими членами замещающей семьи (программа «Наставничество»);

- формирование жизнестойкости с использованием рефлексии, педагогического моделирования, социального закаливания и формирования ценностных установок подростков (программа «Книга жизни»);

– закрепление социального опыта проживания в замещающей семье через рефлексию собственного чувственно-эмоционального взаимодействия с окружающим миром, моделирование ситуаций, способствующих актуализации социального опыта для решения практических задач и жизненных проблем в рамках программы «Модуль самостоятельного проживания».

Содержание программ последовательно осуществляется на поддерживающем, мобилизационном и мотивационном этапах.

2.3. Результативность организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения

Задачей данного параграфа является анализ результативности опытно-экспериментальной работы по внедрению условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

Анализ проводился с помощью статистических методов, таких как сравнение выборок с применением непараметрического критерия Мак-Нимара для сравнения двух зависимых групп и непараметрического критерия χ^2 –Пирсона для сравнения двух независимых групп.

По окончании опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика. Были использованы те же методики исследования, что при первичной диагностике.

Проследим динамику уровня доверия к взрослым у возвращенных из замещающих семей подростков (тест Шкала доверия М. Розенберга) в начале и в конце опытно-экспериментальной работы (рисунок 13).

В данном случае ярко прослеживается общая тенденция восстановления доверия к взрослым у подростков экспериментальной группы.

Количество подростков с низким уровнем доверия снизилось в три раза, то есть с 62% до 20%. В два раза (с 12% до 26%) увеличилось количество подростков с высоким уровнем доверия.

В контрольной группе количество возвращенных подростков с высоким уровнем доверия осталось неизменным и практически не изменилось количество подростков, имеющих средний уровень доверия (увеличилось с 30% до 34%).

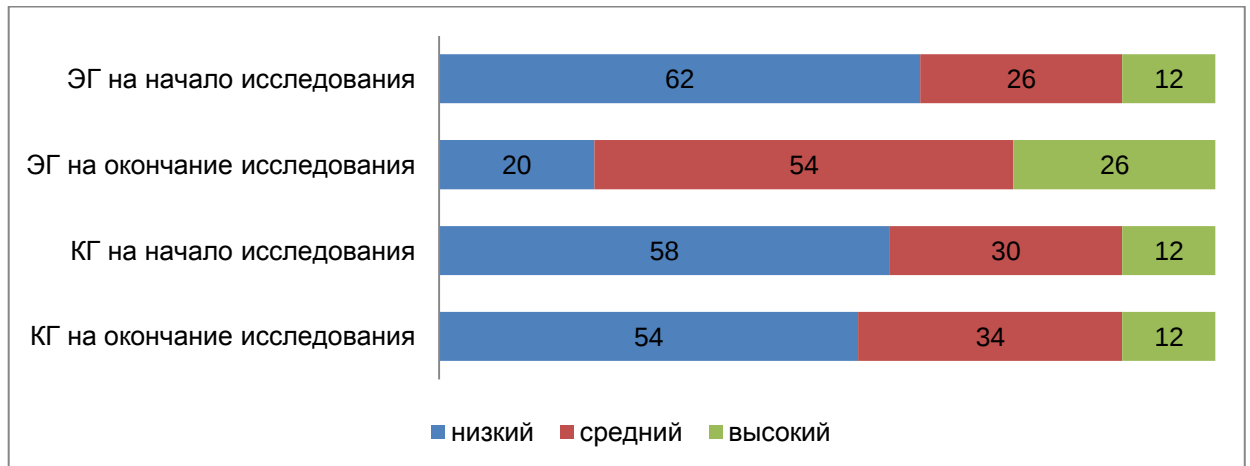


Рисунок 13 – Динамика доверия к взрослым возвращенных из замещающих семей подростков на начало и окончание исследования (в %)

Данные о динамике доверия в зависимости от формы семейного устройства представлены на рисунке 14.

Следует отметить, что хорошую динамику показала категория подростков, возвращенных из семей опекунов, у данной категории подростков в четыре раза уменьшилось количество подростков с низким уровнем доверия к взрослым.

Указанный факт объясняется тем, что подростки по-прежнему продолжают поддерживать доверительные отношения с бывшими опекунами и им легче выстраивать отношения с другими взрослыми. Сложнее восстановление доверия проходило у подростков из семей усыновителей, так как подростки глубоко переживали разрыв семейных отношений и полученную достоверную информацию об их прошлом.

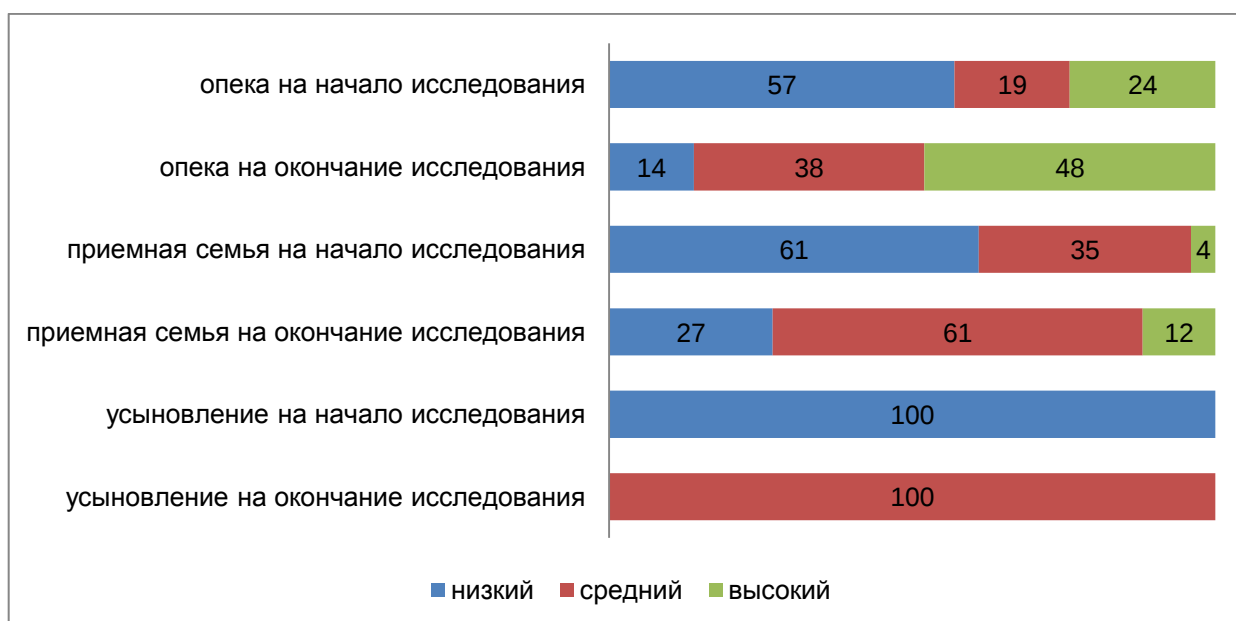


Рисунок 14 – Динамика доверия к взрослым возвращенным из замещающих семей подростков на начало и окончание исследования в зависимости от семейной формы устройства (в %)

Существенные перемены произошли у подростков и в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (рисунок 15).

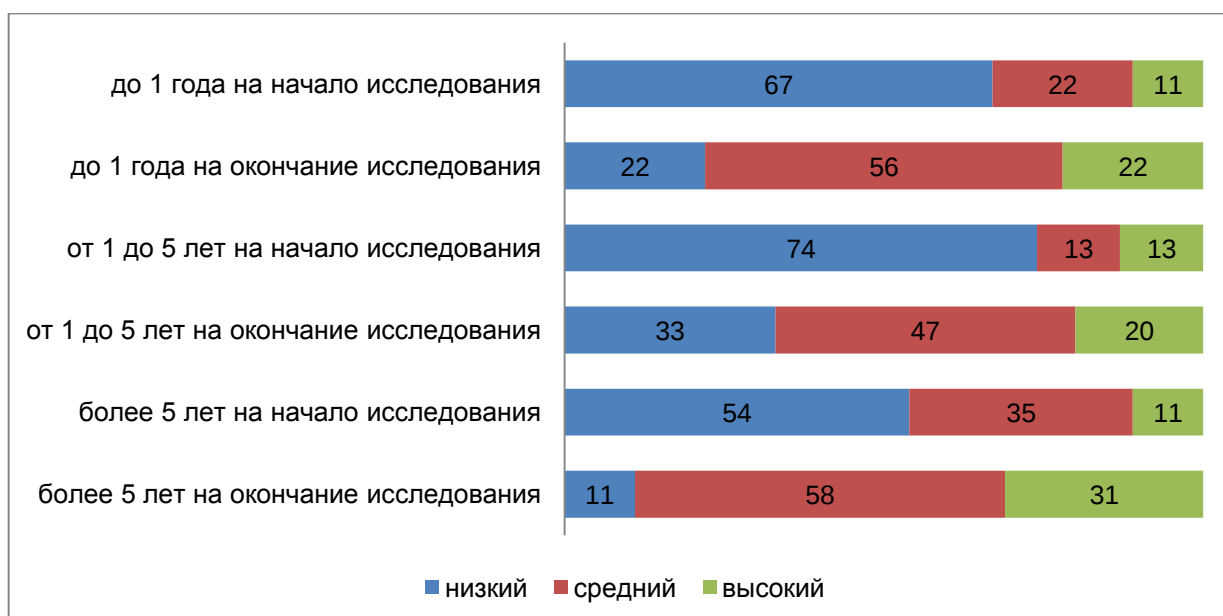


Рисунок 15 – Динамика доверия к взрослым возвращенным из замещающих семей подростков на начало и окончание исследования в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Так, наибольшую динамику показали подростки, прожившие в замещающей семье более 5 лет (в 5 раз уменьшилось количество подростков с низким уровнем доверия к взрослым с 54% до 11%, и 3 раза увеличилось количество подростков с высоким уровнем доверия с 11% до 31%).

Больше чем в два раза увеличился показатель уровня высокого доверия у подростков, проживавших в одной замещающей семье (рисунок 16).

Подростки, имеющие опыт проживания в двух и более семьях, с трудом восстанавливают доверие к взрослым.

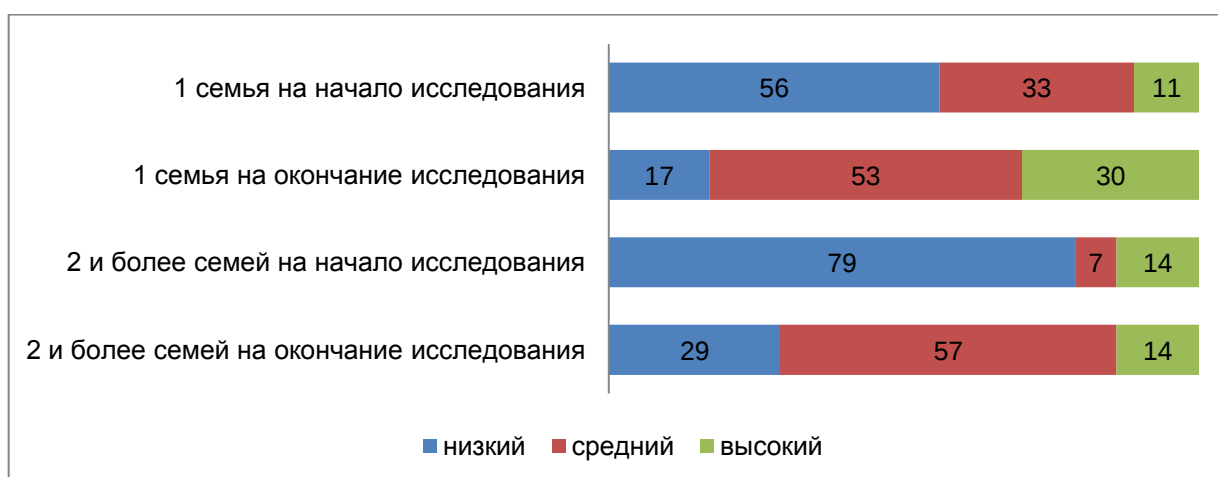


Рисунок 16 – Динамика доверия к взрослым возвращенных из замещающих семей подростков на начало и окончание исследования в зависимости от количества семей, в которых проживал подросток (в %)

Таким образом, наша гипотеза о том, что условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, может выступать восстановление доверия к взрослым, подтверждена. Ведущим способом педагогического содействия является включение подростков в программу «Наставничество».

Программа «Книга жизни», реализованная в нашей опытно-экспериментальной работе, показала, что подростки, пережившие возврат, могут сформировать жизнестойкость. Программа помогла сформировать

жизнеутверждающие цели на будущее, контролировать свои действия и отвечать за принятие рисков.

Результативность программы подтверждается динамикой жизнестойкости, которая была отмечена в ходе сравнительного анализа данных диагностики (Тест жизнестойкости С. Мадди) в начале и в конце исследования (рисунок 17).

Как видно из рисунка, высокий уровень жизнестойкости обнаружился только у 14% подростков. Данные показатели мы считаем вполне объективными для подросткового возраста. Они свидетельствуют о том, что подростки, несмотря на стремление к взрослости, остаются детьми и ожидают помощи и поддержки со стороны взрослых.

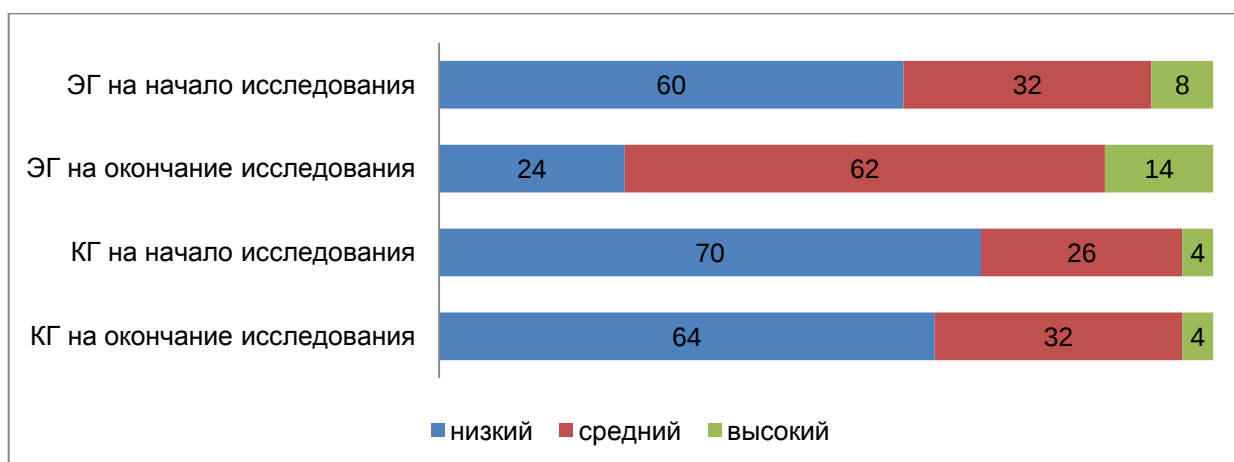


Рисунок 17 – Динамика жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, на начало и окончание исследования (в %)

О результативности опытно-экспериментальной работы свидетельствует существенный рост (в два раза) количества подростков со средним уровнем жизнестойкости в ЭГ. Это подтверждает, что подростки эмоционально приняли ситуацию возврата и справились с ее последствиями.

Следует обратить внимание, что 12 подростков (24%) ЭГ остались на низком уровне жизнестойкости. С ними следует продолжить работу по формированию уверенности в себе, адекватности самооценки. При условии

определения их в замещающую семью дать рекомендации приемным родителям и специалистам службам сопровождения.

В КГ изменения практически не наблюдаются: с высоким уровнем жизнестойкости, как и на начало исследования, осталось 4%. Незначительные изменения отмечены при переходе от низкого к среднему уровню.

В зависимости от формы семейного устройства у ЭГ обнаружилась наибольшая результативность в отношении подростков, возвращенных из приемных семей (рисунок 18). Это объясняется тем, что подростки сосредоточены на восстановлении того, что с ними было до поступления в приемную семью.

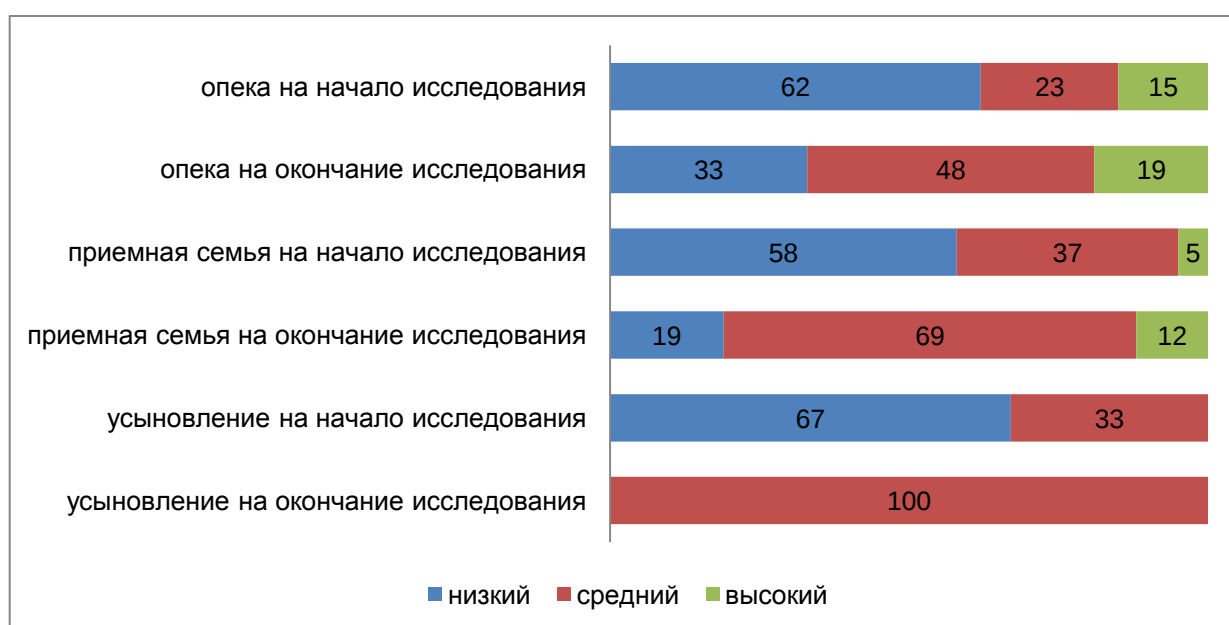


Рисунок 18 – Уровни жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, на начало и окончание исследования в зависимости от формы семейного устройства (в %)

Сравнивая динамику формирования жизнестойкости у подростков в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье было установлено, что наибольший прогресс показали подростки ЭГ, имеющие длительный опыт проживания в семье.

Подростки ЭГ, прожившие в замещающей семье 5 и более лет, в начале эксперимента проявили низкий уровень жизнестойкости, они были растеряны, не

принимали факт возврата. Для этой категории детей «Книга жизни» оказалась эффективным способом эмоционального переживания ситуации (рисунок 19).

Стоит отметить, что подросткам, проживавшим в замещающих семьях от года до пяти лет или менее года, требуется больше времени для формирования жизнестойкости, преодоления последствий возврата.

Указанная группа подростков, возвращенных из замещающих семей в социальные учреждения, в основном показала динамику по среднему уровню жизнестойкости.

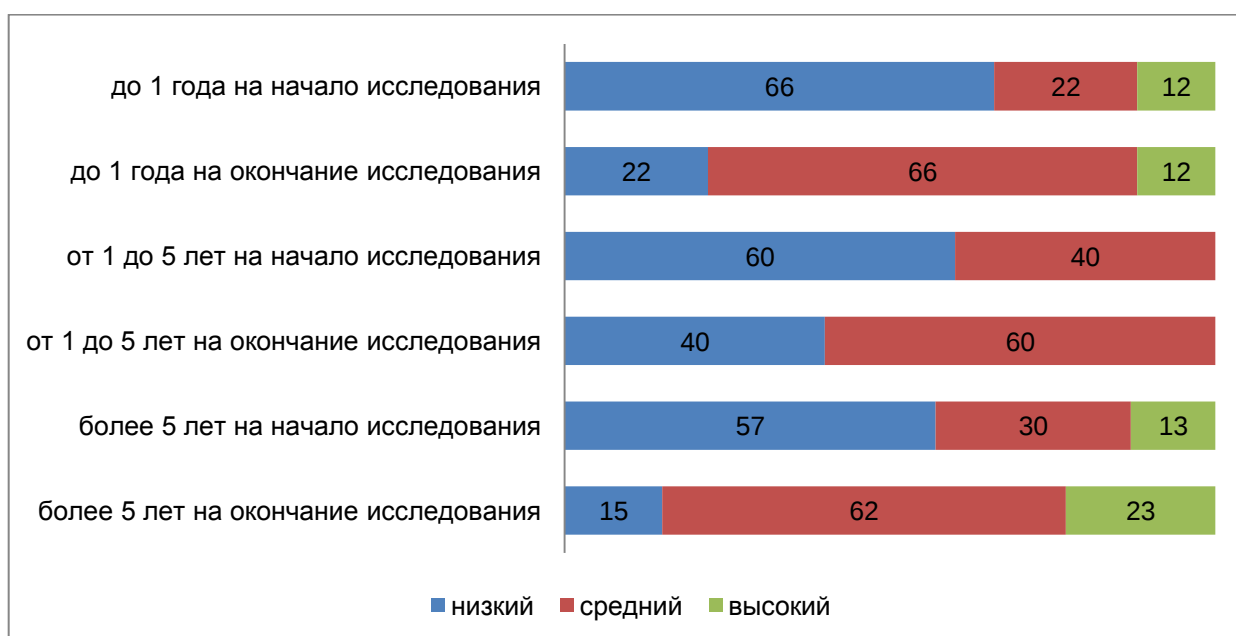


Рисунок 19 – Динамика жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, на начало и окончание исследования в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Низкую динамику формирования жизнестойкости показали подростки, которые имели опыт проживания в двух и более замещающих семьях (рисунок 20).

Казалось бы, переход из одной замещающей семьи в другую должен формировать высокую способность адаптивности. Наше исследование показывает, что подросткам, имеющим опыт проживания в двух и более замещающих семьях, требуется больше времени, чтобы осознать свои

возможности, повысить уровень вовлеченности, но при этом снизить стремление к рискованным действиям.

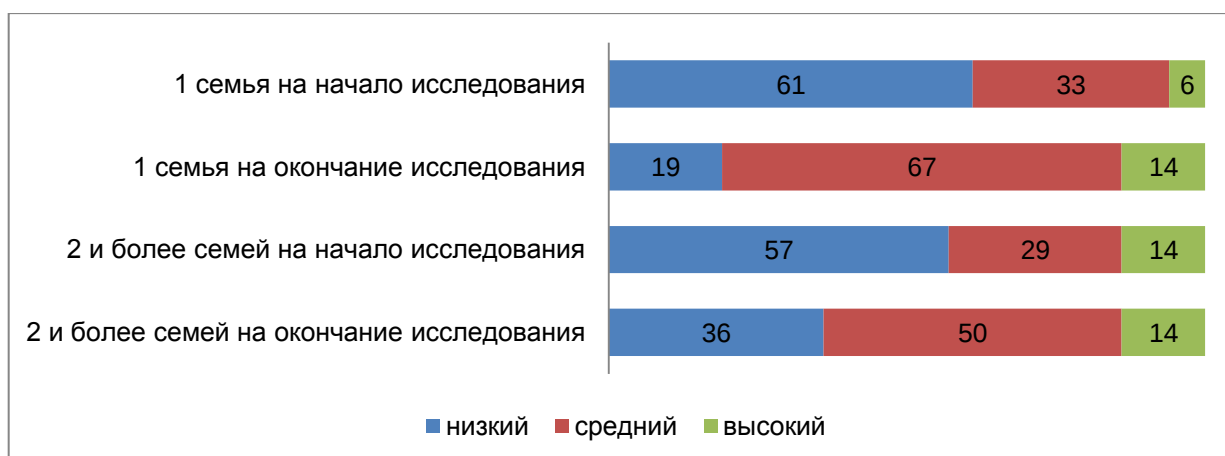


Рисунок 20 – Динамика жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей, на начало и окончание исследования в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал подросток (в %)

В заключение отметим, что условие формирования жизнестойкости подростков при организации педагогического содействия дало положительные результаты. Несмотря на то, что динамика обнаружилась в основном по показателю перехода от низкого к среднему уровню жизнестойкости, педагогическое содействие помогло подросткам эмоционально принять ситуацию возврата из замещающей семьи. Средняя продолжительность реализации программы 4-6 месяцев.

Таким образом, наша гипотеза о том, что условием организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, может выступать формирование жизнестойкости, подтверждена.

Ведущим способом педагогического содействия является включение подростков в программу «Книга жизни».

По итогам опытно-экспериментальной работы почти у всех подростков ЭГ изменилась оценка социального опыта, полученного в замещающей семье (рисунок 21).

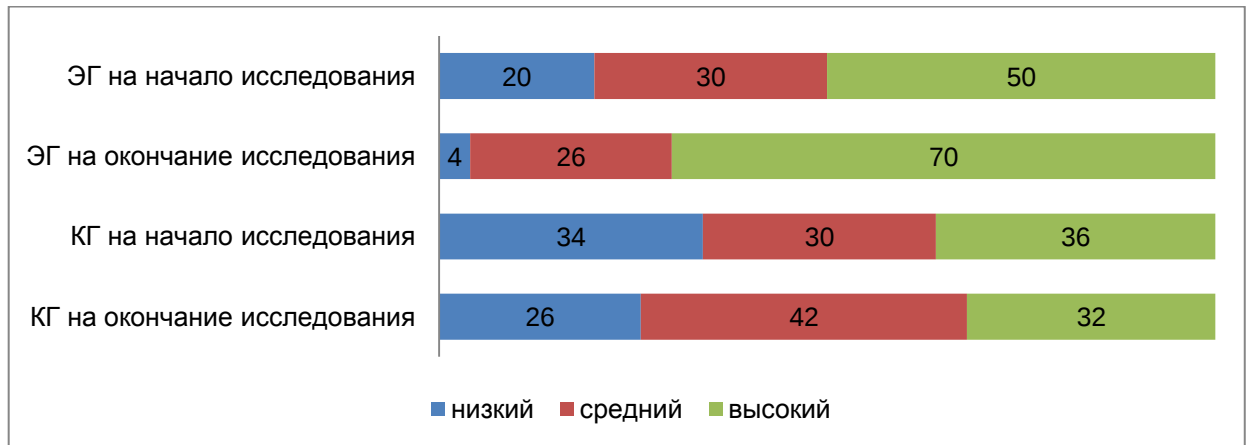


Рисунок 21 – Динамика оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками на начало и окончание исследования в ЭГ и КГ (в %)

У 70% подростков ЭГ оценка социального опыта достигла высокого уровня. В контрольной группе высокий уровень оценки снизился на 4%. Это объясняется тем, что педагоги не создавали педагогические ситуации для подростков КГ, в которых они могли бы применить опыт, полученный в замещающей семье.

В зависимости от формы семейного устройства (рисунок 22) положительная динамика обнаружилась у подростков ЭГ, возвращенных из семей усыновителей. На начальном этапе они резко отрицали социальный опыт, так как не принимали ситуацию возврата. Ситуация обострялась в том случае, если в семье хранили «тайну усыновления», подростки считали, что родители их обманули, и следствием обмана является их социальный опыт. В период опытно-экспериментальной работы мотивационный дневник сыграл положительную роль в принятии своей истории и опыта, полученного в семье.

Следует отметить, что в три раза сократилось количество подростков из приемных семей, имеющих низкий уровень оценки социального опыта (с 27% до 8%). Указанный факт свидетельствует о том, что программа «Модуль

самостоятельного проживания» стимулирует подростков к применению полученного в замещающей семье опыта, тем самым повышая его значимость.

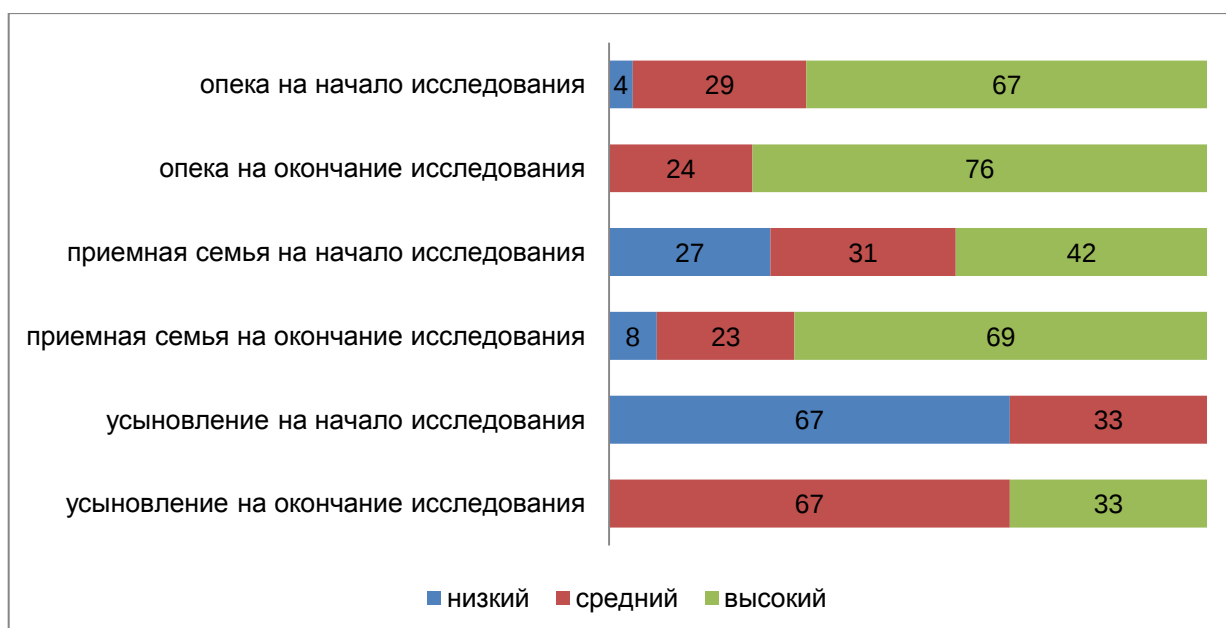


Рисунок 22 – Динамика оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками на начало и окончание исследования в зависимости от семейной формы устройства (в %)

Динамика в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье представлена на рисунке 23.

В зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье наибольшую динамику продемонстрировали подростки с незначительным сроком проживания в замещающей семье.

Это объясняется тем, что на начальном этапе эксперимента они не осознавали объема социального опыта, полученного в замещающей семье, а программа «Модуль самостоятельного проживания» создает условия для рефлексии и применения полученных в семье знаний и способов действия.

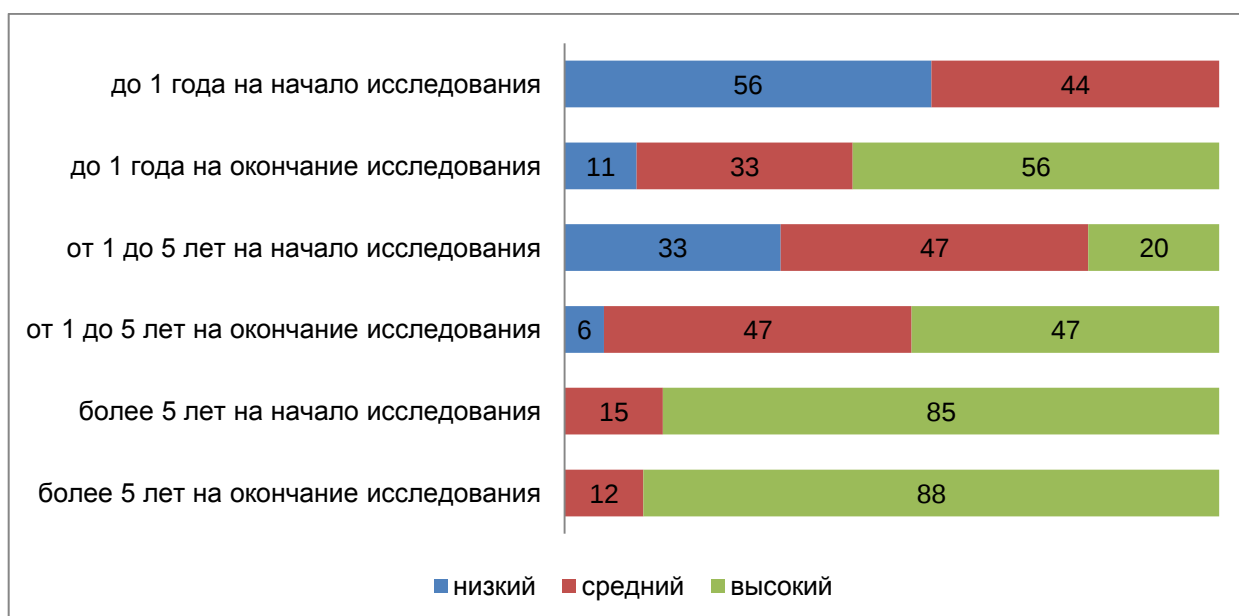


Рисунок 23 – Динамика оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками на начало и окончание исследования в зависимости от продолжительности проживания в замещающей семье (в %)

Динамика в зависимости от количества семей, в которых проживал подросток, представлена на рисунке 24.

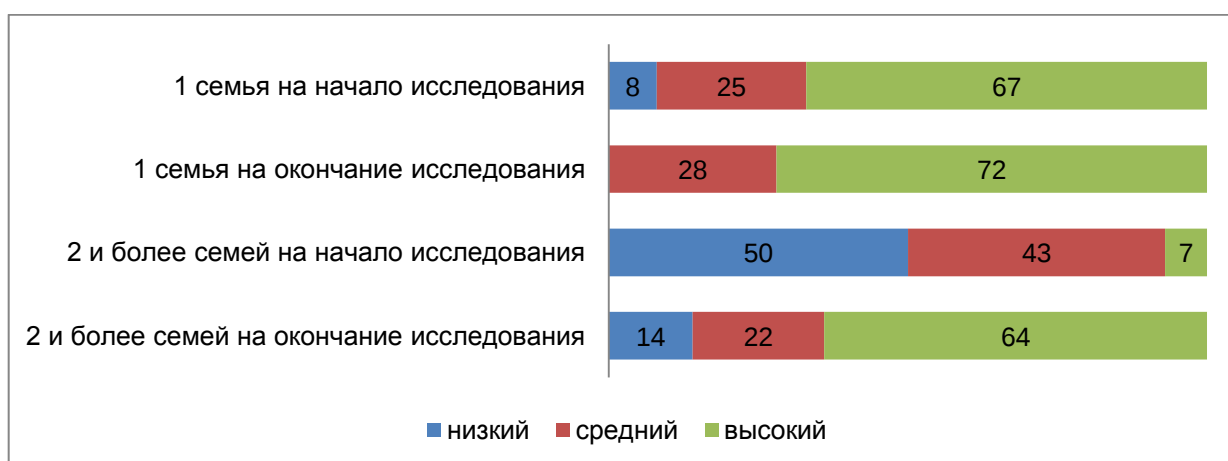


Рисунок 24 – Динамика оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, возвращенными подростками на начало и окончание исследования в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал подросток (в %)

Хорошую динамику показала категория подростков, имеющих опыт проживания в 2 и более семьях, что можно объяснить высокой степенью рефлексии, обеспеченной программой «Модуль самостоятельного проживания».

Таким образом, программа «Модуль самостоятельного проживания» дает возможность подросткам получить новый социальный опыт и наиболее полно реализовать социальный опыт, приобретенный в замещающей семье. Опытно-экспериментальная работа подтвердила обоснованность и результативность условия закрепления социального опыта, полученного в замещающей семье, в организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

Для расчетов динамики личностного критерия по итогам опытно-экспериментальной работы в ЭГ и КГ нами был использован непараметрический критерий Мак-Нимара для сравнения двух зависимых выборок при повторных измерениях (Приложение 5).

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии положительного сдвига в экспериментальной группе по результатам эксперимента:

- получены статистически значимые результаты, свидетельствующие об увеличении частоты проявления признаков после проведения экспериментальной работы: значительно увеличена частота проявления по всем трем параметрам – доверие ($M=21$ при $p=0,001$), жизнестойкость ($M=18$, при $p<0,001$), опыт ($M=8$ при $p=0,005$);

- на высоком уровне достоверности снижена частота низкого уровня *доверия* ($M=21$ при $p<0,001$) и увеличена частота среднего ($M=7,5$ при $p=0,007$) и высокого ($M=7$ при $p=0,009$) уровня *доверия*;

- достоверно значимо снижена частота проявления низкого уровня *жизнестойкости* ($M=18$ при $p<0,001$); увеличена частота проявления среднего уровня ($M=11$ при $p=0,002$), и наблюдается тенденция увеличения частоты проявления высокого уровня ($M=3$ при $p=0,084$) *жизнестойкости*;

– достоверно значимо снижена частота проявления низкого уровня *опыта* ($M=8$ при $p=0,005$) и увеличена частота проявления высокого уровня *опыта* ($M=10$ при $p=0,002$).

Расчеты в *контрольной* группе показывают отсутствие выраженных изменений на конец опытно-экспериментальной работы по выделенным критериям: доверие ($M=1$ при $p=0,318$), жизнестойкость ($M=3$ при $p=0,084$), опыт ($M=3$ при $p=0,081$).

Итоговые результаты также свидетельствуют об отсутствии статистически значимых изменений в проявлении низкого ($M=3$ при $p=0,149$), среднего ($M=3$ при $p=0,149$) и высокого ($M=0,03$ при $p=1$) уровня *жизнестойкости*. Отсутствуют изменения в проявлении низкого ($M=1$ при $p=0,318$), среднего ($M=1$ при $p=0,318$) и высокого ($M=0,03$ при $p=1$) уровня *доверия*. Также нет статистически значимых изменений низкого ($M=4$ при $p=0,081$), среднего ($M=2$ при $p=0,158$) и высокого ($M=1$ при $p=0,318$) уровня *опыта*. Таким образом, результаты в данной группе сопоставимы с результатами на начальном этапе исследования.

С целью доказательства результативности избранных условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным в социальные учреждения, по личностному критерию нами был проведен статистический анализ при помощи непараметрического критерия χ^2 – *Пирсона* (Приложение 6). Он применялся для сравнения данных экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента. Общие результаты представлены в таблице 6.

Полученные данные демонстрируют статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами после проведения эксперимента. Результаты экспериментальной группы по переменным *доверие* ($\chi^2=12,398$ при $p=0,001$), *жизнестойкость* ($\chi^2=16,234$ при $p=0,001$) и *опыт* ($\chi^2=7,843$ при $p=0,006$) значительно выше, чем у контрольной группы.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп по уровням признаков после эксперимента также выявило статистически значимые различия. Результаты экспериментальной группы значительно превышают результаты контрольной группы, а именно: низкий ($\chi^2=10,194$ при $p=0,002$), средний ($\chi^2=4,058$ при $p=0,044$)

уровень доверия к взрослым, низкий ($\chi^2=16,234$ при $p=0,001$), средний ($\chi^2=9,033$ при $p=0,003$) уровень жизнестойкости, низкий ($\chi^2=9,490$ при $p=0,003$), высокий ($\chi^2=14,446$ при $p=0,001$) уровень оценки опыта, полученного в замещающих семьях.

Таблица 6 – Достоверность различий по критерию χ^2 – Пирсона в значениях исследуемых параметров между контрольной и экспериментальной группами после эксперимента

Параметры	χ^2 – Пирсона	Уровень значимости
Доверие	12,398	0,001
Жизнестойкость	16,234	0,001
Опыт	7,843	0,006

Наряду с личностным критерием, связанным с восстановлением доверия, формированием жизнестойкости и закреплением социального опыта, полученного в замещающей семье, по окончании опытно-экспериментальной работы мы проанализировали динамику взаимодействия педагога и подростка по организационному критерию: когнитивному (осознание подростками ситуации возврата); эмоциональному (принятие подростками факта возврата); деятельностному (степень включенности подростка в проработку ситуации возврата); ценностному (включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей).

Как видно из таблицы 7, если на начальном этапе опытно-экспериментальной работы принципиальной разницы между показателями ЭГ и КГ не наблюдалось, то на заключительном эта разница оказалась значительной.

Таблица 7 – Динамика отношения подростков к ситуации возврата на начало и на окончание исследования в ЭГ и КГ (в %)

	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Показатели	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
<i>когнитивный</i>	12/2	52/14	36/84	18/16	50/48	32/36
<i>эмоциональный</i>	16/6	44/16	40/78	18/8	48/52	34/40
<i>деятельностный</i>	32/10	32/22	36/68	40/42	36/34	24/24
<i>ценностный</i>	40/0	40/22	20/78	48/52	34/30	18/18

Условные обозначения: числитель – значение на начало исследования, знаменатель – на окончание исследования

Принципиальные изменения ЭГ произошли по ценностному показателю: высокий уровень поднялся с 28% до 78%, при этом на низком уровне по ценностному показателю не осталось ни одного подростка. Все это свидетельствует о том, что подростки стали воспринимать возврат как ресурс для проектирования своей дальнейшей жизнедеятельности. В КГ, напротив, количество подростков с низким уровнем по ценностному критерию увеличилось с 48% до 52%, что свидетельствует о сохранении отрицательного отношения к возвратам у подростков, не включенным в опытно-экспериментальную работу. Одновременно эти данные доказывают результативность использования предложенных в нашей гипотезе условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения. Кроме того, в ЭГ произошли существенные изменения по эмоциональному и деятельностному показателю: каждый из них вырос практически в два раза. В КГ изменения по данным показателям незначительны.

Таким образом, организационный критерий убедительно доказывает правомерность использования таких условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, как: восстановление доверия к взрослым, формирование жизнестойкости, закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье.

По рефлексивно-оценочному критерию реализации условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, полученному в ходе фокус-групп специалистов и оценки кейс-историй, также были получены положительные результаты.

В работе фокус-групп приняли участие 25 специалистов из социальных учреждений, в которых проживали подростки ЭГ и КГ. Была отмечена принципиальная разница между эмоциональным состоянием и поведением подростков ЭГ и КГ. Если подростки ЭГ открыто выражают свои эмоции по поводу возврата, стараются найти позитивный выход из создавшейся ситуации, то подростки КГ остаются скрытными, часто совершают самовольные уходы, имеют расплывчатые представления о своем будущем.

В ходе опытно-экспериментальной работы ежемесячно специалистами рассматривались кейс-истории подростков, возвращенных в социальные учреждения. При анализе 50 кейс-историй подростков экспериментальной группы 47 были признаны успешными: 34 подростка переданы на воспитание в замещающие семьи, в том числе 2 подростка вернулись к бывшим замещающим родителям. Также 2 подростка были возвращены в кровные семьи, 11 подростков (из них 5 достигли совершеннолетия) обучаются в учреждениях среднего профессионального образования, при этом все подростки поддерживают отношения с бывшими замещающими родителями, регулярно их навещают. По мнению специалистов, 3 кейс-истории не получили свое завершение: подростки не готовы принять ситуацию возврата, ищут пути для возвращения в замещающую семью. Все 50 подростков экспериментальной группы продолжают общение с волонтерами-наставниками.

Из 50 кейс-историй подростков контрольной группы, возвращенных из замещающих семей, по мнению специалистов, только 12 имеют положительное завершение. Так, 4 подростка устроены в замещающие семьи, 8 подростков продолжают обучение. С бывшими замещающими родителями общаются только

10 подростков, при этом общение носит ситуативный характер. Отношения с волонтерами-наставниками сформированы только у 17 подростков.

Итак, предложенный нами нетрадиционный подход к организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, на основе включения подростков в осознание возврата в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности и научно обоснованные реализованные условия организации процесса педагогического содействия убедительно доказали свою результативность.

Выполненное исследование показало, что результативность педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, обеспечивается за счет восстановления доверия к взрослым, формирования жизнестойкости и закрепления социального опыта, полученного в замещающей семье.

Статистически значимыми оказались изменения в экспериментальной группе по личностному, организационному и рефлексивно-оценочному критериям.

Полученные по итогам опытно-экспериментальной работы результаты подтверждают гипотезу нашего исследования.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа по внедрению условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальное учреждение, дает основание сделать следующие выводы:

1. Возврат из замещающей семьи является достаточно распространенным явлением и актуализирует поиск особого подхода в педагогической работе специалистов социального учреждения с данной категорией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Наибольшую группу возвращенных детей составляют подростки старше 11 лет; дети из приемных семей; с

продолжительностью проживания в замещающей семье от года до пяти лет; имеющие опыт проживания в одной замещающей семье.

2. При организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, необходимо учитывать формы семейного устройства, продолжительность проживания в замещающей семье и количество семей, в которых проживал ребенок.

3. Существенных различий между экспериментальной и контрольной группами по первичным диагностическим данным уровня доверия к взрослым, уровня жизнестойкости и оценки социального опыта, полученного в замещающей семье, не выявлено. Вместе с тем, у подростков, возвращенных из семей усыновителей, самым низким показателем оказалось доверие к взрослым; из опекунских семей – жизнестойкость; из приемных семей – низкая оценка социального опыта. Более высокие показатели доверия к взрослым имеют подростки, прожившие в замещающих семьях более 5 лет. Подростки, имеющие опыт проживания в нескольких семьях, демонстрируют более высокий уровень жизнестойкости.

4. Реализация условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, возможна посредством реализации следующих программ:

– «Наставничество» – обеспечивает реализацию условия педагогического содействия по восстановлению доверия к взрослым;

«Книга жизни» – позволяет реализовать условие по формированию жизнестойкости подростков;

– «Модуль самостоятельного проживания» – осуществляет условие по закреплению социального опыта, полученного во время проживания в замещающей семье.

5. Процесс педагогического содействия необходимо осуществлять последовательно на поддерживающем, мобилизационном и мотивационном этапах. Поддерживающий этап создает условия для удовлетворения потребности подростка в безопасности и принятии факта возврата; мобилизационный

стимулирует подростка к восстановлению доверия, формированию жизнестойкости и к рефлексии социального опыта; мотивационный предполагает подготовку подростка к восстановлению отношений с кровной семьей или формирование готовности к переходу в новую замещающую семью / к самостоятельной жизни.

6. Для подростков, возвращенных из семей усыновителей, центральное место занимает восстановление доверия к взрослым. Формирование жизнестойкости более актуально для подростков, возвращенных из опекунских семей. В процессе организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из приемных семей, опорой становится закрепление социального опыта. Педагогическое содействие подросткам, прожившим в замещающей семье от года до пяти лет, необходимо сосредоточить на формировании жизнестойкости, при минимальном проживании в замещающей семье – на осознании ценности полученного в замещающей семье социального опыта. Подросткам, имеющим опыт проживания в двух и более семьях, необходимо в процессе педагогического содействия, прежде всего, восстановить доверие к взрослым.

7. Доказательством результативности процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, выступает существенная динамика по личностному (доверие, жизнестойкость и оценка опыта), организационному (взаимодействие педагога и подростка) и рефлексивно-оценочному критериям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

В целом формирующий эксперимент показал существенные изменения в восстановлении доверия к взрослым, формировании жизнестойкости, закреплении социального опыта у подростков, возвращенных из замещающих семей, что свидетельствует о доказанности выдвинутой нами гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами научное исследование было направлено на решение актуальной общественной и педагогической задачи, выражающейся в необходимости теоретико-экспериментального исследования обоснования процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

В диссертации представлены теоретические предпосылки исследования процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения; раскрыта педагогическая сущность понятия «возврат подростка из замещающей семьи»; объяснена возможность использовать возврат в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка. На основе теоретико-методологического анализа доказана целесообразность использования в работе с подростками, возвращенными в социальные учреждения, педагогического содействия; обоснованы условия и критерии результативности процесса педагогического содействия и показана зависимость организации процесса от форм семейного устройства, продолжительности проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

В ходе опытно-экспериментальной работы проанализированы данные опроса специалистов из 5 регионов Российской Федерации; сформированы 50 кейсов о подростках, возвращенных из замещающих семей; изложены условия организации процесса педагогического содействия посредством восстановления доверия подростков к взрослым; формирования жизнестойкости подростков, возвращенных из замещающих семей; закрепления социального опыта, полученного в замещающей семье; доказана результативность предложенных условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей.

На основе полученных в ходе теоретико-экспериментального исследования данных были сформулированы следующие общие выводы:

Уточнено понятие «возврат подростка из замещающей семьи», базовым компонентом которого выступает процесс и факт прекращения проживания подростка внутри замещающей семейной системы; а сопутствующим – причины возврата подростка из замещающей семьи.

Раскрыта педагогическая сущность возврата в контексте проектирования дальнейшей жизнедеятельности подростка.

Предложена идея педагогической деятельности с возвращенными подростками посредством организации процесса педагогического содействия.

Обогащена теория педагогики уточнением понятия «педагогическое содействие», представляющего собой процесс взаимодействия педагога и подростка посредством рефлексии возврата из замещающей семьи, создания ситуаций открытого эмоционального переживания и проектирования дальнейшей жизнедеятельности с опорой на опыт, полученный в замещающей семье.

Обоснованы и реализованы следующие условия организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения: восстановление доверия, формирование жизнестойкости, закрепление социального опыта проживания в замещающей семье.

Определено, что процесс педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, осуществляется последовательно на поддерживающем, мобилизационном, мотивационном этапах.

Выявлено, что содержание процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, зависит от формы семейного устройства, продолжительности пребывания подростка в замещающей семье и количества семей, в которых он проживал.

Разработаны критерии результативности организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, к которым отнесены: *личностный* (восстановление

доверия к взрослым, сформированность жизнестойкости, осознание ценности социального опыта, полученного в замещающей семье); *организационный* (осознание подростками ситуации возврата; принятие подростками факта возврата; степень включенности подростков в проработку ситуации возврата; включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей); *рефлексивно-оценочный* (профессиональная оценка успешности разрешения случаев возврата).

Доказана результативность условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения. Сравнительный анализ результатов на начальном и итоговом этапах исследования, проведенных с использованием методов статистической обработки данных, выявил статистически значимые изменения уровня доверия подростков к взрослым; уровня жизнестойкости и уровня оценки опыта, полученного в замещающей семье, у подростков экспериментальной группы по сравнению с подростками контрольной группы. Подростки экспериментальной группы демонстрируют высокую степень включенности в проработку ситуации возврата, эмоционально принимают и осознают факт возврата и не исключают из иерархии личностных ценностей важность и значимость семьи.

Таким образом, задачи исследования выполнены, получены новые знания об исследуемом процессе, гипотеза доказана. Выводы не претендуют на исчерпывающее решение исследуемой проблемы. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с изучением других педагогических условий организации процесса педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения, углублением представлений о технологиях работы с детьми с учетом формы семейного устройства, продолжительностью проживания в замещающей семье и количества семей, в которых проживал подросток.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л. А. Александрова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 16–21.
2. Александрова, Л. Ю. Дифференциальная диагностика задержки речевого развития и индивидуальных речевых различий у детей из замещающих семей / Л. Ю. Александрова, С. В. Ваторопина // Концепт. – 2014. – № 03 (март). – С. 26–30.
3. Александрова, Л. Ю. Стратегия педагогического сопровождения замещающих семей в контексте речевого развития дошкольников / Л. Ю. Александрова, С. В. Ваторопина // «Education». – 2015. – VII(15). – С. 101–102.
4. Александрова, Л. Ю. Мультидисциплинарный анализ исследований по проблеме педагогического сопровождения замещающих семей по речевому развитию дошкольников / Л. Ю. Александрова, С. В. Ваторопина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2016. – № 02 (93). – С. 4–6.
5. Александрова, А. А. К концепции жизнестойкости в психологии / А. А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2004. – С. 82–90.
6. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М.: Класс, 2005. – 204 с.
7. Алмазова, О. В. Особенности образа взрослого сиблинга / О. В. Алмазова // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2013. – Т. 6. – № 29. – С. 3.

8. Ананьина, Е. В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ананьина Елена Вениаминовна. – Челябинск, 2009. – 222 с.
9. Андрущенко, А. И. Анализ и систематизация научных подходов к формированию типологии доверия (опыт библиографического анализа) / А. И. Андрущенко // Социс. – 2013. – № 8. – С. 126–135.
10. Арпентьева, М. Р. Семейная академия и проблемы подготовки семей к воспитанию ребенка / М. Р. Арпентьева // Молодежь в современном обществе: сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции / под ред. С. А. Бурилкиной, Б. Т. Ищановой, О. Л. Потрикеевой, Е. Н. Ращикулиной, Г. А. Супруненко // Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2015. – С. 15–21.
11. Арчакова, Т. О. Подходы к комплексному сопровождению семей, воспитывающих приемных детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. О. Арчакова, Н. В. Гусарова, А. Ю. Синкевич. – М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2014. – 120 с.
12. Багина, Л. В. Управление семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Багина Лариса Валерьяновна. – Барнаул, 2012. – 151 с.
13. Байер, Е. А. Жизнестойкость как необходимое качество выпускника детского дома / Е. А. Байер, И. Б. Павлов // Социальная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 75–82.
14. Байер, Е. А. Педагогическое наставничество для детей-сирот / Е. А. Байер, С. И. Аваков // Развитие личности. – 2017. – № 2 – С. 211–219.
15. Барбитова, А. Д. Причины возврата детей из приемных семей / А. Д. Барбитова // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся. Материалы IV международной заочной научно-практической конференции. – Ульяновск. – 2010. – С. 231–239.
16. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208с.

17. Бобылева, И. А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бобылева Ирина Анатольевна. – Владимир, 2000. – 188 с.

18. Бобылева И.А. Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот: Монография. – М.: БФ «Расправь крылья!», 2016. – 288 с.

19. Богачева, И. В. Семь шагов навстречу или психологический практикум решений межличностных проблем и доверия взрослых и детей / И. В. Богачева, А. М. Прохватилов // Фонд помощи талантливым детям, молодежи и инвалидам, поддержки и продвижения социальных, образовательных, культурных и спортивных проектов «Возрождение и Надежда». – Москва, 2012. – 51 с.

20. Богомаз, С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладения со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Материалы научно-практических мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – М.: 2009. – Т. 4. – С. 18–20.

21. Бодак, Е. Ф. Доверие как показатель социального капитала: проблемы выстраивания доверительных отношений в школе с детьми из сиротских учреждений / Е. Ф. Бодак // XXI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2017. –Т. 2. – С. 296–299.

22. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.

23. Боенкина, Е. А. Основные положения концепции профилактики вторичного социального сиротства посредством психолого-педагогического просвещения замещающих родителей / Е. А. Боенкина, И. В. Рудин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 4А. – С. 180–194.

24. Боенкина, Е. А. Определение мотивации у кандидатов в замещающие родители как профилактика вторичного сиротства / Е. А. Боенкина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2017. – № 5-6. – С. 32–37.
25. Боенкина, Е. А. Организация комплексного сопровождения замещающих семей как профилактика вторичного сиротства / Е. А. Боенкина // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 25–29.
26. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 2009. – 398 с.
27. Большакова, Л. Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Большакова Любовь Николаевна. – Ярославль, 2004. – 236 с.
28. Большакова, Н. Л. К вопросу об эффективности форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. Л. Большакова // Шаг навстречу: связь теории и практики социальной работы. Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию образования по направлению «Социальная работа в ПГУ-САФУ имени М. В. Ломоносова». – М.: Перо, 2016. – С. 84–89.
29. Борисова, М. М. Доверие как социально-педагогическое явление / М. М. Борисова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2014. – Сер.12. – Вып.4. – С. 126–137.
30. Бормотова, В. А. Педагогические условия формирования чувства доверия в семье у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бормотова Виктория Андреевна. – Ставрополь, 2000. – 24 с.
31. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби // пер. с англ. В. В. Старовойтова – 2-е изд. – М.: Академический Проспект, 2004 – 232 с.
32. Боулби, Дж. Материнская забота и психическое здоровье / Дж. Боулби. – М.: Гардарики. – 2003. – С. 132.

33. Бочаров, В. А. Законодательство об усыновлении требует изменений / В. А. Бочаров, Р. Н. Шалайкин // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2012. – № 2. – С. 41–45.
34. Будникова, А. Ю. Жизнеустройство детей-сирот / А. Ю. Будникова, О. В. Пчелина // Социальные, естественные и технические системы в современном мире: состояние, противоречия, развитие: Восемнадцатые Вавиловские чтения. Материалы международной междисциплинарной научной конференции: в 2 частях. // Ответственный редактор В. П. Шалаев. Поволжский государственный технологический университет. – Йошкар-Ола, 2015. – Том. Часть 1 – С. 160–162.
35. Буняк, М. А. Чудо возможно. Укрепляя семейные связи / М. А. Буняк // Из опыта регионов. – М.: ООО «РПФ НИК», 2015. – С.87–88.
36. Бутырина, Т. В. Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей / Т. В. Бутырина, С. В. Чермянин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 5. – № 1. – С. 18–26.
37. Бутырина, Т. В. Влияние психотравмирующей ситуации на психологическое состояние подростков-воспитанников детского дома / Т. В. Бутырина с соавт. // Молодые ученые Ленинградской области: Материалы регион. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 360 с.
38. Васильев, В. В. Становление и развитие социально-педагогического механизма защиты прав детей в России: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Васильев Вадим Валерьевич. – Москва, 2012. – 228 с.
39. Васильева, Е. В. Изучение уровня тревожности у подростков, в семьях которых воспитываются приемные дети / Е. В. Васильева // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 4 частях // ООО «Агентство международных исследований. – Уфа, 2017. – Том. Часть 2. – С. 203–206.

40. Васина, В. Ю. Психолого-педагогические условия эффективной помощи замещающим семьям / В. Ю. Васина // в сборнике: Нарушение когнитивной сферы у лиц с аддиктивным поведением. Материалы Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Российский университет дружбы народов. – М., 2019. – С. 227–234.

41. Ваторопина, С. В. Педагогические условия предупреждения депривации младшего школьника в учебном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ваторопина Светлана Витальевна. – В. Новгород, 2010. – 254 с.

42. Волчанская, В. О. Причины и последствия возврата детей подросткового возраста из замещающей семьи / В. О. Волчанская // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 6-ти частях. // Под общей редакцией Е. П. Ткачевой // ООО Агентство перспективных научных исследований. – Белгород, 2017. – С. 21–27.

43. Выготский, Л. С. Педология подростка / Выготский Л. С. // Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

44. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

45. Гайсина, Г. И. Проблемы теории и практики сопровождения замещающей семьи / Г. И. Гайсина // Педагогическое образование в России // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2013. – № 4. – С. 191–195.

46. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

47. Голубкова, Н. Ю. Качество подготовки – залог отсутствия возвратов детей из замещающих семей / Н. Ю. Голубкова // Образование: традиции и инновации. Материалы VIII международной научно-практической конференции. – Прага: Изд-во World Press, 2015. – С. 134–137.

48. Гобова, Е. С. Чувство привязанности у приемного ребенка к родителям – основа прочной семьи. Социальная педагогика в России / Е. С. Гобова // Современное образование. – Москва, 2015. – № 4. – С. 37–40.
49. Голубь, О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Голубь Оксана Викторовна. – Ростов н/Д., 2004. – 28 с.
50. Горнова, Н. Н. Профилактика возвратов детей из приемных семей / Горнова, Н. Н. // Педагогика и психология: от вопросов к решениям. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Кострома: Федеральный центр науки и образования Эвенсис, 2017. – С. 34–36.
51. Горохова, И. В. Особенности адаптации приемного ребенка в замещающей семье / И. В. Горохова // Власть и общество в интересах детей. Материалы X Международного конгресса «Российская семья». Под общей редакцией И.Д. Горшковой // Российский государственный университет. – Москва, 2014. – С. 84–89.
52. Гринберг, С. Н. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги / С. Н. Гринберг, Е. В. Савельева, Н. В. Вараева, М. Ю. Лобанова. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.
53. Гришина, Е. Е. Выбор формы замещающей семьи: существующие риски / Е. Е. Гришина // Приемная семья. – 2009. – № 3. – С. 22–25.
54. Гуриева, С. Д. Доверие как социально-психологическое явление / С. Д. Гуриева, М. М. Борисова // Вестник, Санкт-Петербургский университет. – 2014. – сер. 12. – Вып. 4. – С. 126–136.
55. Гурко, Т. А. Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 164 с.
56. Гурьева, Т. Ю. Переживание утраты подростком, от которого отказались родители // Т. Ю. Гурьева, И. Г. Соколова // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник // Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Семья». – Санкт-Петербург, 2016. – № 9. – С. 83–87.

57. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль // В 4 томах. Том 1: Русский язык-Медиа. – М.: Дрофа, 2008. – 573 с.
58. Дамбаринчинова, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье / С. А. Дамбаринчинова, Н. С. Антонова // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях; Материалы Международной научно-практической конференции. – Улан-Удэ, 2018. – С. 126-130.
59. Даурова, М. Р. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Даурова Мариета Руслановна – Майкоп, 2012. – 231 с.
60. Данилова, И. С. Ответственность приемных родителей за отказ от ребенка в системе мер семейно-правовой ответственности / И. С. Данилова // Семейное и жилищное право. – М.: «Юрист», 2014. – № 4. – С. 11–14.
61. Долгая, Н. А. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Долгая Наталья Александровна. – Махачкала, 2012. – 169 с.
62. Домнина, Ю. В. Ответственность усыновителей (опекунов, попечителей) за возвращение ребенка в детский дом / Ю. В. Домнина // Интеграция науки и практики в современных условиях. – М.: «Перо», 2016. – С. 118–122.
63. Донцов, А. И. Трактовка доверия в зарубежной социальной психологии / А. И. Донцов, Е. Б. Перелыгина // Вопросы психологии. – Москва, 2017. – № 2. – С. 152–160.
64. Достовалов, С. Г. Операциональный и рефлексивный уровни доверия к себе / С. Г. Достовалов // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума, 16-18 сентября 2004. / Томский гос. ун-т. – Томск, 2004. – С. 121–126.
65. Дорофеева, Т. В. Основные проблемы, приводящие к отказам от приемных детей / Т. В. Дорофеева // Образование и семья: проблемы приемных

родителей. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Политехника-сервис, 2009. – С. 85–89.

66. Дудина, Е. А. Англоязычная терминология в исследованиях замещающих семей «Культура – это любовь к миру»: Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве / Е. А. Дудина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ. Под редакцией В. А. Зверева, Е. Е. Тихомировой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 259–262.

67. Егорова, А. И. Доверие к людям и характер отношений подростков с родителями: автореф. магистр. дис. А. И. Егорова //. – М.: МГППУ, 2014.

68. Емельянова, А. В. Психологическая помощь воспитанникам детского дома, пережившим вторичное сиротство / А. В. Емельянова, М. Б. Земш // Студенческая наука Подмосквю. Материалы Международной научной конференции молодых ученых // Государственный гуманитарно-технологический университет. – Орехово-Зуево, 2017. – С. 234–238.

69. Ефремова, Т. Ф. Словарь грамматических трудностей русского языка / Т. Ф. Ефремова, В. Г. Костомарова. – М.: Стереотип, 2000. – 5-е изд. – С. 234–238.

70. Жаворонко, О. П. Жизнестойкость личности в контексте переживания семейного конфликта / О. П. Жаворонко, Д. П. Притчина, Т. В. Рюмина // Подготовка конкурентоспособного специалиста на факультете начальных классов. Материалы научно-практической конференции. // Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Факультет начальных классов. – Новосибирск, 2007. – С. 223–227.

71. Жизнестойкость личности в условиях модернизации общества: ресурсы развития // Материалы III международной научно-практической конференции // Ответственные редакторы: Н. В. Калинина, Седунова А. С. // Министерство образования и науки РФ; Ульяновский государственный университет, Факультет гуманитарных наук и социальных технологий. – Ульяновск, 2011. С.83–94.

72. Закомолдина, Т. О. Жизнеспособность и жизнестойкость как важные свойства формирующейся личности / Т. О. Закомолдина // Запад-Россия-Восток. // Поволжский государственный университет сервиса. – Тольятти, 2011. – № 5. – С. 247–250.
73. Замалдинова, Г. Р. Социально-педагогическая поддержка детей-сирот в условиях взаимодействия государственных и общественных структур: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Замалдинова Гания Равильевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 239 с.
74. Зарецкий, В. К. Пути решения сиротства в России / В. К. Зарецкий, М. О. Дубровская, В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии, 2002. – С. 98–106.
75. Захарова, Ж. А. Совладение с жизненными трудностями в условиях замещающей семьи / Захарова Ж.А. // в сборнике: Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. Материалы IV Международной научной конференции: в 2-х томах. Ответственные редакторы: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома, 2016. – С. 52–54.
76. Захарова, Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Захарова Жанна Анатольевна. – Кострома, 2009. – 43 с.
77. Захарченко, Н. А. Проблема доверия детей в контексте современных научных подходов / Н. А. Захарченко // Гуманизация образования. – 2011. – № 7. – С. 32–38.
78. Зинченко, В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С. 76–93.
79. Иванова, Г. Ф. Наставничество, как форма психолого-педагогического сопровождения подростков, воспитывающихся в замещающих семьях / Г. Ф. Иванова, Е. В. Славутская // Сибирский учитель. – 2018. – № 4 (119). – С. 11–16

80. Игнатова, В. В. Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова, Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – С. 44–52.

81. Информационная справка по вопросу о мониторинге реализации «дорожных карт» субъектов Российской Федерации по реструктуризации и реформированию организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://rosmintrud.ru/uploads/magic/ru-RU/f4a29da8-1500964916.pdf>.

82. Ильина, А. Л. Психология проблем замещающей семьи и способы их решения / А. Л. Ильина // Актуальные вопросы социальной работы с различными категориями населения сборник статей IV межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. // Кировский государственный медицинский университет. – Киров, 2017. – С. 193–197.

83. Казарова, Е. Г. Психолого-педагогическое содействие преодолению трудностей профессионального самоопределения учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казарова Екатерина Геннадьевна. – Москва, 2009. – 262 с.

84. Капилина, М. В. Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка / М. В. Капилина, Т. Д. Панюшева. – М.: Никея, 2015. – 432 с.

85. Карасева, А. С. Институализация социального сопровождения как одной из инновационных технологий социальной работы с приемной семьей в современной России / А. С. Карасева // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках III Всероссийского научного форума «Наука будущего – наука молодых». В 2-х томах. Под общей редакцией З. Х. Саралиевой. – Нижний Новгород, ООО «Научно-исследовательский социологический центр», 2017. – С. 125–128.

86. Клещев, С. Е. Семейно-правовая ответственность приемных родителей за отказ от ребенка / С. Е. Клещев, Д. В. Шиляев // Защита прав человека в современных условиях: проблемы теории и практики. Материалы VI

Международной научно-практической конференции // Издательство «От и До». – Пермь, 2015. – С. 125–129.

87. Книжникова, С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Книжникова Светлана Витальевна. – Краснодар, 2005. – 191 с.

88. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

89. Котли, П. Новые приемные родители: первый опыт / П. Котли // пер. с англ. Н. И. Ивановой. – Новосибирск: ООО «Дата», 2000 – 115 с.

90. Корзетова, Е. А. Профилактика вторичных отказов. Пути решения проблемы вторичного сиротства / Корзетова, Е. А // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – СПб.: Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Семья», 2016. – № 7. – С. 172–177.

91. Корнилова, О. В. К вопросу возврата детей из замещающих семей / О. В. Корнилова // Актуальные проблемы современной науки. Сборник статей международной научно-практической конференции. Отв. ред. И. Н. Пилипчук. – Стерлитамак: РИО АМИ, 2015. – С. 36–38.

92. Краснова, В. Г. К вопросу об эффективности жизнеустройства детей-сирот / В. Г. Краснова, Т. С. Палкина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии // Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2011. – № 3 (15). – С. 74–79.

93. Краснова, В. Г. Проблема жизнестойкости замещающей семьи / В. Г. Краснова, Т. С. Палкина // Дискуссия. – 2012. – № 10 (28). – С. 102–105.

94. Краснова, В. Г. Материальное благополучие замещающей семьи как один из показателей ее жизнестойкости / В. Г. Краснова, Т. С. Палкина // Вестн. Волгогр. Гос. ун-та. Сер 7, Филос. – 2012. – № 3 (18). – С. 221–225.

95. Кремнева, Т. Л. Психолого-педагогические проблемы воспитания девиантного подростка в замещающей семье / Т. Л. Кремнева, Ю. А. Кадурина // В сборнике: Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во «Наука и Просвещение», 2019. – С. 90–95.

96. Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008 – 564 с.

97. Куренкова, О. Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Куренкова Ольга Евгеньевна. – Вологда, 2002. – 172 с.

98. Курнешова, Л. Е. Система помощи детям, возвращенным после неудачного семейного жизнеустройства, в условиях образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Методические рекомендации / Л. Е. Курнешова. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – 320 с.

99. Курочкина, И. А. Неуспешное замещающее родительство как зона социально-психологического риска / И. А. Курочкина // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Отв. ред. Е. В. Патраков // Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2015. – С. 24–28.

100. Кургинян, С. С. Психолого-педагогическое содействие формированию у подростков адекватного отношения к себе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кургинян Сергей Сергеевич. – Москва, 2008. – 209 с.

101. Куфтяк, Е. В. Защитное поведение возвращенных детей-сирот / Е. В. Куфтяк // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 209–212.

102. Кынова, А. В. Социальная проблема возвратов детей-сирот из приемных семей в России / А. В. Кынова, Е. В. Благовская // XVII

Международные научные чтения (памяти Зворыкина В.К.). Сборник статей Международной научно-практической конференции // ООО «Европейский фонд инновационного развития». – Москва, 2017. – С. 122–124.

103. Кынова, А. В. Профилактика возвратов детей-сирот из приемных семей в Республике Алтай / А. В. Кынова // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию открытия первого в Бурятии кабинета медико-социальной помощи в поликлиническом звене. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. – Улан-Удэ, 2015. – С. 195–196.

104. Лаврентьева, З. И. Приемная семья как социально-педагогический феномен: монография / З. И. Лаврентьева; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 180 с.

105. Лаврентьева, З. И. Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен / З. И. Лаврентьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2017, – Т. 6. – № 3. – С. 278–282.

106. Лаврентьева, З. И. Скрытое усыновление как причина возврата ребенка из замещающей семьи / З. И. Лаврентьева // в сборнике: «Культура – это любовь к миру»: Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ. Под редакцией В. А. Зверева, Е. Е. Тихомировой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 262–266.

107. Лаврентьева, З. И. Мотивационный дневник как способ организации взросления подростка в замещающей семье // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2017. – № 2. С. 41–46

108. Левушкин, А. Н. «Вторичное сиротство» и меры реагирования органов государственной власти на отказ приемных родителей от ребенка / А. Н. Левушкин, И. С. Данилова // Власть. – 2014. – № 8 – С. 159–163.

109. Легконогих, А. Н. Практическое использование сегментационных характеристик возможности адаптации приемного ребенка в замещающей семье: продолжение изучения вопроса / А. Н. Легконогих // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 10. – С. 50–54.

110. Леонова, Е. Е. Психологические особенности подростков, переживших вторичное сиротство / Е. Е. Леонова // Педагогика в пространстве науки и практики: сборник статей по итогам открытых педагогических чтений (Новосибирск, 8-10 апреля 2015 г.) Вып.7 / под ред. З. И. Лаврентьевой, Т. А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 189–193.

111. Леонова, Е. Е. Причины и последствия возвратов детей из замещающих семей / Е. Е. Леонова // «Культура – это любовь к миру»: Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ. Под редакцией В. А. Зверева, Е. Е. Тихомировой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 266–271.

112. Леонова, Е. Е. Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей / Е. Е. Леонова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – Вып. 3. – С. 283–287.

113. Леонова, Е. Е. Восстановление доверия к взрослым как одно из условий преодоления последствий возврата подростков из замещающих семей / Е. Е. Леонова // Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. – 2018. – № 4. – С. 102–111.

114. Леонова, Е. Е. Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях социальных центров / Е. Е. Леонова // Issues of upbringing and teaching the context of modern conditions of objective complication of the person's social adaptation processes. – London: Published by LASHE, 2017. – С. 28–30.

115. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: ИПЛ, 1977. – 304 с.
116. Леонтьев, Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Кострома: Изд. КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – Том 2. – С. 40–42.
117. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
118. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости // Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
119. Лесина, Е. А. Деструктивная мотивация принятия детей, оставшихся без попечения родителей в кровную замещающую семью, как один из рисков отказа от подопечных / Е. А. Лесина // в сборнике: Итоги 2017 года: научные исследования и разработки. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – Иркутск, 2018. – С. 45–50.
120. Логинова, М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / М. В. Логинова // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – № 6 – С. 19–22.
121. Любимцева, Ю. С. Становление субъектной позиции ребенка в условиях сообщества приемных семей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Любимцева Юлия Сергеевна. – Москва, 2012. – 240 с.
122. Мадди, С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. Российская академия наук. – Москва, 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
123. Мадди, С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 86с.

124. Малхасян, Т. Е. Социальный опыт: сущность, источники формирования, функционирование (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Малхасян Тарон Ервандович. – Ереван, 1992. – 24 с.

125. Маркина, О. А. Мотивация личности родителя приемного ребенка / О. А. Маркина // Историческая и социально-образовательная мысль. Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов». – Краснодар, – 2016. – Том 8. – № 2-2. – С. 106–111.

126. Матвиенко, О. В. Социально-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот в приемной семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Матвиенко Ирина Викторовна. – Москва, 2006. – 284 с.

127. Махнач, А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие / А. В. Махнач // Психологический журнал. Российская академия наук. – 2012. – Т. 33. – № 6. – С. 84–98.

128. Махнач, А. В. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации / А. В. Махнач, А. И. Лактионова // Психологический журнал. Российская академия наук. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 67–82.

129. Махнач, А. В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей / А. В. Махнач // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. / Институт психологии РАН. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 227–253.

130. Меркулова, Н. А. Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях / Н. А. Меркулова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Киров, 2015. – № 2. – С. 1–5.

131. Мишурова, Е. Ю. Позиция замещающего родителя / Е. Ю. Мишурова // Психология и психотехника. – 2015. – № 6. – С. 631–638.

132. Морозов, А. В. Социально-правовой алгоритм осуществления процедуры усыновления и обучения замещающих родителей: зарубежный и отечественный опыт / А. В. Морозов, О. В. Кремезион // Образование и право. – 2019. – № 3. – С. 68–75.

133. Наливайко, Т. В. Жизнестойкость и ее связь со свойствами личности / Т. В. Наливайко // Монография. – Челябинск: Изд-во центр ЮУрГУ, 2010. – 126 с.

134. Нестерова, Т. В. Проблемы постинтернатного сопровождения лиц, оставшихся без попечения родителей, как особой категории трудовых ресурсов / Т. В. Нестерова // Актуальные проблемы экономики и управления в XXI веке. Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. – С. 207–211.

135. Николаева, Е. И. Проблема доверия в семье между детьми и родителями / Е. И. Николаева // Психология общения и доверия: теория, практика. Сборник материалов Международной конференции. Под редакцией Т. П. Скрипкиной. Университет РАО. – Москва, 2014. – С. 341–344.

136. Николаева, Е. И. Теоретический анализ и экспериментальное решение проблемы отказа от детей-сирот в приемных семьях / Е. И. Николаева // Теоретическая и экспериментальная психология / Психологический институт Российской академии образования. – Москва, 2014. – Т. 7. – № 4. – С. 90–106.

137. Николаева, Е. И. Психологические и психофизиологические особенности детей и родителей в замещающих семьях как предикторы отказа от приемного ребенка / Е. И. Николаева, О. Г. Япарова, Ю. Б. Мелешева // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект Н. Н. Авдеева, М. К. Акимова, С. В. Воликова, Л. А. Головей, Н. М. Горшкова, М. В. Данилова, Ю. Ю. Данилова, О. Н. Жильцова, Е. Б. Жуйкова, Е. Канци, А. И. Лактионова, Э. Леон, Н. В. Майн, А. В. Махнач, Ю. Б. Мелешева, К. Морено, Р. Ж. Мухамедрахимов, Е. И. Николаева, Х. Паласиос, М. Г. Пеньярубиа и др.

Сер. «Фундаментальная психология – практике» / Институт психологии РАН. – Москва, 2015. – С. 478–499.

138. Оборина Ю. А. Расширение возможностей воспитательной среды учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посредством использования Модуля самостоятельного проживания / Ю. А. Оборина // Особенный ребенок в приемной семье и в учреждении: социализация, интеграция, общественное мнение // Сборник материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2015. – 342–350.

139. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1993. – 955с.

140. Олексенко, В. И. Проблемы вторичного сиротства в России / В. И. Олексенко // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 4. – С. 29–31.

141. Омельченко, А. С. Работа с кровной семьей воспитанников учреждений для детей-сирот и профилактика социального сиротства / Опыт Благотворительного фонда «Дети наши» и специалистов Смоленской области: сборник статей / под ред. А. С. Омельченко. – М.: БФ Дети наши», 2016. – 211 с.

142. Органы опеки и попечительства: статистические данные Министерства образования и науки Российской Федерации // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/activity/statistics/guardianship>.

143. Осипов, В. А. Педагогическое содействие формированию творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Осипов Владимир Александрович. – Шадринск, 2010. – 194 с.

144. Осипова, И. И. Феномен вторичного сиротства / И. И. Осипова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Psihologia/7_95089.doc.htm.

145. Осипова, И. И. Система предотвращения социального сиротства: автореф. дис. ... докт. соц. наук: 22.00.04 / Осипова Ирина Ильинична. – Нижний Новгород, 2009. – 64 с.

146. Ослон, В. Н. Замещающая профессиональная семья как условие компенсации депривационных нарушений у детей-сирот: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Ослон Вероника Нисоновна. – Москва, 2002. – 281 с.
147. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
148. Пакулова, Е. С. Признаки социально-психологической зрелости приемного родителя и их влияние на климат в семье / Е. С. Пакулова, О. В. Рунец // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – С. 887–891.
149. Паншина, О. Профилактика вторичного сиротства: реализация программы подготовки воспитанников детского дома юношеского возраста к ответственному родительству / О. Паншина, Л. Боярская, А. Красиков, Социальная педагогика / Научно-исследовательский институт школьных технологий. – Москва, 2010. – № 1. – С. 67–73.
150. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во «Питер», 2014. – 304 с.
151. Петрановская, Л. В. Если с ребенком трудно / Л. В. Петрановская. – М.: АСТ, 2016. – 142 с.
152. Петрановская, Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л. В. Петрановская. – М.: АСТ, 2016. – 288 с.
153. Петрухина, Е. С. Проблема психологической адаптации приемных детей к социальным условиям новой семьи / Е. С. Петрухина // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире. Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции / Российский университет дружбы народов (РУДН). – Москва, 2015. – С. 262–266.
154. Печенкина, Т. И. Проблемы адаптации социальных сирот в замещающих семьях / Т. И. Печенкина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 9 (72). – С. 86–90.

155. Плохова, И. А. Социальная подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к жизнеустройству в замещающую семью / И. А. Плохова // Успехи современной науки и образования. – Белгород, 2016. – Т. 7. – № 10. – С. 170–174.

156. Полина, А. В. Особенности поведения детей с депривацией доверия в условиях детского дома / А. В. Полина // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – Волгоград. – 2015. – № 1 (4). – С. 172–177.

157. Полина, А. В. Психологические особенности детей младшего дошкольного возраста с депривацией доверия и возможности ее коррекции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Полина Анжелика Владимировна. – Ростов н/Д., 2005 – 210 с.

158. Полякова, О. Б. Формирование мотивации к приему ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители / О. Б. Полякова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2017. – № 2 (2). – С. 19–25.

159. Попова, И. А. Необходимы ли навыки жизнестойкости детям / И. А. Попова // Наука и образование сегодня. – Иваново. – 2017. – № 10 (21). – С. 95–96.

160. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru/>.

161. Постылякова, Ю. В. Повышение ресурсности и жизнеспособности кандидатов в замещающие родители в ходе обучения / Ю. В. Постылякова // Институт психологии российской академии наук. Организационная психология и психология труда / Институт психологии РАН. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 272–283.

162. Приемная семья в диалоге с социумом: потребности, ответственность, ресурсы // Сборник материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2016. – С. 9–18.

163. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»

(Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru/>.

164. Прихожан, А. М. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование / Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2009. – №3. – С. 5–12.

165. Пяткина, Г. Н. Педагогическое сопровождение социализации детей-сирот в приемной семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пяткина Галина Николаевна. – Томск, 2011. – 181 с.

166. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

167. Рассказова, Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации / Е. И. Рассказова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – №7. – С. 124–126.

168. Расчетина, С. А. Феномен социально-педагогической поддержки: исторические корни и современное состояние источник: социально-педагогическая поддержка и сопровождение / С. А. Расчетина // Тюменский областной государственный институт развития регионального образования / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, Тюмень, 2002. – С. 61–73.

169. Расчетина, С. А. Теоретические предпосылки исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования / С. А. Расчетина, З. И. Лаврентьева // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16-18 апреля 2018 г. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. – Том 1. – С. 139–147.

170. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 224 с.

171. Резяпова, Г. Ф. Патронатная семья: зарубежный опыт. Актуальные проблемы модернизации социально-политической и государственно-правовой систем / Г. Ф. Резяпова // электронный сборник научных трудов Института права БашГУ. Вып. III. / Отв. ред. И. А. Макаренко. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – С. 32–35.

172. Решетова, О. П. Комплексный подход к работе с детьми-годичниками по возврату в кровную семью / О. П. Решетова // Работа с кровной семьей воспитанников учреждений для детей-сирот и профилактика социального сиротства. Опыт Благотворительного фонда «Дети наши» и специалистов Смоленской области: сборник статей / под ред. А. С. Омельченко. – М.: БФ «Дети наши», 2016. – С. 45–54.

173. Рубаненко, М. В. Феномен вторичного сиротства как острая социально-педагогическая проблема / М. В. Рубаненко // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международных научно-практических конференций / под общей редакцией Ю. П. Платонова / Санкт-Петербургское государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы». – Санкт-Петербург, 2016. – С. 294–296.

174. Рубаненко, М. В. Поиск путей решения проблемы вторичного сиротства (на примере Санкт-Петербурга) / М. В. Рубаненко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2016. – № 1 (25). – С. 81–87.

175. Руднева, С. А. Предотвращение возвратов детей из замещающих семей в казенные учреждения: региональный опыт / С. А. Руднева, В. Г. Краснова // Актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук. Материалы третье Международной научно-практической

конференции. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2013. – С. 153–155.

176. Рузакова, О. А. Приемная семья в Российской Федерации как механизм разрешения проблемы социального сиротства и «отказа от ребенка» / О. А. Рузакова // Образование и право. – 2016. – № 12. С. – 27–30.

177. Рюгаард, Н. Дети с нарушением привязанности / Н. Рюгаард. – М.: Изд-во НГО «Семья каждому ребенку», 2016. – 343 с.

178. Сагитова, И. Ф. Специфика воспитания ребенка (детей) в замещающей семье: правовой и социально-психологический аспекты / И. Ф. Сагитова, С. А. Хасанова // Казанский педагогический журнал / Институт педагогики, психологии и социальных проблем. – Казань. – 2016. – № 1 (114). – С. 205–209.

179. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика: монография / А. Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – 358 с.

180. Самохвалова, А. Г. Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка / А. Г. Самохвалова // Вопросы психологии. – 2016. – № 3 – С. 29–40.

181. Саралиева, З. Х. Современное состояние замещающей семьи как вида социальной заботы / З. Х. Саралиева, Т. Н. Отделкина // Практики заботы в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / «Саратовский источник». – Саратов, 2017. – С. 229–237.

182. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 N 223-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/.

183. Семикин, В. В. Психологические аспекты проблемы отказа от усыновления и приемных детей: вторичное сиротство / В. В. Семикин, С. А. Векилова // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – 2013. – Вып. 7. – С. 81–85.

184. Семья, Г. В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институализации и замещающей семьи / Г. В. Семья // Психологическая наука и образование. – 2009. – №3. – С. 24–32.

185. Семья, Г. В. Сравнительный анализ систем защиты детей, оставшихся без попечения родителей, в России и США / Г. В. Семья // Петербургская социология сегодня. – 2016. – № 7. – С. 157–181.

186. Сидоров, А. В. Проявления дефицита доверия в психокоррекционной работе с детьми, пережившими психотравму / А. В. Сидоров // Международное научное издание. Современные фундаментальные и прикладные исследования. – Кисловодск, 2014. – № 2 (13). – С. 28–31.

187. Сизова, М. А. К вопросу изучения преемственности социального опыта в отечественной науке / М. А. Сизова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – С. 114–119.

188. Симирий, А. Н. Причины возврата детей из замещающих семей / А. Н. Симирий, А. Х. Гальмак // Вестник социального обслуживания Югры / Бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа Югры «Методический центр развития социального обслуживания». – Сургут. – 2017. – № 1. – С. 44–46.

189. Синкевич, А. Ю. Работа по предотвращению возвратов и минимизации последствий / А. Ю. Синкевич, Н. В. Гусарова // Особенный ребенок в приемной семье и в учреждении: социализация, интеграция, общественное мнение // Сборник материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2015. – С. 281–293.

190. Скатова, В. В. Проблема функционирования института профессиональной замещающей заботы о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей / В. В. Скатова // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 316. – С. 36–39.

191. Скрипкина, Т. П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий / Т. П. Скрипкина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 21–30.
192. Скрипкина, Т. П. Доверие как социально-психологическое явление: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Скрипкина Татьяна Петровна. – Ростов-н/Д., 1998. – 46 с.
193. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
194. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования журнал: новые ценности образования / Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – №2 – С. 3–8.
195. Соболева, О. Б. Использование личного социального опыта старшеклассников при обучении обществознанию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соболева Ольга Борисовна. – СПб., 2004. – 220 с.
196. Солонченко, С. С. Возврат детей из приемных семей. Анализ ситуации / С. С. Солонченко // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 516–518.
197. Степанова, О. И. Проблематика возвратов приемных детей в детские дома и пути её решения / О. И. Степанова, С. Н. Бостанова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2018. – № 10. – С. 119–127.
198. Титова, Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Титова Елена Владимировна. – СПб., 1995. – 311 с.
199. Тропникова, Н. П. Теоретическое обоснование концепции педагогического содействия саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения / Н. П. Тропникова // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2012. – № 3 (19). – С. 82–87.

200. Тысько, Л. А. Использование личного социального опыта учащихся в процессе обучения праву // Л.А.Тысько // Марийский юридический вестник. – Йошкар-Ола, – 2015. – № 2 (13). – С. 80–89.
201. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков // Современная редакция. – М.: ООО «Хит книга», 2017 – 960 с.
202. Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/.
203. Федорова, Т. А. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к семейной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федорова Татьяна Александровна. – Челябинск, 2009. – 178 с.
204. Фельдштейн, Д. И. Трудный подросток 2-е изд. / Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во МПСИ, 2009. – 208 с.
205. Фертикова, Д. О. Мотивация принятия в семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Д. О. Фертикова // Электронный научный журнал. – Люберцы, 2016. – № 10-2 (13). – С. 245–247.
206. Фещенко, М. В. Подростковый возраст как фактор риска возникновения угрозы возврата / М. В. Фещенко // Приемная семья в диалоге с социумом: потребности, ответственность, ресурс: сб. материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2016. – С. 157–165.
207. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой / Г. Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
208. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности. Монография / А. Н. Фоминова. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.
209. Фурьева, Т. В. Готовность к совместной жизни как фактор предупреждения «вторичного сиротства» / Т. В. Фурьева, Е. В. Шикунова // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 20-22

апреля 2017 г. / под редакцией Н. Н. Михайловой, И. В. Хромовой. – М.: Изд-во «Большая перемена», 2000. – 2017. – С. 210–215.

210. Хачатурова, М. Р. Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта / М. Р. Хачатурова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов. – 2010. – № 12. – С. 166–170.

211. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 272 с.

212. Цыбикжапова, В. Б. Сопровождение замещающих семей как профилактика вторичного сиротства / В. Б. Цыбикжапова, Н. С. Антонова // Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве. Материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. С. Антонова / Бурятский государственный университет. – Улан-Удэ, 2017. – С. 175–178.

213. Шерайзина, Р. М. Проектирование комфортной образовательной среды / Р. М. Шерайзина // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2019. – Vol. 9 – Issue 1. – С. 209–215.

214. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050600) «Педагогика» / Л. М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. – 627 с.

215. Шишкина, В. А. Принципы педагогического содействия личностно-профессиональному становлению будущих педагогов-художников / В. А. Шишкина // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2007. – № 5. – С. 96–105.

216. Шпакова, В. В. Организационно-педагогические условия сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шпакова Виктория Валерьевна. – Томск, 2010. – 191 с.

217. Шульга, Т. И. Эмоциональная среда замещающей семьи, принявшей на воспитание подростков, оставшихся без попечения родителей / Т. И. Шульга, М. А. Антипина // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 5. – С. 51–66.

218. Шулятьева, С. Б. Профилактика вторичного сиротства: разрешение трудных ситуаций, возникающих в замещающих семьях / С. Б. Шулятьева, Е. А. Логинова, И. В. Жерновкова, Е. В. Калашникова // Образование: традиции и инновации. Материалы XII международной научно-практической конференции. – Прага: World Press, 2016. – С. 370–372.

219. Шулятьева, С. Б. Инновационные технологии по профилактике жестокого обращения, риска возврата детей из замещающих семей / С. Б. Шулятьева, В. В. Серебрякова, Е. А. Логинова // Образование: традиции и инновации. Материалы XVII международной научно-практической конференции. – Прага: World Press, 2018. – С. 258–260.

220. Шустова, И. Ю. Педагогическое содействие субъектности школьника / И. Ю. Шустова // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Акмеология образования. Психология развития. – Саратов. – 2012. – Т. 12. – вып. 4. – С. 74–78.

221. Шустова, Л. П. Проблема доверия в отношениях с приемными детьми (принципы и чувства) / Л. П. Шустова // Портал доверия. Сборник научных трудов. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, 2016. – С. 53–59.

222. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юсигицис // 3-е изд. – СПб. Питер, 2002. – 656 с.

223. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для высш. проф. образования / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

224. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

225. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон // Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

226. Юшачкова, Т. Б. Ценность доверия в семье в контексте понимания детьми и родителями друг друга / Т. Б. Юшачкова // Психология общения и доверия: теория, практика. Сборник материалов Международной конференции / под редакцией Т. П. Скрипкиной. – М.: Изд-во Университет РАО, 2014. – С. 360–362.

227. Ющенко, И. В. Социальный опыт и его трансляция в семьях с разным уровнем адаптированности: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Ющенко Ирина Валерьевна. – Ставрополь, 2006. – 155 с.

228. Якимова, Т. В. Особенности общения сиблингов в условиях детского дома / Т. В. Якимова // Культурно-историческая психология. Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва, 2011. – № 4. – С. 23–28.

229. Яцыно, О. Н. Программа подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к проживанию в принимающей семье / О. Н. Яцыно, Ю. О. Гамреция // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник // Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Семья». – Санкт-Петербург. – 2016. – № 7. – С. 154–164.

230. Benett Kelie S, Hay David A. The Role of Family in Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities // International Journal of Disability, Development and Education. – 2007. – Vol 54, Issue 4. – P.381–397.

231. Joutard, S. M. Some Factors in Self-disclosure / S. M. Joutard, P. Lasakow // J. of abnormal a. Social psychology. – 1958. – Vol. 56. – № 1. – P. 91–98.

232. Koh, E., Rolock, N., Cross, T. P., & Eblen-Manning, J. (2014). What explains instability in foster care? Comparison of a matched sample of children with stable and unstable placements. Children and Youth Services Review, 37. 36–45. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.12.007>

233. Morris, K. Family experiences of children's social care involvement following a social work change programme / K. Morris, E. Siobhan, P. Clawson // [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473>

234. Parks, C. D. High and Low Trustee's Responses to Fear in a Pay of Matrix / C. D. Parks, L. G. Hulbert, //J. Of Conflict Resolution. – 2005. – Vol. 39. – № 4. – P. 68–84.

235. Schofield, G., Beek, M. The Secure Base Model: Promoting Attachment and Resilience in Foster Care and Adoption. Coram BAAT. – 2014. – 84p.

236. Schofield, G., Beek, M., Ward, E., Biggart, L. (2013). Professional foster care and committed parent: role conflict and role enrichment at the interface between work and family in long-term foster care. Special Issue: Rediscovering Family and Kinship: new directions for social work theory, policy and practice. Volume 18, Issue1. URL: <https://doi.org/10.1111/cfs.12034>

Кейс-истории подростков, возвращенных из замещающих семей**Евгений С., 16 лет.**

Евгений воспитывался матерью-одиночкой (лишена родительских прав 06.04.2006), которая умерла 14.10.2011. Затем он находился под опекой бабушки со стороны биологического отца. После смерти бабушки с декабря 2011 года был определен под опеку к тете Ирине Александровне Б., с которой ранее не проживал.

Согласно школьной характеристике Евгений по характеру общителен, спокоен, эмоционален, не конфликтен, не имеет друзей в классе; у него отмечаются пропуски занятий без уважительных причин, дополнительным образованием не занят, на внутришкольном учете и в ПДН не состоит. Здоров, развит физически, на критику реагирует адекватно, бывают случаи нарушения дисциплины. Попечитель недостаточно активно интересуется поведением и успеваемостью подростка, родительские собрания не посещает, поддерживает связь с классным руководителем по мере необходимости.

За время нахождения подопечного в семье Ирина Александровна испытывала трудности в воспитании ребенка. Она периодически обращалась в отдел опеки и попечительства по вопросам поведения и обучения Евгения. Признавала, что не справляется с воспитанием племянника, так как он разбалован, не организован, не желает учиться и подчиняться разумным требованиям дисциплины. От психолого-педагогического сопровождения отказалась, полагая, что все проблемы в семье связаны с поведением подопечного. У несовершеннолетнего и попечителя отсутствуют доверительные отношения, со стороны попечителя отмечается эмоционально-холодное и сдержанное отношение к ребенку, завышенные требования.

28.08.2017 по заявлению попечителя Евгений временно помещен в организацию для детей-сирот, которую самовольно покинул в этот же день в связи с конфликтной ситуацией со сверстниками. 06.10.2017 отчислен по заявлению попечителя. В конце ноября 2017 года Евгений помещен в другую организацию для детей-сирот, попечитель освобожден от обязанностей.

Максим Л., 15 лет.

До 4 лет Максим проживал с матерью, затем 2 года – в приюте для детей и подростков. Мать лишена родительских прав, сведения об отце отсутствуют. С 17.08.2008 по 01.02.2017 находился в приемной семье. С 06.03.2017 по 25.10.2017 – в организации для детей-сирот. С 25.10.2017 воспитывался в приемной семье

Елены Владимировны П.: 26.11.2017 Максим сбежал из дома, был найден в другом районе области и помещен в реабилитационный центр. Приемная мать расторгла договор. Согласно анкете Елены Владимировны, П. «Ребенок в нашей семье находился один месяц. Мы проходили период адаптации. В период проживания Максим стал обманывать, тяжело находил общий язык с приемной девочкой. Через две недели после того, как приехал в семью, стал думать о побеге, а через месяц сбежал». Также приемная мать указала, что при устройстве ребенка в семью получила мало информации о ребенке от специалистов учреждения.

Ксения П., 13 лет.

Родители Ксении были лишены родительских прав, 30.05.2017 опеку над несовершеннолетней оформила Елена Александровна П. (тетя по линии отца). Через 4 месяца Елена Александровна П. обратилась в отдел опеки и попечительства по вопросу освобождения ее от обязанностей опекуна в связи отсутствием взаимопонимания в семье. Несовершеннолетняя систематически пропускает уроки без уважительной причины, агрессивно реагирует на замечания опекуна, огрызается, не слушает ее. Опекун в браке не состоит, кровных детей не имеет. Под опекой у Елены Александровны П. остался малолетний брат Ксении, сама же она в декабре 2017 года помещена в организацию для детей-сирот.

Игорь П., 15 лет.

В 2010 году мать несовершеннолетнего лишена родительских прав, сведения об отце отсутствуют. Опекуном ребенка назначена бабушка Валентина Ивановна П. В связи с проблемами во взаимоотношениях, конфликтами, грубостью и самовольными уходами из дома в мае 2017 года ребенок помещен в реабилитационный центр сроком на 2 месяца. В ноябре 2017 года попечитель обратилась с заявлением об освобождении ее от обязанностей.

Ангелина М., 14 лет.

В 2010 году родители девочки лишены родительских прав. Фактически Ангелина с года проживает с Надеждой Валентиновной К., кровной бабушкой. Опека установлена в апреле 2009 года. В ноябре 2017 года Надежда Валентиновна К. обратилась в отдел опеки и попечительства с просьбой об освобождении ее от обязанностей попечителя в связи с отсутствием взаимопонимания. Несовершеннолетняя совершает уходы из дома, лжет, изъявляет желание жить в детском доме. Ангелина высказывает обвинения в адрес бабушки в том, что по ее инициативе родителей девочки лишили родительских прав.

Даниил Б., 15 лет.

Мать ребенка была лишена родительских прав, когда ему было 6 лет; сведения об отце в актовой записи отсутствуют. С 25.03.2008 по 28.01.2015 Даниил находился под опекой, с января по март 2015 года – в реабилитационном центре, 26.03.2015 помещен в организацию для детей-сирот. 29.01.2016 несовершеннолетний передан на воспитание в приемную семью; ноябре 2017 года вновь помещен в организацию для детей-сирот по причине возникновения проблем в приемной семье. Причиной конфликта стало желание ребенка общаться с кровной матерью и старшим братом в сети интернет и по телефону, а, по мнению приемной матери, родственники ведут аморальный образ жизни, и общение с ними отрицательно влияет ребенка.

Юлия М., 14 лет.

Юлия воспитывается в приемной семье Екатерины Петровны З. с четырех лет. В семье помимо нее проживает еще 6 детей в возрасте от 4 до 13 лет. С 2016 года семья находилась на психолого-педагогическом сопровождении в связи с возникновением сложностей во взаимоотношениях. Юлия регулярно уходит из дома, не желает учиться, лжет, самовольно берет чужие вещи, в семье создает конфликтные ситуации. В анкете, заполненной приемной матерью, указано «с 7 лет девочка стала постоянно подворовывать. Ей было все равно у кого и что брать. В школе врала, что голодная, хотя перед уходом в школу ела горячий обед (суп). К 12 годам стала проявлять агрессию к младшим. Пугала детей тем, что выпрыгнет с пятого этажа, меня за это посадят, а их отдадут в детский дом».

В июле 2017 года девочка помещена в реабилитационный центр на 3 месяца. Приемная мать часто ее навещала, регулярно консультировалась у психолога с целью выработки стратегии, направленной на преодоление кризисной ситуации. В ноябре 2017 года Юлия после консультации психотерапевта была направлена на плановую госпитализацию. Во время нахождения девочки в больнице мать написала заявление об отказе, и вскоре девочка была определена в организацию для детей-сирот.

Андрей Б., 14 лет.

Мать мальчика лишена родительских прав в 2015 году, запись об отце в свидетельстве о рождении ребенка отсутствует. В 12 лет ребенок был определен под опеку бабушке, через 5 месяцев опекун умерла. Опеку над ребенком оформил Андрей Андреевич Б., который через 2,5 года обратился в отдел опеки и попечительства с вопросом освобождения его от обязанностей в связи с непониманием, возникшим между ним, его семьей и подопечным. Андрей Б. неоднократно уходил из дома, но возвращался она следующий день. После одного

из таких уходов ребенок был помещен в реабилитационный центр, затем в организацию для детей-сирот.

Анастасия П., 14 лет.

Мать девочки лишена родительских прав в 13.06.2006 (умерла 09.04.2017), запись об отце в свидетельстве о рождении ребенка отсутствует. С 3 до 7 лет находилась в приемной семье. В 2011 году договор о приемной семье расторгнут по инициативе приемного родителя в связи с тем, что у девочки имеется психоневрологическое заболевание, что способствует частой смене настроения и отклонениям в поведении: ребенок бывает неуправляем, что несет угрозу иным детям, находящимся в приемной семье. Анастасия была передана на воспитание в приемную семью Любови Николаевне П.

Анастасия П. имеет 3 группу здоровья, диагноз – смешанное расстройство поведения и эмоций. Со слов приемного родителя в настоящее время поведение девочки эмоционально неустойчиво, что выражается в постоянной смене настроения и нежелании идти на контакт. Так в октябре 2016 года Анастасия подала обращение в отдел опеки и попечительства, в котором просила перевести ее в прежнюю приемную семью; однако через 2 недели забрала свое заявление, ссылаясь на то, что в семье Любови Николаевны П. больше возможностей для получения образования. Отношения между опекуном и Анастасией стали портиться, так как девочка стремилась к общению с прежней приемной матерью.

Опекун принял решение отказаться от воспитания, девочка помещена в организацию для детей-сирот.

Антон Х., 13 лет.

Антон был определен в приемную семью Натальи Николаевны К. в возрасте 11 лет. Через два года по инициативе Натальи Николаевны договор о приемной семье был расторгнут. В анкете приемный родитель указал «мною созданы все условия для проживания и воспитания ребенка, но он этого не оценил, не пожелал измениться в положительную сторону, не реагировал на замечания, неуважительно относился не только к старшим, но и к сверстникам. Ему все шли на уступки, а он постоянно твердил, что лучше жить в детском доме».

В ноябре 2017 года Антон определен в организацию для детей-сирот.

Анастасия С., 15 лет.

Мать девочки лишена родительских прав в 2006 году (на тот момент ей было 4 года), сведения об отце внесены на основании заявления матери. Опекуном девочки была назначена Елена Сергеевна Б. С 2015 года в семье наблюдаются проблемы: девочка самовольно уходит из дома, пропускает занятия

в школе, конфликтует с попечителем, у нее отсутствует субординация при общении со взрослыми, она позволяет себе употребление нецензурной лексики.

13.02.2016 попечитель обратилась с заявлением о помещении девочки на реабилитацию в центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, сроком на 3 месяца. От исполнения обязанностей попечителя отказываться не намеревалась, просила оказать содействие в урегулировании отношений в семье. В мае 2016 года обратилась с заявлением о продлении срока пребывания несовершеннолетней в учреждении с целью продолжения работы с психологом для налаживания отношений. В июне 2017 года Елена Сергеевна забрала подопечную и самостоятельно занималась ее воспитанием.

31.10.2016 попечитель обратилась в отдел полиции, где пояснила, что накануне девочка ушла из дома, при этом высказавшись, что не намерена возвращаться обратно. В ходе беседы выяснилось, что семье между попечителем и ее супругом напряженные отношения, что мешает им целенаправленно заниматься воспитанием девочки. В связи с этим несовершеннолетняя была помещена в реабилитационный центр, а в ноябре 2016 года – в организацию для детей-сирот.

Артем Б., 11 лет.

Мать и отец несовершеннолетнего лишены родительских прав, когда ребенку было 3 года. Артем был определен в приемную семью Елены Владимировны К., одновременно семья была поставлена на психолого-педагогическое сопровождение. Причиной первичного обращения в службу сопровождения послужили сложности, связанные с воспитанием и обучением ребенка. Было выявлено, что у него имеются затруднения в освоении учебного материала, познавательная сфера и социально-бытовые навыки не соответствуют возрастному уровню. Одной из причин такого положения был указан неэффективный стиль воспитания. В дальнейшем ребенок отказывался выполнять требования взрослых, со временем родители прекратили попытки добиться от него желательного поведения, что привело к тому, что поведение стало неуправляемым.

Как только в ходе работы с психологом ситуацию в семье удавалось стабилизировать, приемный родитель прекращала сотрудничество, и ситуация снова ухудшалась. В октябре 2016 года мальчик определен в организацию для детей-сирот.

Хасан Д., 13 лет.

Мать несовершеннолетнего лишена родительских прав в 2011 году (ребенку было 7 лет), актовая запись об отце отсутствует. Ребенок был определен в

организацию для детей-сирот, в 2014 году передан на воспитание в приемную семью Юлии Борисовны П. С 2016 года в семье начала складываться сложная ситуация в связи поведенческими отклонениями ребенка.

Приемный родитель в свое время отказалась от психолого-педагогического сопровождения. В школе у Хасана сложились неприязненные отношения с учителями в связи с тем, что он не в полной мере мог усваивать учебную программу. 07.04.2017 Хасан самовольно покинул приемного родителя, забрав с собой ее сотовый телефон. После возвращения по заявлению Юлии Борисовны был помещен в центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, на реабилитацию сроком на 3 месяца. По завершении срока реабилитации несовершеннолетний сам изъявил желание остаться в организации для детей-сирот.

Илья Б., 14 лет.

Мать Ильи умерла в 2011 году (на тот момент ребенку было 7 лет), отец в свидетельстве о рождении не указан. Ребенка был определен в организацию для детей-сирот; в 2013 году его передали на воспитание в приемную семью Натальи Владимировны К., которая вскоре от мальчика отказалась. В заявлении о расторжении договора о приемной семье указано, что «Илья не поддается воспитанию. Жадность и эгоизм в отношении других детей в семье с его стороны постоянно приводят к возникновению конфликтных ситуаций. В последний год стал активно проявлять интерес к игровым автоматам и проигрывать много денег, участились случаи воровства».

В октябре 2016 года Илья помещен в организацию для детей-сирот.

Алексей С., 13 лет.

Мать и отец несовершеннолетнего лишены родительских прав в 2006 году (на тот момент ребенку было 3 года). Алексей был передан под опеку, после смерти опекуна в 2011 году договор о приемной семье оформила Ольга Валерьевна Б., его супруга. Семья находилась на психолого-педагогическом сопровождении с 2015 года. В 2016 году ребенок дважды помещался на реабилитацию в специализированные центры.

В процессе обучения у него постоянно возникали конфликты с одноклассниками, в результате чего он дважды по его просьбе менял образовательное учреждение. Совершил ряд краж, в адрес приемного родителя и ее сына высказывал угрозы, проявлял неуправляемые вспышки агрессии. В августе 2016 года несовершеннолетний помещен в психиатрическую больницу. Во время госпитализации приемный родитель написала заявление о расторжении договора о приемной семье, забирать ребенка из больницы отказалась.

В октябре 2016 года подросток помещен в организацию для детей-сирот.

Олег О., 15 лет и Даниил О., 11 лет.

Несовершеннолетние совместно с их малолетней сестрой были определены в приемную семью Ольги Михайловны Щ. в 2013 году. Проблемы в семье начались через три года. Мальчики часто совершали самовольные уходы из дома, неоднократно помещались в реабилитационные центры. Так как приемная мать не высказывала готовности к принятию Даниила назад, он временно на месяц определялся в семью сестры Ольги Михайловны. Конфликт усугубился, когда она необоснованно обвинила Олега в смерти своего новорожденного внука, чем сильно обидела подростка. После этого Ольга Михайловна приняла решение отказаться от всех детей.

Дети определены в организацию для детей-сирот.

Алексей С., 14 лет.

Мать несовершеннолетнего была лишена родительских прав в 2013 году (на тот момент ребенку было 10 лет), отец ограничен в родительских правах (в связи с наличием психиатрического заболевания). Ребенок в течение года находился в организации для детей-сирот. В 2014 году был определен в приемную семью Алексея Владимировича И., с которым у него сложились непростые отношения. Ребенок ворует деньги, вещи, курит, избивает детей в школе, самовольно уходит из дома, употребляет алкоголь, состоит на учете в полиции и у психиатра. 02.08.2016 Алексей Владимирович сообщил в отдел опеки и попечительства о том, что ребенок в очередной раз самовольно ушел из дома. Через два дня поступила информация медицинского учреждения о том, что Алексей находится в реанимационном отделении с диагнозом: отравление алкоголем. Попечитель решил расторгнуть договор о приемной семье.

В сентябре 2016 года подросток помещен в организацию для детей-сирот.

Червон М., 16 лет.

В 2012 году ребенок был определен в организацию для детей-сирот (на тот момент ребенку было 11 лет) на основании акта полиции об оставлении ребенка в медицинской организации. В период с 13.09.2013 по 19.08.2015 он находился под опекой, после ее отмены – в организации для детей-сирот. С 22.03.2016 – в приемной семье Светланы Сабировны А.

В ходе психолого-педагогического обследования установлено, что ребенок хочет жить в детском доме, так как там у него есть друзья, и к детям предъявляют меньше требований, чем при проживании в приемной семье. Супруг приемного родителя и ранее был негативно настроен по отношению к Червону, так как тот не

принимал семейные правила. После заявления подростка выявлено нежелание приемных родителей и подростка выстраивать детско-родительские отношения в дальнейшем. В мае 2017 года подросток определен в организацию для детей-сирот.

Александр О., 15 лет.

Мать несовершеннолетнего лишена родительских прав в 2010 году (на тот момент ребенку было 8 лет), отец в свидетельстве о рождении записан на основании заявления матери. Ребенок был помещен в приемную семью, через 3 года перемещен в организацию для детей-сирот. В июне 2015 года был передан в приемную семью. В сентябре 2016 года Александр взял без разрешения автомобиль попечителя и уехал кататься, после чего по заявлению приемного родителя определен в реабилитационный центр, а затем в организацию для детей-сирот.

Алина М., 17 лет.

Кровная мать Алины лишена родительских прав за злоупотребление алкоголем. После непродолжительного пребывания в организации для детей-сирот она в восьмилетнем возрасте оказалась в приемной семье. Они жили вдвоем, пока не появился отчим. У девочки с мужчиной отношения не сложились, Алина открыто ревновала маму, провоцировала отчима на конфликты, всячески стараясь доказать матери, что достойна ее внимания больше, чем он. В итоге в мае 2017 года девочка вновь оказалась в организации для детей-сирот, приемный родитель написал заявление о расторжении договора.

Лиза М., 16 лет.

Когда Лизе было 4 года, а ее брату Андрею – 3 года, их кровная мать ушла из дома и не вернулась. Дети воспитывались отцом и бабушкой, злоупотреблявшей алкогольными напитками. В 2010 года так же, как и мать, ушел из дома и не вернулся отец Лизы и Андрея. Они остались с бабушкой, у которой проживали до 2013 года. Из-за злоупотребления бабушкой спиртными напитками, семья попала в поле зрения органов опеки и попечительства, обязанности опекуна с бабушки сняли, дети были определены в организацию для детей-сирот.

Елизавета бродяжничала с самого детства, продолжая уходить и из социального учреждения, в котором оказалась. Несмотря на это, через три месяца их с братом забрали приемные родители. Период адаптации к новым условиям жизни у Елизаветы проходил затруднительно, самовольные уходы продолжались. В остальном Лиза была беспроблемным ребенком: отзывчивая, позитивная,

неконфликтная. Приемные родители справиться с бродяжничеством девочки не смогли, поэтому через 9 месяцев проживания в семье в апреле 2014 года Лиза вновь оказалась в организации для детей-сирот. Андрей с сестрой не контактируют, по-прежнему проживая в той же приемной семье.

Людмила С. и Фаина С., 17 лет.

Сестры-близнецы в детском учреждении оказались в возрасте пяти лет. Их кровная мама страдала алкоголизмом, неоднократно привлекалась по статье 5.35 КоАП РФ, в итоге в мае 2006 года была лишена родительских прав заочно, так как на судебное заседание не явилась. Маленькие сестры провели в учреждении чуть больше месяца и были переданы в приемную семью, в которой уже были другие приемные дети. Проблемы начались, когда Люда и Фаина достигли подросткового возраста. Им необходима была большая степень свободы, нежели предоставляемая приемным родителем. В знак протеста девочки стали употреблять алкоголь, курить, задерживаться допоздна на прогулках. В силу этих обстоятельств было принято решение о расторжении договора о приемной семье в отношении сестер. В возрасте 13 лет Люда и Фая вновь оказались в организации для детей-сирот.

Иван Х., 16 лет.

Ваня жил с родной мамой до 13 лет, об отце сведения отсутствуют. С детства у мальчика отмечались поведенческие нарушения, он не мог контролировать свою агрессию, портил вещи, проявлял физическую агрессию по отношению к другим детям, мог наносить удары сам себе, нецензурно выражался в адрес взрослых. В подростковом возрасте начал употреблять алкоголь, появилась опасная привычка – токсикомания. Мама Вани умерла. Опекун над подростком оформила бабушка. Поведение мальчика не изменилось, лишь усугубившись самовольными уходами из дома на продолжительное время и пропусками школьных занятий без уважительной причины. В марте 2017 г. у опекуна случился инсульт, Иван попал в реабилитационный центр. Бабушка отказалась исполнять обязанности опекуна в отношении Ивана.

Марина З., 16 лет.

Кровная семья Марины находилась на учете в КДНиЗП и в отделе по проблемам семьи, молодежи и детства, как злоупотребляющая спиртными напитками с 2002 года. На заседания комиссии родители приходили нетрезвыми, оставляли Марину и ее сестру Жанну без присмотра либо с чужими людьми. В марте 2004 года решением районного суда родители Марины были лишены

родительских прав, девочки в это время находились в реабилитационном центре для несовершеннолетних.

В ноябре 2004 года над ними была установлена кровная опека: они стали проживать с дядей Владимиром Вячеславовичем З. В 2005 году умерла мать Марины и Жанны, а через год – отец. В подростковом возрасте поведение Марины ухудшилось: она стала уходить из дома, подолгу не возвращаясь. Здоровье ее дяди вскоре дало сбой, и в декабре 2016 года девочку поместили в реабилитационный центр, а в январе 2017 года с Владимира Вячеславовича была снята опека, и на данный момент Марина готовится к переводу в учреждение для детей-сирот.

Вика И., 16 лет.

Мать Виктории лишили родительских прав в ноябре 2005 года в связи с тем, что она употребляла наркотические вещества и вела свободный образ жизни, не уделяя воспитанию ребенка должного внимания. Так трехлетняя Вика оказалась в реабилитационном центре, откуда ее вскоре забрали, а через год удочерили.

Вика воспитывалась матерью-одиночкой до подросткового возраста, считаясь беспроблемной: выполняла требования родителя и учителей, хорошо училась, занималась спортом. В 13 лет начались проблемы – девочка начала курить, употреблять алкоголь, появились гомосексуальные наклонности и склонность к суицидальному поведению. В июне 2016 года Вику поместили в реабилитационный центр для несовершеннолетних, приемная мать подала исковое заявление на отмену удочерения.

Настя К., 13 лет.

Кровная мама Насти была лишена родительских прав, когда попала в места лишения свободы. Девочка с 2008 года находилась в организации для детей-сирот, после чего в 2012 году попала в приемную семью, где прожила до октября 2016 года. Со слов опекуна девочка постоянно уходила из дома, обманывала взрослых, проявляла склонность к сэлфхарму (резала руки, ноги). На данный момент приемная семья расторгла договор, Настя находится в организации для детей-сирот.

Влад Ч., 13 лет.

С самого рождения Влад жил с бабушкой. Официально над ним не была установлена опека: хоть мать Влада и не лишена родительских прав, но страдает алкоголизмом, поэтому проживание ребенка с ней бабушка посчитала опасным и забрала мальчика. В мае 2017 года бабушка Влада поместила Влада в реабилитационном центре для несовершеннолетних.

Ксения С., 17 лет.

Мать Ксении всегда злоупотребляла алкогольными напитками, поэтому с 4-х лет она жила с отцом. В 2012 года папа девочки умер, с того момента Ксюша проживала с матерью, которая должного ухода за ребенком не осуществляла. С 13 лет Ксюша подрабатывает, чтобы обеспечить себя: колет дрова соседям, ухаживает за стариками, поливает грядки, помогает с домашним скотом. Естественно, на обучение в школе у Ксении не остается времени, поэтому девочка оставалась на повторное обучение в 7 классе. В мае 2017 года дядя оформил опеку над Ксюшей, однако в ноябре 2017 года он отказал от опеки, связи с отсутствием взаимопонимания.

Екатерина Г., 17 лет.

Мать Кати умерла, когда девочка училась в первом классе, в результате чего она впервые оказалась в организации для детей-сирот, откуда через год девочку забрали приемные родители. В подростковом возрасте у Кати обнаружилась склонность к самовольным уходам и суицидальному поведению. Приемные родители с таким положением вещей мириться не стали, но и справиться самостоятельно не смогли. В сентябре 2017 года договор о приемной семье в отношении Кати был расторгнут по их требованию. Опеку над ней в том же месяце оформила старшая сестра девочки, так что Катя в реабилитационном центре провела лишь три недели. Зимой 2017 года Екатерина совершила суицидальную попытку, в результате которой была госпитализирована, а затем помещена в организацию для детей-сирот.

Екатерина К., 16 лет.

Местонахождение настоящих родителей Кати неизвестно. С трех лет она проживала в приемной семье. В декабре 2015 года приемные родители поместили девочку в организацию для детей-сирот, мотивируя это тем, что не справляются со сложным поведением девочки. Со слов приемной матери, она употребляет наркотические вещества, алкогольные напитки, склонна к самовольным уходам, суицидальному поведению, проявляет гомосексуальные наклонности; неоднократно проходила лечение в наркологическом и психоневрологическом диспансерах. В марте 2016 года старшая сестра Александра оформила опеку над девочкой, летом того же года Катя совершила очередную суицидальную попытку, в результате которой была госпитализирована в критическом состоянии. После этого обязанности опекуна с Александры по ее просьбе были сняты, и на данный момент Катя снова находится в организации для детей-сирот.

Карина Н., 14 лет.

Кровная мама Карины злоупотребляет алкогольными напитками, в семье четверо детей, за которыми она не осуществляла должного ухода, поэтому в 2011 году ее лишили родительских прав. Детей поместили в реабилитационный центр, откуда их забрали приемные родители. В замещающей семье Карина и ее сестры прожили два месяца, затем их забрала кровная мать, которая восстановилась в родительских правах. В 10 лет Карина снова оказалась в реабилитационном центре для несовершеннолетних, так как ее мать повторно лишили родительских прав. Из центра девочка была переведена в организацию для детей-сирот, где находилась два года до того момента, как ее забрали приемные родители.

В приемной семье Ларисы Александровны З. Карина прожила два года, девочка характеризуется положительно (не имеет вредных привычек, хорошо учится, занимается спортом), но излишняя эмоциональная подвижность мешает ей в установлении гармоничных детско-родительских отношений с приемным родителем. Сейчас Карина проходит курс реабилитации в центре для несовершеннолетних.

Даниил В., 13 лет.

О кровных родителях Данила ничего неизвестно, его подкинули в организацию для детей-сирот. Оттуда его забрали усыновители, когда Данилу было 1,5 года, изменив ему имя, фамилию и отчество. Проблемы начались по достижению мальчиком 4-х лет. Данил рос агрессивным, часто дрался с другими детьми, мог убежать и от воспитателя детского сада, и от родителей. Начиная с первого класса, пропускал уроки в школе, получал отрицательные отметки и замечания учителей. В 2015 года был возвращен родителями в организацию для детей-сирот, усыновление отменено в судебном порядке.

Алексей Д., 14 лет.

С рождения Алексей жил с папой. Со слов мальчика, тот часто проявлял по отношению к нему физическую агрессию. В 2010 года папа Алексея умер, и опеку над мальчиком взяла бабушка. Вместе с ней Леша прожил два года, но, в силу возраста и психического нездоровья обязанности опекуна с бабушки были сняты, и в 2012 году Алексей оказался в организации для детей-сирот. Мальчик вырос гиперактивным, расторможенным, часто провоцировал других детей на агрессию, воровал (отбывал наказание в ЦВСНП в апреле 2014 года). Летом 2014 года его забрали из учреждения в приемную семью. Через полгода Алексей был помещен в реабилитационный центр по личному заявлению приемной матери в связи с поведенческими отклонениями.

Анатолий П., 15 лет.

Родители Толи умерли, когда ему было 8 лет, и мальчика поместили в организацию для детей-сирот. Там он прожил до 2014 года и был передан в приемную семью, в которой проживал 2 года. Из приемной семьи № 1 был сразу перемещен в приемную семью № 2, где провел еще год. Со слов приемных родителей Анатолий обладает «трудным» характером: не соблюдает субординацию, часто бывает вербально агрессивен по отношению к родителям, пропускает школьные занятия без уважительной причины (хотя успеваемость ребенка можно оценить, как «удовлетворительную»), может быть жестоким по отношению к младшим. В марте 2018 года Анатолия поместили в реабилитационный центр, приемные родители оформляют расторжение договора о приемной семье.

София М., 15 лет.

С 10 лет Соня находится под опекой у бабушки. Об отце девочки сведения отсутствуют, мама лишена родительских прав, так как злоупотребляет спиртными напитками. В ноябре 2017 года между Софией и опекуном произошел конфликт, в результате которого девочка была помещена в реабилитационный центр. Опекун не учитывает возрастных особенностей и изменений потребностей несовершеннолетней, становление ее личности. В настоящее время рассматривается вопрос о снятии опеки.

Дима Л., 16 лет.

Родители Димы умерли, когда ему было 9 лет. С того момента Дима проживал под опекой у бабушки. В подростковом возрасте мальчик стал бродяжничать и воровать, пропускать школу, мог не появиться дома в течение нескольких дней. Бабушка справиться с ним не могла, поэтому в сентябре 2017 года Дима оказался в реабилитационном центре, опека с бабушки была снята, а Дмитрий чуть позже помещен в организацию для детей-сирот.

Василий П., 15 лет.

В семье опекуна проживает с 2005 года. Об отце сведений нет, мать лишена родительских прав в 2005 году в связи со злоупотреблением алкогольными напитками и ненадлежащим уходом за ребенком. На данный момент Вася во второй раз помещен в реабилитационный центр, так как часто самовольно уходит из дома. Опекун подал заявление об освобождении от опеки.

Саша А., 11 лет.

В реабилитационный центр Саша попал в связи с болезнью мамы. Буквально через две недели после госпитализации она умерла. Опекун над несовершеннолетним оформил дядя мальчика, но от психологической помощи семья отказалась. Поведение Саши заметно ухудшилось, он пропускал занятия в школе, мог не прийти домой ночевать. Сейчас Саша снова в реабилитационном центре, а дядя принимает решение о целесообразности продолжения опеки.

Никита Б., 11 лет.

В кровной семье Никита жил всего один год. В 2009 году родителей мальчика лишили родительских прав, так как они страдали алкоголизмом. Никита был усыновлен. В семье усыновителей он прожил до 2013 года, а потом был помещен в организацию для детей-сирот по неизвестной причине. Через год Никите посчастливилось оказаться в приемной семье. Когда мальчику исполнилось 9 лет отношения между ним и приемной матерью изменились: исчезло доверие и взаимопонимание, ребенок ожесточился, отдалился от родителя. В мае 2016 года он впервые попал в реабилитационный центр, спустя два месяца приемная мама все же его забрала. В следующий раз Никита оказался в реабилитационном центре в сентябре 2016 года, приемная семья расторгла договор.

Галина Б., 13 лет.

Когда Гале было 3 года, ее кровных родителей лишили родительских прав, так как они злоупотребляли спиртными напитками. Так в мае 2008 года девочка оказалась в организации для детей-сирот, из которой ее забрали усыновители Ольга Викторовна и Олег Владимирович в сентябре того же года. Галю удочерили и, соблюдая тайну, сменили ей фамилию и отчество. До 13 лет девочка думала, что Ольга Викторовна и Олег Владимирович ее настоящие родители. В 2016 года супруги развелись, и девочка осталась жить с Ольгой Викторовной.

С новым супругом матери Галя контакт не наладила. Со слов усыновителей, девочка связалась с «дурной» компанией, начала употреблять алкоголь, курить, воровать у родителей деньги. Было принято решение отказаться от несовершеннолетней. В декабре 2016 года Галя нашла в комнате у Ольги Викторовны судебную повестку, из которой узнала, что она была удочерена, и что от нее собираются отказаться. В этот же день девочка была помещена в реабилитационный центр.

Александра Л., 13 лет.

Кровные родители Александры все время, сколько девочка себя помнит, злоупотребляли алкогольными напитками и надлежащего ухода за ней не осуществляли. В 2007 году их лишили родительских прав, и девочка оказалась в реабилитационном центре. Оттуда Сашу вскоре забрали под кровную опеку бабушка и дедушка со стороны отца, с которыми девочка ранее не была знакома, но через несколько лет она оказалась в организации для детей-сирот. Опекуны оформили отказ, мотивируя этот факт тем, что девочка не испытывает к ним любви, замкнута, закрыта. Саша год прожила в учреждении.

Боря Щ., 17 лет.

В 2009 году Боря оказался в организации для детей-сирот, его маму лишили родительских прав. Она злоупотребляла алкогольными напитками и не могла должным образом осуществлять уход за ребенком. Из организации для детей-сирот Борю дважды передавали на воспитание в замещающие семьи, но оба раза мальчика возвращали в организацию для детей-сирот, ссылаясь на его самостоятельность в принятии решение, нежелание подчиняться решениям замещающих родителей.

Ольга Щ., 15 лет.

Когда Оля была совсем маленькой, умер ее папа. До восьми лет девочка проживала с кровной матерью, вплоть до ее смерти в 2011 года Опеку над Ольгой оформила бабушка, с которой они прожили 4 года. Оля была девочкой всесторонне развитой: занималась музыкой, танцами, рисованием. В 2015 года бабушка, опекавшая несовершеннолетнюю, умерла, и Оля стала проживать в семье тети Надежды Егоровны. Со слов воспитанницы, она устала мириться с тем, что ее никто не слышит, не учитывает ее потребности и возрастные особенности. В феврале 2017 года девочка сама обратилась к районному инспектору по делам несовершеннолетних, чтобы ее поместили в реабилитационный центр, тетя написала отказ от девочки.

Максим П., 16 лет.

Мать Максима умерла, когда ему было шесть лет, отца мальчик никогда не видел. В свидетельстве о рождении Максима в графе «отец» стоит прочерк. С самого детства воспитанием ребенка занималась родная бабушка. Правила в семье всегда были очень строгими, а наказания запоминались хорошо и надолго. Максим – умный, способный, организованный подросток, но и он допускал нарушения жесткой дисциплины. Из-за этого в 15 лет он и оказался в

реабилитационном центре. Бабушка обратилась в органы опеки и попечительства, обязанности попечителя с нее были сняты.

Витя Г., 15 лет.

Как утверждает Витя, его мать всегда злоупотребляла спиртными напитками. С 2008 по 2016 года он жил с бабушкой, но официально опека при этом не оформлялась. В 2016 году Виктор переехал жить к матери, которая проживала с отчимом мальчика в общежитии. В августе 2017 года мальчик сам пришел в полицию с просьбой забрать его в реабилитационный центр, так как дома нет условий для его проживания. В декабре 2017 года мать мальчика была лишена родительских прав вследствие ненадлежащего исполнения обязанностей родителя. В марте 2018 года предварительную опеку над Виктором оформила бабушка, с которой он проживал ранее, но существует угроза повторного размещения в реабилитационный центр, так как бабушка не справляется с его воспитанием.

Максим Г., 14 лет.

Мать Максима умерла в октябре 2009 года., а отец – в марте 2006 года. Опеку над несовершеннолетним оформила бабушка Наталья Анатольевна Х., с которой Максим проживает с ноября 2009 года. У несовершеннолетнего существуют проблемы с обучением в школе, он не мотивирован на получение образования. На этой почве постоянно возникают конфликты между Максимом и опекуном. На данный момент Максим размещен в реабилитационный центр, решается вопрос о целесообразности продолжения воспитания несовершеннолетнего в данной семье.

Вадим М., 16 лет.

В 2002 году. супруги М., являющиеся дядей и тетей Вадима, вынуждены были взять на себя обязанности по воспитанию мальчика. Данное решение было принято в связи с отсутствием у кровных родителей мотивации заботиться о ребенке. В 2005 году Вадим был перемещен в кровную семью, в связи с длительной командировкой опекунов. В течение трех лет о несовершеннолетнем заботились отец и бабушка. В возрасте 6 лет мальчика вновь вернули в семью опекунов, где он проживал до 15 лет. В марте 2017 года он совершил самовольный уход из дома и стал проживать со своим кровным отцом, позже подросток обратился в отдел полиции и органы опеки и попечительства с целью отказа от опекунской семьи.

На основании его заявления он был размещен в другую приемную семью, но после недельного проживания в ней оказался в реабилитационном центре по

личному заявлению. В июле 2017 года тетя вновь забрала мальчика в семью, но на данный момент Вадим в очередной раз в реабилитационном центре в этот раз уже по заявлению тети, так как она не смогла установить с ним надлежащий контакт.

Ксюша А., 12 лет

Когда Ксении было 7 лет, ее маму лишили родительских прав в связи со злоупотреблением алкогольными напитками. Девочка оказалась в организации для детей-сирот, но оттуда ее вскоре определили в замещающую семью, где она прожила два года, но так и не стала для них «своей». Со слов приемного родителя, Ксюша агрессивная, жестокая, издевается над кровным ребенком, доводя его до слез. Девочка же утверждает, что все наоборот, и это кровный ребенок провоцирует ее, чтобы потом жаловаться родителям. Несовершеннолетнюю в декабре 2016 года разместили на реабилитацию в организацию для детей-сирот, и забрать ее назад приемные родители желания не изъявили.

Программа «Наставничество»

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность программы

В начале двухтысячных годов в Новосибирске имелось 17 социальных учреждений, в которых воспитывалось от 1200 до 1700 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. О систематической работе с ними, направленной на подготовку к самостоятельной жизни в то время говорить было сложно. Благодаря совместной работе многих специалистов и пристальному вниманию государства к данной теме, ситуация постепенно начала меняться к лучшему. К настоящему времени число центров помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей (детских домов), значительно сократилось. К 2019 году в Новосибирске осталось три функционирующих, при этом ни один не загружен на 100%. Появилась возможность глубже работать с каждым несовершеннолетним: готовить его либо к перемещению под замещающую семейную заботу, либо к самостоятельному проживанию.

Отмечено, что возраст помещаемых несовершеннолетних увеличился: свыше 60% воспитанников данных учреждений – подростки. Доля мальчиков и юношей в отношении девочек и девушек несколько уменьшилась и в настоящее время находится в соотношении 3:2. Ежегодно около 20-30 чел. из них выпускаются. Большинство поступают для продолжения обучения и получения специальности в учреждения начального и среднего профессионального образования, единицы выбирают высшие учебные учреждения. Порядка 20% трудоустраиваются, многие девушки в короткий период становятся матерями. При этом увеличивается доля подростков, возвращенных из замещающих семей в учреждение.

В условиях постоянной опеки со стороны работников социальных учреждений не все выпускники оказываются готовы к тому, чтобы жить без помощи взрослых. Пропуская занятия, не умея организовать свой быт, они бросают обучение, не имея при этом постоянного заработка, а, иногда, и постоянного места проживания. Более половины повторяет путь своих родителей.

Программа «Наставничество» (далее – Программа) предполагает проведение работы с подростками еще до выпуска из социального учреждения с целью дальнейшей подготовки к условиям самостоятельного проживания. Выпускники должны иметь и желание, и смелость для того, чтобы обратиться за помощью. Лучше, если в качестве объекта, готового ее оказать, будет выступать специально подготовленный человек, имеющий определенный жизненный опыт и

необходимые знания, которые позволят ему сформировать базовое доверие подростка.

Проживая в специфичных условиях социальных учреждений, подростки заранее тревожно настроены по отношению к людям, с которыми им предстоит столкнуться. Еще больше проблем у тех, кто имеет отклонения в умственном или физическом развитии, кому требуется коррекция поведения или кто, будучи еще несовершеннолетним, успел вступить в конфликт с законом. Отсюда, выбор наставника крайне важен.

Между наставником и несовершеннолетним предполагается регулярное (не менее двух-трех раз в неделю) общение на протяжении минимум одного года. Кандидат в наставники должен понимать, что смена взрослого для подростка чревата потерей доверия не только в отношении его самого, но и всей Программы. В случае разрыва сложившихся отношений пойти на сближение вторично ему будет значительно сложнее. Следовательно, обладать нужно не только знаниями в области подростковой психологии, но и иметь достаточный внутренний ресурс, проявляя участие ко всему, что волнует курируемого.

По данным, полученным в результате исследований, проводимых специалистами социально-реабилитационного центра «Снегири» отношение к окружающему миру у молодого человека, обретшего наставника, начинает меняться достаточно быстро. Это вполне сходится с международными исследованиями, утверждающими, что эмоциональное состояние ребенка, у которого есть наставник, улучшается в 84% случаев, в 79% он становится увереннее в себе, в 74 – общительнее. Свыше половины начинают активно проявлять положительную инициативу, чего ранее за ними не замечалось. Осознание того, что у него появился значимый взрослый, к которому в любой момент можно обратиться за помощью или советом, повышает его самооценку. Он перестает чувствовать себя «общим», а потому никому не нужным

1.2. Требования к наставнику:

Наставником может стать не только работник учреждения, в котором проживает подросток. Им может быть родственник, не утративший связь с ребенком; школьный учитель, руководитель кружка или тренер посещаемой спортивной секции; представитель организации, тесно контактирующей с социальным учреждением; волонтер или сотрудник благотворительного фонда. Наставник должен быть старше курируемого не менее чем на 10 лет, иметь законченное среднее специальное или высшее образование, жизненный опыт и, в идеале, сам воспитавший детей. Он обязательно должно пройти дополнительное обучение. В Новосибирске его предлагает, например, ДБФ «Солнечный город», в котором данная технология отработана достаточно хорошо.

Важно, чтобы и у куратора, и у курируемого было совпадение каких-либо общих интересов или имелись точки пересечения, на которых можно строить долгосрочные доверительные отношения. Наставники, как и педагогические работники, должны не иметь судимости и быть психически здоровыми.

1.3. Цель: социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подготовка их к условиям самостоятельного проживания за счет внедрения технологии наставничества значимыми для них взрослыми.

1.4. Задачи:

- создать условия для восстановления доверия к взрослым у воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их адаптации в социуме;
- сократить число выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ведущих асоциальный образ жизни;
- выстроить действенную систему помощи выпускникам, позволяющую добиться их оптимальной подготовки к условиям самостоятельной жизни, получению образования, развитию социальных навыков.

1.5. Целевая группа:

- подростки – воспитанники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- граждане старше 25 лет, отвечающие критериям, позволяющим заниматься педагогической деятельностью, готовые выступать наставниками;
- организации, занимающиеся подготовкой наставников и сопровождением их деятельности;
- администрации и сотрудники социальных учреждений, непосредственно работающие с детьми.

1.6. Направленность: социально-педагогическая.

1.7. Срок реализации: не менее одного года.

1.8. Направления деятельности:

- проведение рекламной деятельности по привлечению граждан, желающих быть наставниками; проведение анкетирования и отбор граждан, выразивших желание быть наставниками, с целью определения их дальнейшей возможности участия в Программе;
- проведение обучения, направленного на ознакомление кандидатов в наставники с предполагаемыми обязанностями; тестирование и отбор кандидатов с целью привлечения их к деятельности в качестве наставников, заключение договора;

- представление будущих наставников в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; знакомство с воспитанниками, нуждающимися в кураторстве; согласование пар наставник – курируемый;
- оказание методической и иной запрашиваемой помощи для осуществления наставничества;
- оценивание и контроль деятельности.

1.9. Ожидаемые результаты

- все воспитанники, не менее чем за два года до предполагаемого выпуска из социального учреждения имеют закрепленного за ними значимого взрослого;
- не менее чем за месяц до выпуска подростки имеют четкое представление о будущей специальности, определились с образовательным учреждением;
- между подростками и наставниками сформировались доверительные отношения, позволяющие им совместно преодолевать возникающие трудности;
- сформирована и обучена команда наставников, готовых работать с воспитанниками и выпускниками учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- подготовлена группа специалистов, отвечающих за работу с наставниками, курирующая и контролирующая их деятельность.

2. Организация деятельности

2.1. Этапы реализации:

Реализация Программы подразумевает прохождение следующих этапов:

1. поддерживающего;
2. мобилизационного;
3. мотивационного.

Каждый из них имеет свои цели и задачи, они различны по продолжительности исполнения и решаемым проблемам.

На подготовительном этапе происходит согласование условий работы наставников и решение организационных вопросов в конкретном социальном учреждении; подписывается договор (соглашение) о дальнейших действиях в данном направлении, предусматривающих наличие плана мероприятий на ближайшее время (который впоследствии дополняется и обновляется).

На базе курирующей Программу организации и непосредственно в учреждении происходит подбор команды, распределение обязанностей, описание функционала для каждого участника, уточнение должностных инструкций. Просчитываются возможные риски, способные привести к сбою; выявляются компетенции.

Кандидаты в наставники проходят предварительное собеседование, которое должно показать, чего ждут они от данной деятельности, какие цели преследуют,

действительно ли для них участие в волонтерстве является важным или же это просто временное увлечение, или желание выставить с какой-то целью себя в лучшем свете. Разрабатывается и размещается в сети интернет специальный сайт, на котором желающие могут найти подробную информацию о том, как стать наставником, заполнить предварительную анкету. Кандидаты после проведения отбора принимаются для дальнейшего обучения. Как правило, оно состоит из специализированных тренингов, в ходе которых раскрываются особенности граждан, желающих работать с детьми, предлагаются стандартные пути решения некоторых проблем взаимодействия, которые могут возникнуть на этапе знакомства.

Параллельно с подбором кандидатов в наставники идет презентация Программы воспитанникам-сиротам для того, чтобы мотивировать их на участие; производится сбор детских анкет, их классифицирование по группам, позволяющее в дальнейшем производить более осознанный подбор наставника для конкретного несовершеннолетнего.

Поддерживающий этап

На поддерживающем этапе доверие к взрослым восстанавливается благодаря психолого-педагогическим тренингам, направленным на снятие напряжения в общении со взрослыми, таким как «Слепой-поводырь», «Восковая палочка», «Доверчивое падение», «Живой мост», «Стена». Большое значение при этом имеет системное неформальное доверительное общение взрослых и несовершеннолетних в процессе совместной деятельности.

Мобилизационный этап

Мобилизационный этап начинается с определения детей и взрослых, идущих в Программу; подбора пар, знакомства их между собой. В некоторых случаях это может происходить в процессе каких-либо совместных мероприятий, в ходе проведения которых возникает симпатия между его участниками.

После того, как пары определены, и все необходимые документы подписаны, наступает момент установления доверительных отношений внутри каждой из них. Наставник, становясь значимым взрослым для своего подопечного, должен мотивировать его на дальнейшее обучение и профессиональное определение. Для этого следует выявлять и поддерживать склонность к познанию каких-то предметов, изучение которых дается подростку легче, чем остальных. Если же явной заинтересованности не проявляется, следует побывать в одном или нескольких профессиональных учебных заведениях, что может способствовать выявлению увлечения.

Мотивационный этап

На данном этапе важно расширение контактов со взрослыми и укрепления доверия к ним. Для достижения поставленных целей используется

индивидуальное, корпоративное и межкультурное наставничество с учетом индивидуальных особенностей несовершеннолетних, их увлечений и интересов.

Наставник должен готовить подростка к самостоятельной жизни, ведь после выхода из учреждения большинство жизненных проблем ему теперь предстоит решать самостоятельно. Для этого необходимо обучить его выполнению бытовых функций: выбору товаров в магазине, правильному и рациональному распределению свободного времени, обязанности получать образование, необходимости платить по счетам за предоставление коммунальных услуг. Одной из серьезных трудностей является регулярное посещение учебного заведения, выполнение требуемых заданий и работ.

Регулярные встречи наставника и курируемого помогут создать доверительную атмосферу их взаимодействия: 2-4 часа в неделю – минимальный возможный срок. Если по каким-то причинам (отъезд, болезнь, занятость в семье или на работе) возникают затруднения, прерывать их нельзя. Современные технологии позволяют делать это различными способами (разговор по телефону или через скайп, СМС, переписка через интернет). Лучше если право выбора способа общения при этом останется за наставником.

Наставник должен помнить, что он не имеет права противопоставлять себя работникам социального учреждения, в котором проживает подросток. Его задача не нарушать отношения на уровне воспитанник – воспитатель – воспитанник, а помогать в их сохранении. Нужно четко выполнять условия, предусмотренные договором, соблюдая регламент и правила общения.

2.2. Регламент и правила взаимодействия наставника с курируемым подростком

1. Регламент взаимодействия:

- 1 раз в неделю (минимум) – личная встреча с ребенком;
- 1-2 раза в неделю (минимум) – удаленное общение (при наличии технической возможности: телефон, интернет);
- посещение вместе с подростком команднообразующих групповых занятий, организуемых координаторами Программы, не менее 3 раз в год.

2. Правила для наставников при взаимодействии с подростком:

2.1. Запрещено выводить воспитанника за пределы социального учреждения без разрешения представителей учреждения (возможность общения за территорией регламентируется законодательством РФ и требует оформления гостевого режима с согласованием каждого мероприятия с администрацией).

2.2. Запрещено нарушать права несовершеннолетнего, повышать голос, наказывать, оскорблять, применять любые насильственные действия (физического или психологического характера).

2.3. Запрещено выполнять самостоятельно медицинские манипуляции и применять любые средства лечения без согласования.

2.4. Запрещено обещать несовершеннолетнему то, что невозможно выполнить. Не следует давать ложные надежды и поддерживать ложные ожидания.

2.5. Запрещено дарить подарки и давать угощения несовершеннолетнему. В рамках Программы допустимы подарки «младшему» только на Новый год и День рождения. Подарки согласовываются с администрацией учреждения через куратора.

2.6. Запрещено становиться «сообщником» несовершеннолетнего в нарушении правил его жизни в учреждении и вне его, создавать или поддерживать (поощрять) опасные ситуации.

2.7. Запрещено посещать несовершеннолетнего в нетрезвом или нездоровом состоянии. Не рекомендовано посещение в состоянии сильной физической или психоэмоциональной усталости (после ночных смен, длительных перелетов и пр.).

2.8. Запрещено приводить в учреждение своих детей и любых посторонних лиц без согласования с координаторами Программы и персоналом.

2.9. Всегда берите с собой в книжку волонтера. Будьте готовы предъявить ее по требованию персонала учреждения.

2.10. Будьте пунктуальны.

2.11. Старайтесь придерживаться запланированного графика встреч. В случае переноса встречи на другое время всегда информируйте несовершеннолетнего об изменениях в планах заранее и сообщайте причину переноса встречи (или опоздания). Заранее сообщайте ему и напоминайте о запланированных длительных перерывах в общении (командировки, лечение в больнице, отпуск и пр.).

2.12. Сообщайте подростку точную дату следующего визита, согласовывая ее с ним и куратором.

2.13. Во время визита заранее сообщите подростку, как долго вы пробудете с ним (если после у вас другие планы, и вы не сможете задержаться, то заранее расскажите об этом). Будьте готовы к тому, что подросток будет сопротивляться вашему уходу, уговаривать побыть с ним еще.

2.14. Уделите 5-10 минут в конце встречи подведению итогов и планированию следующей встречи. Планируйте время так, чтобы не обрывать встречу в середине общения.

2.15. Не отвлекайтесь во время встречи на звонки и общение он-лайн (в случае крайней необходимости предупредите подростка заранее, что вы можете

прерваться по причине важного для вас звонка или вам срочно надо ответить на письмо).

2.16. Прислушивайтесь к желаниям подростка, не настаивайте на запланированных занятиях. Будьте внимательны к его настроению и состоянию здоровья во время встречи.

2.17. Всегда приходите на встречу «подготовленным». Имейте в запасе варианты, как можно провести совместное время.

2.18. При общении с подростком будьте «слушателем». Запрещено: расспрашивать по собственной инициативе о его прошлом, о том как и почему он оказался вне дома. С уважением относитесь к праву подростка на тайны и его нежелание делиться секретами.

2.19. Запрещено сообщать личную информацию о подростке посторонним лицам.

3. Регламент и правила взаимодействия наставника с командой Программы:

– заполнение дневника наставника на сайте Программы (после каждой встречи);

– посещение групповых встреч (супервизии) – 1 раз в 2 недели;

– индивидуальные консультации с психологом по необходимости, но не менее 1 раза в 6 месяцев;

– посещение вместе с подростком команднообразующих групповых занятий, организуемых координаторами Программы не менее 3-х раз в год.

2.3. Упражнения на развитие взаимного доверия, развитие навыков координации совместных действий, обеспечение эмоциональной вовлеченности участников в тренинг:

Упражнение «Слепой и Поводырь»

Участники разбиваются на пары. Один – слепой, другой – поводырь, который должен провести слепого через различные препятствия. Слепой с закрытыми глазами встает сзади «поводыря» и держится одной рукой за его плечо. Цель поводыря – провести слепого так, чтобы тот не упал, не споткнулся, не ушибся. Поводырь сначала медленно начинает передвигаться по помещению, слепой следует за ним, стараясь не потеряться. Затем траектория и скорость движения увеличиваются. Упражнение выполняется 5 минут, затем пары меняются ролями.

Время 15 мин.

Упражнение «Кенгуру»

Участники делятся на пары. Один из них кенгуру – стоит, другой – кенгуренок, который сначала плотно встает спиной к первому, а затем приседает. Оба участника берутся за руки. Задача каждой пары именно в таком положении, не разнимая рук, пройти до противоположной стены, до ведущего, обойти

помещение по кругу, попрыгать вместе и т. д. На следующем этапе игры участники могут поменяться ролями, а затем – партнерами.

Время 15 мин.

Упражнение «Восковая палочка»

Упражнение лучше давать в начале тренинга, чтобы участники научились доверять друг другу, не стеснялись физического контакта. Ведущий выстраивает участников в круг. Встать они должны плечом к плечу. Один из участников выходит и становится в центр круга. Участники смыкаются, снова образуя плотный круг (плечо к плечу). Ведущий внимательно следит за соблюдением этого условия (круг должен быть тесным). Участники, которые стоят в кругу, вытягивают руки вперед. Участник в центре закрывает глаза, обнимает себя за плечи, выпрямляется, закрывает глаза. Ровно, словно палочка, он должен упасть в любом направлении.

Участники, стоящие в кругу, держат руки перед собой и ладонями аккуратно отталкивают падающего, заставляя его качнуться в другую сторону. Качаемый должен поддаться и качнуться туда, куда его толкают. При этом желательно, чтобы он продолжал стоять на одном месте, в центре (не переступая ногами). Ведущий говорит качаемому: «Почувствуйте свое единство, руки ваших друзей, доверьтесь им!» Примерно через минуту (надо дать возможность качаемому насладиться новыми ощущениями) ход переходит к следующему. Тот, кого только что качали, становится в круг, из него выходит очередной участник, круг смыкается и т. д.

Время 20 мин.

Упражнение «Доверчивое падение»

Участник забирается на возвышение (это может быть подоконник, предметы мебели и т.п.), становится спиной к его краю и падает на руки ловящих его других членов группы. Ловят его 7 или 9 человек, 6 или 8 из которых образуют соответственно 3 или 4 пары (в парах участники находятся лицом друг к другу на расстоянии 60-70 см), а один стоит отдельно и страхует, чтобы падающий не ударился головой. Ловящие вытягивают руки вперед, пары могут сцепить их. Падающий участник должен обхватить себя руками за плечи (иначе он может ударить ловящих) и после команды ведущего «Готово» – свободно упасть на спину. При желании участников можно произвести модификации упражнения: падать лицом вперед или вдвоем, обнявшись.

Время 20 мин.

Упражнение «Живой мост»

Группа встает в две шеренги лицом друг к другу и стоящие друг напротив друга люди крепко держат друг друга за руки. Человек ложится на руки и как по «живому мосту» перемещается в конец. Затем – следующий.

Время 15 мин.

Упражнение «Стена»

Посреди комнаты натягивается веревка. Участникам предлагается инструкция: «Все вы один большой и дружный город, но вас известили о том, что надвигается ужасная лавина с гор, которая никого не оставит в живых. Единственный путь к спасению – перебраться через высокую стену. Выжить должны все. По одному действовать не разрешается».

Веревка натягивается так, чтобы ее невозможно было перешагнуть, дотрагиваться до нее не разрешается и перебираться «на ту сторону» под ней тоже. По ходу игры активных участников тренер может сделать «ранеными», чтобы усложнить задание и заставить или дать другим возможность проявить инициативу.

Время 15 мин.

Упражнение «Путаница»

Выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Остальные участники берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутывать строй – кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает, не разжимая рук участников.

Время 10 мин.

2.4. Возможные варианты «закрытия пары»:

- в связи с форс-мажорными обстоятельствами в жизни подростка или наставника, не связанными с общением пары;
- по инициативе подростка;
- по инициативе наставника;
- при уходе подростка в замещающую семью;
- при переезде наставника или подростка в другой город;
- при появлении в жизни подростка иного, более значимого взрослого;
- при «затухании» общения без особой причины или конфликта;
- по причине конфликта или возникновения недопонимания внутри пары.

2.5. Закрытие пары:

Минимальный срок наставничества составляет год. Но этого явно недостаточно. Для того чтобы добиться хоть сколько-нибудь приемлемых успехов, его следует увеличить хотя бы вдвое. А для достижения реальных результатов общение должно происходить практически ежедневно, ведь опыт

возникновения доверия приходит не сразу. Принимая решение о прекращении участия в Программе, наставник должен предупредить об этом своего куратора не позднее, чем за месяц, с тем, чтобы было достаточно времени для подбора нового взрослого, чтобы можно было провести несколько бесед втроем (вчетвером, при условии, что будет задействован психолог, помогающий сгладить некоторые углы). В этот период уходящий наставник (в большинстве случаев) должен продолжить свою деятельность.

При «закрытии пары» наставник должен соблюдать конфиденциальность информации, полученной в ходе совместной работы с подопечным.

Программа «Книга жизни»

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность программы

При попадании в социальные учреждение или в замещающую семью у ребенка-сироты иногда теряются связи со своей кровной семьей. Зачастую он помнит, в лучшем случае, своих родителей или тех, кто в основном занимался его воспитанием. Чем больше в его жизни случается переводов, тем меньше сохраняет память. Ребенок фактически лишается права «легитимно» говорить о своем прошлом. Персонал учреждения нередко демонстрирует негативное отношение к родителям и кровным родственникам воспитанников: даже психологи, щадя детские чувства, могут не говорить с ним о его прошлом, опасаясь вторично травмировать («разбередить старые раны»).

Происходит либо очернение, либо замалчивание важных для формирования идентичности ребенка тем: семья, род, отчий дом. Фактическое отсутствие рядом с детьми их родителей и родственников, повышает значимость специалиста, который может стать для ребенка настоящим проводником в его личную историю.

Программа «Книга жизни» (далее – Программа) является серьезным инструментом выработки жизнестойкости при работе, связанной с перемещением сироты. По определению Веры Фалберг, автора данного подхода – это описание жизни ребенка в словах, фотографиях картинках, сделанных им самим с помощью взрослого. При этом степень участия самого ребенка определяется его возрастными возможностями. Она, предваряемая вводной частью, делится на три раздела: «Мое прошлое», «Мое настоящее» и «Мое будущее».

Работать над «Книгой жизни» предлагается в индивидуальном порядке. Однако этот принцип не отрицает возможности совмещения индивидуальной и групповой работы. Работа над «Книгой жизни» связана с личным опытом ребенка, в том числе травматическим, в ней сохраняется следующая информация:

- где жил ребенок;
- как долго он жил в каждом месте;
- основные вехи в развитии (первый зуб, первый шаг и т.п.);
- основные травмы, болезни или периоды пребывания в больнице;
- любимые виды деятельности;
- самые запомнившиеся подарки;
- лучшие друзья;
- домашние животные, проживавшие в семье;

- проявление чувств по какому-то особенному поводу;
- способы проявления заботы или участия;
- запомнившиеся поездки, походы, проведенное в кругу близких время;
- отношение к религии, посещение культовых мест;
- отношение к людям, так или иначе оставившим след в жизни;
- кружки, секции, увлечения, занятия в школе, нахождение в оздоровительном или специализированном детском лагере;
- причина перемещения;
- чувства, которые ребенок переживал в связи с перемещением.

К источникам мест поступления информации относятся:

- медицинская карта ребенка;
- изучение имеющихся в наличии документов родителей. Особенно важны медицинские, дающие возможность проследить генетическую наследственность, заболевания, возможные психические отклонения;
- сохранившиеся фотографии, рисунки, воспоминания;
- данные, имеющиеся у социальных работников и администрации учреждения, в котором проживает ребенок;
- показатели школьной успеваемости;
- беседы с учителями, тренерами, одноклассниками, соседями, товарищами родственниками и т. д.;
- посещение знакомых и памятных мест.

Ребенок должен принимать активное участие в создании «Карты жизни». При этом ему нужно предоставить полную свободу в выборе способа ее составления. Главная цель – инициировать открытое обсуждение его истории и дать замещающим родителям или усыновителям возможность развеять его заблуждения, помочь ему преодолеть болезненные эмоции.

1.2. Цель: помочь ребенку-сироте или оставшемуся без попечения родителей, сохранить свои корни, родословную, взаимоотношения с родителями и родственниками. Привить уважение к своему роду. Принять изъятие его из кровной семьи и научить жить с осознанием этого.

1.3. Задачи:

- восстановить и попытаться сберечь в памяти различные события в жизни ребенка, предшествовавшие попаданию его в замещающую семью или социальное учреждение;
- оказать помощь ребенку в осознании и принятии своего прошлого и настоящего, проектировании будущего;
- содействовать в осознании внутренних ресурсов, дающих возможность преодоления имеющихся проблем, в поиске путей развития;

- побудить ребенка проявлять интерес к своим родственникам, помочь сохранять память о тех, кто привел его в жизнь; выстроить «семейное древо», позволяющее ребенку иметь представление обо всех живущих и ушедших родственниках;

- дать возможность проговаривать ключевые жизненные события, помочь в формировании жизнестойкости и жизнеспособности.

1.4. Целевая группа: воспитанники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и замещающих семей

1.5. Направленность: воспитательная, социально-педагогическая.

1.6. Срок реализации: от момента поступления ребенка в социальное учреждение или замещающую семью до выпуска

1.7. Направления деятельности:

- сбор требуемой информации и документальных материалов;
- обобщение и систематизация имеющейся информации;
- работа с прошлым и настоящим ребенка, постановка задач на будущее;
- снятие напряженности, разрешение внутренних конфликтов

1.8. Ожидаемые результаты:

- принятие ситуации потери, связанной с уходом из биологической (замещающей семьи), прерыванием связей;
- переход в состояние, позволяющее трезво оценивать свое настоящее, с уверенностью смотреть в будущее;
- накопление и сохранение сведений о значимых людях и событиях, собственной родословной, систематизация знаний, касающихся своей родословной.

1.9. Материал для создания «Книги жизни»:

- альбом, тетрадь в твердой обложке, фотоальбом с магнитными страницами, папка с файлами;
- фотографии тех мест и тех домов, в которых ребенок жил, включая роддом, в котором он родился; фотографии самого ребенка в разном возрасте (особенно все, что удастся найти за период жизни ребенка до попадания в социальное учреждение или замещающую семью);
- ксерокопии документов;
- описания значимых событий жизни ребенка, основанных на документах, свидетельствах очевидцев и воспоминаниях самого ребенка;
- информация о кровной семье ребенка (как факты, так и отношение ребенка к ним);
- наклейки разной тематики, смайлики, выражающие эмоциональные состояния: радость, печаль, гнев, злость, недоумение, страх, спокойствие и т. д.
- канцелярские принадлежности, различная, в том числе цветная, бумага.

2. Организация деятельности

2.1. Этапы реализации:

Реализация Программы подразумевает прохождение следующих этапов:

1. поддерживающего;
2. мобилизационного;
3. мотивационного.

На каждом из них и для психологов, и для воспитателей, и для иных специалистов либо взрослых, ставших законными представителями ребенка, и для него самого ставятся различные задачи. Они усложняются по мере прохождения этапов, помогая в преодолении кризисных моментов.

Поддерживающий этап

Существует несколько способов оформления и ведения «Книги жизни» – главное, чтобы каждая фотография, рисунок, предмет, документ или его копия были важны для ребенка. Все это, хранимое в недоступном для постороннего внимания месте и время от времени открываемое и дополняемое ребенком, позволяет ему преодолевать случившееся с ним, позволяет двигаться дальше.

На поддерживающем этапе важно заинтересовать ребенка, включить его в деятельность, добиться того, чтобы ему самому стало интересно собирать материалы, описывающие его жизнь. При этом он должен как бы отстраниться от нее: смотреть чуть со стороны. Каким он был, как поступал в том или ином случае, к чему привели действия его или окружающих. При этом задача «Книги жизни» научить принимать сложившуюся ситуацию такой, какая она есть, и изменить которую невозможно. Это поможет выработать жизнестойкость, что положительно скажется на дальнейшем развитии ребенка.

Поддерживающий этап обеспечивает понимание того, что жизнь является самоценной и самодостаточной. Такая позиция является основой жизнеспособности ребенка в сложившейся в его жизни ситуации.

Мобилизационный этап.

В ходе мобилизационного этапа ребенок должен осознать, что жизнь после изъятия из кровной семьи не закончилась. В ней могут быть иные краски. В «Книге» могут появиться моменты, рассказывающие о наиболее тяжелых воспоминаниях: уход из семьи, первые ощущения после помещения в социальное учреждение, перемещение из одного учреждения в другое и знакомство с новыми людьми, попадание в замещающую семью и возможное возвращение назад. На данном этапе предлагается изобразить в виде схемы (можно с использованием картинок) перемещения из одного места проживания в другое, стараясь найти при этом позитивные эмоции. Можно дать советы, как вести себя в будущем, имея полученный опыт, поставить определенные задачи, выполнение которых запланировать на ближайшую или отдаленную перспективу.

Мотивационный этап

Переживание потерь, связанных с перемещением, через которые ребенок проходит на предыдущем этапе работы с «Книгой жизни», на мотивационном этапе переходит в принятие имеющегося положения дел. Произошедшие изменения и личностные достижения позволяют строить планы на будущее. Например, в «Книге жизни» можно предложить написать письмо самому себе в будущее, содержащее советы о том, попаданию в какие ситуации лучше попытаться избежать, опираясь на приобретенный опыт. После должной проработки вопроса допустима и более серьезная работа, скажем подготовка советов своим будущим детям на пороге совершения ими какого-то важного для них действия.

Желательно, чтобы «Книгу жизни» подросток забирал всегда с собой, продолжая пополнять до тех пор, пока необходимость в ней не отпадет сама собой, оставшись лишь как память или возможность вносить какие-то изменения в раздел «Будущее». Сокращение времени, отводимого на работу с «Книгой», будет говорить о том, что жизнестойкость формируется у ребенка на должном уровне.

2.2. Структура и построение «Книги жизни»

«Книга жизни» должна отвечать на три основных вопроса: «Что? Где? Когда?». К ним можно добавить еще несколько: кто? как? почему? зачем? Помимо того, что она содержит в себе инструмент психологической работы, она позволяет систематизировать имеющиеся данные, сохранить их, ведь передать их уже подросшему ребенку позже, возможно, будет просто некому. Отсюда вывод: чем раньше будет начата работа над ее созданием, тем лучше.

«Книга» поможет оживить переживания, обновить эмоции, дать иное понимание некоторых произошедших событий. К ее функциям можно отнести:

- развитие у ребенка зрелых психологических защит (вместо вытеснения и отрицания) и конструктивных способов, позволяющих справляться с трудными ситуациями;
- внесение хронологии в жизнь ребенка, формирование целостного представления о себе и своем жизненном пути, установление связей между прошлым, настоящим и будущим;
- отделение реальности от фантазий, заполнение «пробелов». Преодоление чувства неадекватности, бессмысленности;
- помощь в осмыслении и «обезболивании», насколько это возможно, трудной информации о прошлом, для чего необходимо распознать и разобраться с сильными эмоциями, связанными с прошлыми событиями жизни;

- сохранение воспоминаний о позитивных событиях, фактах и людях, признание того хорошего, что было у ребенка в прошлом, предоставление возможности отдать этому дань уважения;

- формирование и поддержание отношений привязанности; повышение доверия к взрослым;

- повышение самооценки ребенка и формирование идентичности, развитие у ребенка чувства собственной значимости, интереса к самому себе;

- осмысление семейной истории и поиск иного выхода помимо повторения негативного семейного сценария: работа, направленная на сохранение в приемлемом варианте близости ребенка с его кровной семьей без повторения им плохих поступков родителей;

- помощь в преодолении возрастных кризисов, когда на разных возрастных этапах у ребенка возникает задача принятия себя, повышения уровня самостоятельности при сохранении отношений с близкими взрослыми.

Чем раньше будет начата работа над «Книгой», тем лучше. Работу лучше проводить совместно, допустимо если начата она будет взрослым, а продолжена либо ребенком, либо в соавторстве с ним. Общие правила работы при этом таковы:

- географические данные следует вносить максимально точно, возможно даже приложение карт, копий из атласов. Не исключено, что со временем ребенок пожелает посетить это место, которое к тому времени может значительно измениться;

- имеющуюся информацию следует подавать максимально подробно, с детальным описанием фактов, если же речь о травматическом опыте допустимо передавать его лишь в общих чертах;

- медицинские и метрические данные, равно как и любые иные документы желательно сохранять в ксерокопиях, а не описаниях;

- описания событий можно вкладывать либо записанные самим ребенком, либо сделанные с его слов;

- некоторые рисунки могут быть приравнены к фотографиям, особенно в том случае, если достоверного изображения не сохранилось;

- все материалы должны быть расположены в какой-либо системе или последовательности. Желательно в хронологическом порядке, но может быть выбран и другой.

Программа «Модуль самостоятельного проживания»

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность программы

Состояние воспитанников социальных учреждений, стоящих на пороге выхода, чаще всего характеризуется как растерянность перед самостоятельной жизнью. Подросток находится в состоянии психологического стресса: ему фактически предстоит самому впервые выстроить и организовать свое жизненное пространство, поскольку отсутствуют преемственность, опыт для подражания.

Ребенок-сирота требует специфических методов организации воспитательного процесса. Основной проблемой является создание условий для становления такой личности, которая в процессе своего развития приобретает способность самостоятельно строить свой вариант жизни. Факторов, препятствующих успешной социализации, много. Один из них – чрезмерная опека и забота взрослых. Ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми на самом деле не предоставляет ребенку самостоятельности: строгий режим дня, постоянный контроль над действиями, приготовление пищи без его участия, выдача вещей, в выборе которых его мнение может и не учитываться – все это является причиной отсутствия инициативы, поисковых форм поведения, ответственности и самостоятельности, лишает необходимости самому планировать и контролировать свое поведение, формирует привычку к пошаговому выполнению чужих указаний а, самое главное, не формирует социальную готовность к самостоятельной жизни, не помогает в приобретении нужного опыта.

Для тех, кто провел свое детство в стенах социального учреждения, создание своей семьи является едва ли не самой заветной мечтой. В то же время, не зная, как это сделать правильно, выпускники чаще, чем их домашние сверстники, терпят неудачи. Отсутствие позитивного образца отношений «родитель-родитель», «ребенок-родитель» приводит к смещению ценностных ориентацией детей-сирот, осложняет строительство собственной семьи или приводит к копированию негативных родительских образцов.

Выпускники центров помощи детям-сиротам нередко оказываются неспособными не только создать благополучную семью, но и сохранить ее. Последствия отсутствия системной работы в этой сфере демонстрирует статистика: чаще распадаются браки, заключенные выпускниками социальных учреждений. Среди тех, кто отказывается от своих детей в роддоме, на первом месте – матери из числа детей-сирот.

Модуль самостоятельного проживания представляет собой группу, которая расположена на базе центра помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, оборудованную необходимой мебелью, инвентарем и предметами быта. Воспитанники, готовящиеся к выпуску, и сиблинги на определенное время заселяются в данное помещение, устраивают свой быт, готовят себе пищу, распределяют финансы, выделенные им на определенный промежуток времени, учатся быть самостоятельными. При заселении в модуль (он же социальная квартира) между воспитанниками и администрацией заключается договор найма, закрепляющий ответственность сторон. Для временно проживающих установлены определенные правила, нарушение которых влечет выселение.

План работы подразумевает индивидуальные и групповые занятия, которые проводят воспитатели, психологи, социальные педагоги, педагог-организатор, педагоги дополнительного образования. Воспитанники находятся под «невидимым» контролем специалистов, что позволяет анализировать получаемый опыт и проводить работу в дальнейшем.

1.2. Цель: моделирование ситуации проживания в рамках социальной и психологической подготовки воспитанников к организации самостоятельной и семейной жизни.

1.3. Задачи:

- дать воспитанникам возможность получить новый социальный опыт и реализовать имеющийся во время проживания в кровной или замещающей семье;
- создать условия для формирования адаптивных механизмов профилактики кризисных ситуаций в самостоятельной жизни;
- оказать помощь в личностном развитии воспитанника, в частности, развивать коммуникативные навыки и умение выстраивать межличностные взаимоотношения;
- выявить имеющиеся у воспитанника трудности социализации и скорректировать индивидуальный план его сопровождения.

1.4. Целевая группа:

- старшие воспитанники;
- воспитанники, имеющие братьев и сестер.

1.5. Направленность: воспитательная, социально-педагогическая.

1.6. Срок реализации: индивидуально: от нескольких дней до месяца.

1.7. Направления деятельности:

- сбор информации, проведение стартовой диагностики, анкетирование, работа психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПк);

- организация пространства модуля; отбор сотрудников для работы по Программе и их подготовка (семинары, тренинги);

- организация социально-бытовой деятельности посредством приобретения навыков ведения домашнего хозяйства (составление бюджета, приобретение продуктов питания, приготовление пищи в домашних условиях, уборка «квартиры», стирки белья и т. д.) в соответствии с планом работы;

- индивидуальное консультирование несовершеннолетних по широкому кругу вопросов, конструирование новых жизненных ситуаций, оказание помощи, проведение диагностических мероприятий, коррекция индивидуального маршрута будущего выпускника.

1.8. Ожидаемые результаты:

За период самостоятельного проживания в социальной квартире воспитанники должны:

- закрепить навыки самообслуживания, составления бюджета, приобретения продуктов питания, приготовления пищи, соблюдения режима дня и порядка в квартире, обеспечения безопасного проживания;

- овладеть новыми социально-бытовыми навыками;

- усовершенствовать коммуникативные навыки и приемы установления продуктивных взаимоотношений в микрогруппе, в семье;

- выявить собственные трудности с целью их дальнейшего преодоления.

2. Организация деятельности

2.1. Этапы реализации:

Реализация Программы подразумевает прохождение следующих этапов:

1. поддерживающего;

2. мобилизационного;

3. мотивационного.

При заселении в модуль учитываются возрастные особенности воспитанников, уровень актуальной самостоятельности, склонность к конфликтам и агрессии, взаимоотношения с другими детьми, наличие родственников и т. д. Итоговое решение о заселении каждого воспитанника и о составе целевой группы выносится на заседании ПМПк.

При рассмотрении на ПМПк кандидата представляются следующие документы:

- характеристика воспитателя (и/или куратора);

- заключения специалистов (психолога, социального педагога). При необходимости председатель ПМПк может запросить заключения других специалистов и сотрудников (врача, педагогов дополнительного образования, характеристику из школы и т. д.);

- результаты диагностических обследований.

На основании данных, представленных в документах, заполняется карта социализации – сводная индивидуальная карта результатов опроса и диагностирования и составляется карта индивидуального маршрута в «Модуле». Разрабатываются общая траектория и стратегия сопровождения не только одного воспитанника, но и целевой группы.

Поддерживающий этап

Воспитанник входит в Программу постепенно. Он сам выбирает, какие мероприятия ему посещать, а когда лучше остаться в модуле, но обучение в школе, выполнение домашнего задания, занятия с педагогом (социальным педагогом и психологом) пропускать нельзя. К тому же, в большинстве случаев, многие занятия проводятся непосредственно в модуле.

Проживая в модуле, несовершеннолетние по своему желанию имеют право самостоятельно менять обстановку (сдавать его после проживания они должны в первоначальном виде). Допускаются некоторые отклонения от режима дня, установленного во всем учреждении – это позволяет приблизить условия пребывания к домашним. На поддерживающем этапе самостоятельное проживание воспитанников имеет несколько условный характер, полностью таковым не являясь. Специалисты, позволяя принимать основные решения, контролируют действия, направляя их в нужное педагогическое русло.

Мобилизационный этап

На данном этапе Программа становится активнее. Воспитанник уже получил базовые умения и приобрел некоторый необходимый опыт, необходимые ему для успешного освоения роли человека, способного самостоятельно организовать свой быт. Теперь возможно создавать ему какие-то искусственные жизненные и педагогические ситуации, решая которые, он будет получать новый опыт.

Воспитанники, проживающие в модуле, готовят себе пищу, планируют рабочий день без участия взрослых. На весь период нахождения в модуле им сразу же выдается определенная сумма денег, пополнить которую они не имеют возможности. Им необходимо сразу так распределить свой бюджет, чтобы потом не приходилось думать о том, как решить проблему питания. Организация трудовой, бытовой и повседневной досуговой деятельности должна быть спланирована заранее. При этом по условиям договора недопустимо пропускать занятия, не выполнять домашнее задание. Посещение кружков, секций и т.п. тоже является обязательным элементом.

При заселении sibлигов часто возникает ситуация, когда старшим, не всегда привыкшим отвечать за это в условиях учреждения, приходится брать на себя ответственность на своих младших братьев и сестер. Они учатся ухаживать за ними, наставлять, помогать, становясь для них в какой-то мере кураторами.

Важно отметить, что в модуль самостоятельного проживания сиблинги заселяются вместе независимо от пола и возраста.

При наборе достаточного опыта ситуация проживания может усложняться искусственно. Детям могут предлагаться различные неожиданные вводные, такие как «Приехали родственники», «Внезапные гости», «Праздничный или семейный ужин», «Аварийная ситуация» и др. Кроме смоделированных подростку предлагается принять участие в реальных ситуациях:

- «Посещение приюта для бездомных животных»;
- «Посещение ипподрома и уход за лошадьми»;
- «Посещение дома престарелых и оказание помощи ветеранам Великой Отечественной войны».

Воспитанников учат вести специальный дневник: набор подсказок, помогающий в ускоренном темпе осваивать все то, что проживающие в домашних условиях дети не спеша впитывают на протяжении нескольких лет. Вступление настраивает на необходимость решения многих задач, без которых повседневная жизнь просто невозможна. Дневник предназначен для того, чтобы облегчить проживание в модуле – постепенно воспитанник сам должен научиться планировать свое время, ведь в этом и состоит основная функция модуля.

Мотивационный этап

На мотивационном этапе воспитанники, освоившие правила работы с дневником, переходят к заполнению основной его части – самостоятельное планирование (подготовка плана дня и событий, к которым следует подготовиться заранее, пусть они и произойдут несколько позже). Воспитаннику предлагается выделить основные моменты, которые могут внести коррективы в его планы, предугадать свои действия, помогающие избежать неприятных последствий и осложнений.

На мотивационном этапе воспитанник имеет возможность строить свою жизнь более свободно, за ним практически не осуществляется контроль со стороны взрослых. Можно приглашать друзей, ходить в гости, менять распорядок дня.

2.2. План основных мероприятий, отрабатываемых с воспитанниками за период проживания в модуле самостоятельного проживания:

- ведение в курс подготовки выпускников к самостоятельной жизни. Диагностика, тестирование и анализ исходных результатов, выявление потенциальных проблем и трудностей;
- формирование социальной и правовой культуры выпускников, этике и правила поведения в обществе. Привитие чувства ответственности за принятые решения;

- развитие адекватных представлений о самостоятельной жизни, формирование базовых понятий и умений;

- ведение домашнего хозяйства. Используемое оборудование. Техника безопасности на кухне. Кулинария (ежедневный рацион питания и повседневное меню). Праздничное застолье. Денежные средства;

- досуговая деятельность. Приобщение выпускников к общественной жизни, знакомство с учреждениями культуры и спорта. Привитие навыка планирования своего досуга и рационального использования средств на развлечения, расширение кругозора, путешествия. Приобретение билетов в кассах и с использованием возможностей интернета.

2.3. Авторский опросник «Оценка социального опыта проживания в замещающей семье»:

1. Где больше всего тебе нравилось проводить время с семьей?

- развлекательных центрах/кафе/гостях;
- дома;
- на свежем воздухе (парки/походы/путешествия).

2. Как часто семья собиралась вместе во время еды, для общих досуговых занятий, для просмотра TV?

- несколько раз в месяц;
- несколько раз в год;
- никогда.

3. Кого бы ты позвал с собой смотреть фильм?

- членов семьи;
- друзей;
- посмотрел бы один.

4. Ходил ли ты за покупками самостоятельно?

- да. Часто;
- редко;
- нет. Никогда.

5. Учитывалось ли твое мнение при принятии решений (по важным вопросам)?

- да;
- иногда;
- нет.

6. Как ты считаешь, чем ты можешь помочь своей семье в быту? Какие твои умения были бы ценны для семьи?

7. Насколько для тебя важны правила, принятые в семье?

- я всегда придерживаюсь установленных правил;
- если правило противоречит моим убеждениям, я готов его нарушить;
- если мне объяснят, зачем каждое правило необходимо, я готов их придерживаться.

8. Какое правило ты сам создал бы для семьи? _____

9. Существовало ли наказание за проступки/нарушение правил в семье?

- да;
- иногда;
- нет.

10. За что тебя чаще всего хвалили в семье?

11. Закончи фразу: «Когда меня хвалили родители, я...»

12. Какие поощрения были приняты в семье?

- похвала;
- подарки или сладости;
- деньги.

13. Часто ли в семье были конфликты?

- часто;
- редко;
- никогда.

14. Как в семье решались спорные вопросы или конфликты?

- с помощью конструктивного диалога;
- волевым решением родителя;
- каждый всегда оставался при своем мнении.

15. Во сколько ты ложишься спать?

- до 21.00;
- до 22.00;
- когда захочу.

16. Что из перечисленного подходит семье, в которой ты жил?

- я всегда был сыт, одет;
- родители хвалили меня;
- у меня была своя комната;
- я мог побыть в тишине

- я посещал секции/кружки;
- мне помогали в учебе, если это было необходимо;
- мне было, кому рассказать плохое/хорошее, произошедшее со мной;
- я побывал там, где до этого никогда не был;
- у меня исполнилось хоть одно желание за время проживания в семье;
- другое (добавь свой вариант).

Таблицы сопряженности (критерий Мак-Нимара)

Таблица сопряженности для экспериментальной группы

Частота				
Доверие				
		есть признак	нет признака	Итого
Доверие	есть признак	19	0	19
	нет признака	21	10	31
Итого		40	10	50
Жизнестойкость				
				Итого
		есть признак	нет признака	
Жизнестойкость	есть признак	20	0	20
	нет признака	18	12	30
Итого		38	12	50
Опыт				
		Опыт		Итого
		есть признак	нет признака	
Опыт	есть признак	40	0	40
	нет признака	8	2	10
Итого		48	2	50

Таблицы сопряженности (по уровням)

Доверие

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	

Низкий	есть признак	10	21	31
	нет признака	0	19	19
Итого		10	40	50
Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	7	6	13
	нет признака	20	17	37
Итого		27	23	50
Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Высокий	есть признак	6	0	6
	нет признака	7	37	44
Итого		13	37	50

Жизнестойкость

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	12	18	30
	нет признака	0	20	20
Итого		12	38	50
Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	13	3	16
	нет признака	18	16	34
Итого		31	19	50
Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	

Высокий	есть признак	4	0	4
	нет признака	3	43	46
Итого		7	43	50

Опыт

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	2	8	10
	нет признака	0	40	40
Итого		2	48	50
Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	7	8	15
	нет признака	6	29	25
Итого		13	37	50
Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Высокий	есть признак	25	0	25
	нет признака	10	15	25
Итого		35	15	50

Таблицы сопряженности для контрольной группы

Частота				
Доверие				
		есть признак	нет признака	Итого
Доверие	есть признак	20	1	21
	нет признака	3	26	29
Итого		23	27	50
Жизнестойкость				
				Итого
		есть признак	нет признака	
Жизнестойкость	есть признак	15	0	15
	нет признака	3	32	35
Итого		18	32	50
Опыт				
				Итого
		есть признак	нет признака	
Опыт	есть признак	33	0	33
	нет признака	4	13	17
Итого		37	13	50

Таблицы сопряженности (по уровням)

Доверие

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	26	3	29
	нет признака	1	20	21
Итого		27	23	50

Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	14	1	15
	нет признака	3	32	35
Итого		17	33	50
Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Высокий	есть признак	6	0	6
	нет признака	0	44	44
Итого		6	44	50

Жизнестойкость

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	32	3	35
	нет признака	0	15	15
Итого		32	18	50
Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	13	0	13
	нет признака	3	34	37
Итого		16	34	50
Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Высокий	есть признак	2	0	2
	нет признака	0	48	48

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	32	3	35
	нет признака	0	15	15
Итого		2	48	50

Опыт

Таблица сопряженности Низкий * Низкий_2				
Частота				
		Низкий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Низкий	есть признак	13	4	17
	нет признака	0	33	33
Итого		13	37	50

Таблица сопряженности Средний * Средний_2				
		Средний_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Средний	есть признак	14	2	16
	нет признака	6	28	34
Итого		20	30	50

Таблица сопряженности Высокий * Высокий_2				
		Высокий_2		Итого
		есть признак	нет признака	
Высокий	есть признак	15	3	18
	нет признака	1	31	32
Итого		16	34	50

Таблицы сопряженности (критерий χ^2 – Пирсона)

Сравнение контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Таблица сопряженности				
Частота				
		Доверие		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	31	19	50
	КГ	29	21	50
Итого		60	40	100
Критерий Хи-квадрат		0.167		
Уровень значимости (p)		0.684		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Жизнестойкость		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	30	20	50
	КГ	35	15	50
Итого		65	35	100
Критерий Хи-квадрат		1.099		
Уровень значимости (p)		0.295		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Опыт		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	10	40	50
	КГ	17	33	50
Итого		27	73	100
Критерий Хи-квадрат		2.486		
Уровень значимости (p)		0.115		

Сравнение контрольной и экспериментальной групп по уровням признаков **до эксперимента**

Доверие

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	19	31	50
	КГ	21	29	50
Итого		40	60	100
Критерий Хи-квадрат		0.167		
Уровень значимости (p)		0.684		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	37	13	50
	КГ	35	15	50
Итого		72	28	100

Критерий Хи-квадрат	0.198
Уровень значимости (p)	0.657

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	44	6	50
	КГ	44	6	50
Итого		88	12	100
Критерий Хи-квадрат		0.095		
Уровень значимости (p)		0,759		

Жизнестойкость

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	20	30	50
	КГ	15	35	50
Итого		35	65	100
Критерий Хи-квадрат		1.099		
Уровень значимости (p)		0.295		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	34	16	50
	КГ	37	13	50
Итого		71	29	100
Критерий Хи-квадрат		0.437		
Уровень значимости (p)		0.509		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	46	4	50
	КГ	48	2	50
Итого		94	6	100
Критерий Хи-квадрат		0.709		
Уровень значимости (p)		0.400		

Опыт

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	40	10	50
	КГ	33	17	50
Итого		73	27	100
Критерий Хи-квадрат		2.486		

Уровень значимости (p)	0.115
---------------------------	-------

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	35	15	50
	КГ	35	15	50
Итого		70	30	100
Критерий Хи-квадрат		0		
Уровень значимости (p)		1		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	25	25	50
	КГ	32	18	50
Итого		57	43	100
Критерий Хи-квадрат		1.999		
Уровень значимости (p)		0.158		

Сравнение контрольной и экспериментальной группы *после эксперимента*

Таблица сопряженности				
Частота				
		Доверие		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	10	40	50
	КГ	27	23	50
Итого		37	63	100
Критерий Хи-квадрат		12.398		
Уровень значимости (p)		0.001		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Жизнестойкость		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	12	38	50
	КГ	32	18	50
Итого		44	56	100
Критерий Хи-квадрат		16.234		
Уровень значимости (p)		0.001		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Опыт		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	2	48	50
	КГ	13	37	50
Итого		15	85	100
Критерий Хи-квадрат		7.843		
Уровень значимости (p)		0.006		

Сравнение контрольной и экспериментальной группы по уровням признаков **после эксперимента**

Доверие

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	40	10	50
	КГ	23	27	50
Итого		63	37	100
Критерий Хи-квадрат		10.194		
Уровень значимости (p)		0.002		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	23	27	50
	КГ	33	17	50
Итого		56	44	100
Критерий Хи-квадрат		4.058		
Уровень значимости (p)		0.044		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	37	13	50
	КГ	44	6	50
Итого		81	19	100
Критерий Хи-квадрат		3.184		
Уровень значимости (p)		0.075		

Жизнестойкость

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	38	12	50
	КГ	18	32	50
Итого		56	44	100
Критерий Хи-квадрат		16.234		
Уровень значимости (p)		0,001		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	19	31	50
	КГ	34	16	50
Итого		53	47	100
Критерий Хи-квадрат		9,033		
Уровень значимости (p)		0.033		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	43	7	50
	КГ	48	2	50
Итого		91	9	100
Критерий Хи-квадрат		3.053		
Уровень значимости (p)		0.081		

Опыт

Таблица сопряженности				
Частота				
		Низкий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	48	2	50
	КГ	37	13	50
Итого		85	15	100
Критерий Хи-квадрат		9.490		
Уровень значимости (p)		0.003		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Средний		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	37	13	50
	КГ	29	21	50
Итого		66	34	100
Критерий Хи-квадрат		2.852		
Уровень значимости (p)		0.092		

Таблица сопряженности				
Частота				
		Высокий		Итого
		нет	есть	
Группа	ЭГ	15	35	50
	КГ	34	16	50
Итого		49	51	100
Критерий Хи-квадрат		14.446		
Уровень значимости (p)		0.001		