

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

АВАКОВ Степан Иванович

**НАСТАВНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ**

**Специальность 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель -
доктор педагогических наук, профессор
Байер Елена Александровна

**Ростов-на-Дону
2023**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ	
1.1. Преодоление проблем социализации детей-сирот как целевой ориентир организации педагогического наставничества.....	26
1.2. Наставничество как способ педагогического сопровождения детей-сирот в процессе социализации.....	41
1.3. Педагогический потенциал социально ориентированных некоммерческих организаций (СОНКО) по сопровождению детей-сирот в процессе социализации.....	58
Резюме по главе 1.....	69
ГЛАВА 2. НАСТАВНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ	
2.1. Содержание и потенциальные эффекты деятельности наставника-волонтера по обеспечению успешной социализации детей-сирот.....	71
2.2. Эмпирическое определение ключевых содержательно-методических ориентиров наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.....	84
2.3. Педагогические условия организации деятельности наставника-волонтера СОНКО в процессе социализации детей-сирот. Система подготовки волонтеров к условиям реализации наставнической деятельности волонтеров СОНКО в УДС.....	105
2.4. Технологические основы организации и модель деятельности наставника-волонтера СОНКО в процессе социализации детей-сирот.....	115
Резюме по главе 2.....	129

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ СОНКО И ОБОСНОВАНИЕ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Исходный уровень социальной адаптированности детей-сирот – воспитанников учреждений для детей-сирот.....	131
3.2. Содержание наставнической деятельности волонтеров СОНКО в процессе социализации детей-сирот.....	144
3.3. Динамика уровня социальной адаптированности детей-сирот – воспитанников учреждений для детей-сирот. Эффективность наставнической деятельности волонтеров СОНКО в процессе социализации детей-сирот.....	155
3.4. Экспертная оценка системы подготовки волонтеров СОНКО в условиях наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.....	165
Резюме главе 3.....	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	172
ВЫВОДЫ.....	173
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	177
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	180
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	204

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

Современная политика российского государства отличается акцентом на создание условий для динамичного развития всех общественных институтов, включая институт замещающей семьи, которая рассматривается в качестве приоритетной формы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3, 5].

Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – детей-сирот), на протяжении ряда лет остается в центре внимания российской семейной политики. Благодаря усилиям государства в этой сфере, статистика показывает стойкую положительную динамику сокращения численности детей-сирот в государственных учреждениях [14]. За последние десять лет количество учтенных детей-сирот в государственном банке данных сократилось более чем в три раза [156].

В целом, такая же динамика выявления детей-сирот обнаруживается и в Ростовской области, соответствуя, таким образом, общероссийским тенденциям сокращения. По информации Правительства Ростовской области, в общей численности детского населения Ростовской области доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляет около 1,1 %. Подавляющее большинство из них (94%) живут в семьях усыновителей, опекунов, попечителей, приемных родителей [21].

Вместе с тем, результаты научных исследований, авторитетные мнения ученых и практиков, а, самое главное, – практика возвратов детей-сирот в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – УДС), свидетельствуют о недостаточной методологической практико-ориентированной основе для эффективной адаптации детей-сирот в замещающих семьях [30, 139, 161]. Требуются целевые векторы и психолого-педагогические технологии нового формата, обладающие достаточным коррекционно-развивающим потенциалом для повышения возможностей

социальной сольватации детей и родителей формирующейся семьи [29, 32, 36].

Следует подчеркнуть, что действенная основа комплексной системы сопровождения детей-сирот, адаптирующихся в микро- и макросоциуме после пребывания в УДС, может быть разработана и реализована только на основе многофакторного системного анализа и научного прогнозирования [24, 46, 58 и др.].

Передача детей на воспитание в семьи российских граждан может стать значимым инструментом социальной адаптации детей-сирот выпускного возраста, что становится крайне необходимым для них опытом самостоятельной жизни, принятия жизненно важных решений и личностного роста [33, 34, 62, 70].

Несмотря на устойчивую тенденцию к сокращению детских домов, преобразованных в Центры помощи детям (в Ростовской области), число выпускников этих УДС по всей стране продолжает оставаться достаточно большим. По состоянию на ноябрь 2018 года, в Российской Федерации функционируют 1333 государственных и 8 негосударственных учреждений для детей-сирот, из которых 464 - образовательные, 154 - медицинские и 723 оказывающих социальные услуги. Общее число воспитанников составляет немногим больше 73 тыс. человек [164].

В числе выпускников УДС необходимо выделить категорию, называемую в практике государственной поддержки «социальными сиротами». Это дети, оставшиеся без попечения родителей в силу неисполнения их родителями своих обязанностей. Именно эта категория детей нуждается в более пристальном внимании со стороны общества, ожидает помощи в определении жизненного пути, адаптации к условиям социума [1, 18, 22].

Особой проблематичностью характеризуется период постинтернатного развития выпускников детских УДС. Такие характерные особенности личности детей-сирот, как иждивенчество, трудности в самостоятельном

обеспечении жизни, девиации, скрытая или явная агрессия, в большинстве случаев бывают вызваны самим фактом пребывания в стационарных условиях и отчуждением от родной семьи [179, 188, 202]. У социальных сирот часто проявляется непонимание семейных механизмов, взаимной посвященности членов семьи в проблемы и переживания друг друга, у них могут отсутствовать чувство привязанности, социальной ответственности, ценности совместного проживания и другие свойства, необходимые для эффективной социализации [25].

Недостаточная общая информированность о социальных ролях, невозможность прочувствовать ролевые модели отца и матери ввиду пребывания в УДС могут привести выпускающихся детей-сирот к социальной дезадаптации, потери мотивации к социально-ответственному образу жизни [40, 66].

Обретение наставника – значимого взрослого – в ситуации, когда воспитанник УДС достиг подросткового возраста, но так и не обрел новую семью, может стать серьезным подспорьем для молодого человека. Наставник в этой ситуации – это взрослый опытный человек, имеющий успешный опыт семейной жизни и воспитания детей, готовый на собственном примере показать воспитаннику УДС пример ролевых моделей отца (и матери), а также, завоевав его доверие, помочь с социальной адаптацией, привить мотивацию, дать возможность начать самостоятельную жизнь в безопасном окружении [177, 182, 185]. Более того, УДС, прикладывая все усилия для обеспечения выполнения стоящих перед ним задач, по определению не способно решить главную задачу – стать ребенку-сироте полноценной семьей, спроецировать его личностное развитие так, как это происходит в полноценной функциональной семье. Таким образом, наставничество представляется нам не только актуальным решением вопроса о социальной адаптации воспитанников УДС, но и крайне востребованным как для развития воспитанников УДС, так и в качестве актуальной и существенной помощи сотрудникам УДС [92, 94, 104, 105].

Таким образом, становится очевидной существенная роль педагогической науки в разработке такого механизма, который может быть применен к сопровождению выпускников центров помощи детям в целях созидания социально-адаптированной личности. Достижение такой целевой установки возможно при условии тесного взаимодействия специалистов УДС и экспертной организации, осуществляющей подготовку наставников и их супервизию, а также обеспечивающей их деятельность [37, 44, 56].

Состояние научной разработанности проблемы исследования.

Современные проблемы социализации, в том числе, постинтернатной социализации детей-сирот, как аргументация необходимости организации педагогического сопровождения детей-сирот силами волонтеров-наставников, в разных контекстах отражены в исследованиях на стыке общей и социальной педагогики, психологии, социологии, менеджмента и др. [39, 43].

Изучению различных аспектов наставничества, а также процесса воспитания личности в паре «наставник-воспитанник» [52], посвящены работы таких авторов, как Л. И. Божович, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. В исследованиях этих выдающихся педагогов рассматривается проблема подготовки детей-сирот к дальнейшей самостоятельной жизни.

Научное понятие сиротства раскрыто в работах Б. Г. Ананьева, М. И. Буяновой, В. С. Мухиной, А. М. Нечаевой, Н. О. Османова; основные аспекты социального сиротства – В. И. Брутмана, А. Я. Варга, И. А. Зимней, Й. Лангмейера, А. Маслоу, З. Матейчека, М. Мид, И. Б. Назаровой, И. Л. Одногуловой, М. Г. Панкратовой, Е. М. Рыбинского, М. В. Фирсова.

Современные требования к социальному облику выпускника УДС определяют жизнестойкость как стержневой компонент личностных качеств члена российского общества. Зарубежные исследователи Д. Дж. Вибе, А. Инринг, Д. Кошаба, Х. Дж. Ли, С. Мадди, П. Г. Уильямс среди положительных качеств детей-сирот выделяли их способность совладания с

экстремальными трудностями [184, 187, 193]. Отечественные ученые Ю. А. Александровский, М. П. Гурьянова, Е. А. Байер, А. Г. Данилин, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маклаков и др. среди характеристик детей-сирот, отмечают функциональность, практичность, а также различную степень выраженности отдельных черт характера, зависимость их формирования от индивидуальных условий формирования личности [78].

В педагогических исследованиях И. М. Ильинского, А. Н. Леонтьева, А. В. Мудрика, В. Д. Шадрикова и др. социальная адаптация описана как способность выживания, независимо от негативных воздействий окружающей среды. В своих работах Е. А. Байер, В. С. Басюк, П. Н. Бережная, И. Б. Дементьева, В. С. Мухина, А. А. Реан, и др. рассматривали отдельные аспекты социальной адаптации и интеграции в общество детей-сирот [102, 103].

Также для нашего исследования значимый интерес представляют работы Т. В. Архиреевой, О. Н. Безруковой, Ю. В. Борисенко, Т. В. Григоровой, О. В. Игнатовой, О. Г. Калины, Е. В. Кричевской, А. В. Левченко, Е. В. Ларечиной, М. В. Носковой, А. Б. Холмогоровой и др. в сфере родительства, а также последствий влияния отсутствия родительской заботы на социальное, психическое и физическое здоровье детей-сирот – труды И. В. Дубровиной, Г. С. Красницкой, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др. [71].

Вопросы профессионального психолого-педагогического сопровождения детей-сирот описаны Л. Н. Большаковой, Н. П. Ивановой, Л. Я. Олиференко, В. Н. Ослон, Н. А. Палиевой, Н. А. Хрустальковой, С. В. Яковенко [67, 85, 98].

Несмотря на высокий уровень исследованности и позитивный опыт реализации форм наставничества в России, следует отметить, что в педагогической науке и практике не в полной мере решен вопрос определения оптимальных форм организации данного процесса. Кроме того, существует дефицит работ, ориентированных на комплексный подход к

проблеме научного обоснования компоненты процесса обеспечения эффективной социализации личности ребенка-сироты в современных условиях отечественного социума [100, 113].

Вместе с тем, анализ зарубежного и отечественного исторического опыта социальной помощи детям-сиротам (И. Ф. Дементьева, В. Н. Ослон, Г. В. Семья и др.) показывает наличие большого спектра проблем, возникающих у выпускников учреждений для детей-сирот [163, 203].

В современной России наставничество по-прежнему востребовано как эффективная технология управления и формирования кадрового потенциала. Феномен наставничества обусловлен высокой практической значимостью личного опыта человека, добившегося общественного признания, и его способности к передаче такого опыта. Безусловно, в данной парадигме наставник должен обладать определенными личностными и профессиональными качествами и навыками [77, 99, 191].

Наставничество в его наилучших проявлениях является эффективным средством воздействия и преобразования личности. Однако, в педагогической науке и образовательной практике активное использование наставничества раскрывается, преимущественно, в контексте профессиональной подготовки. В рамках работы с детьми-сиротами, их педагогического сопровождения, ориентированного на обеспечение эффективной социализации, наставничество не изучено; средства, методы, формы его организации на практике не определены [199, 200].

В результате проведенного теоретического анализа по теме диссертационного исследования нами выявлено следующее **противоречие**:

– между потенциалом наставничества, как деятельности по оптимизации процесса социализации детей-сирот, ресурсностью некоммерческих общественных организаций в реализации наставничества силами волонтеров и отсутствием действенной модели организации педагогического наставничества детей-сирот волонтерами социально

ориентированных некоммерческих организаций (далее – СОНКО), позволяющей реализовать указанный ресурсный потенциал.

Названное противоречие обусловило **проблему исследования:** каким образом построить процесс организации наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций при работе с детьми-сиротами в целях формирования социально-адаптированной личности?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность модели организации наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций при работе с детьми-сиротами в целях формирования социально-адаптированной личности.

Объект исследования: процесс формирования социально-адаптированной личности детей-сирот в УДС.

Предмет исследования: организация наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций при работе с детьми-сиротами в условиях взаимодействия УДС и СОНКО.

Гипотеза исследования: деятельность волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций в процессе формирования социально-адаптированной личности детей-сирот в УДС будет эффективной, если разработать и реализовать модель, в которой путем организации сотрудничества между работниками УДС (в лице педагогов и воспитанников), СОНКО и волонтеров-наставников созданы необходимые педагогические условия, обеспечивающие эффективную постинтернатную социализацию детей-сирот посредством помещения воспитанника в семейную ситуацию наставника, детерминации восприятия им модели взаимоотношений, сложившихся внутри семьи наставника, и ее воспроизводства в собственной жизнедеятельности.

Сформулированная гипотеза позволила определить следующие **исследовательские задачи:**

1. На основе выявления ключевых проблем социализации воспитанников УДС определить целевые ориентиры наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций при работе с детьми-сиротами в условиях взаимодействия УДС и СОНКО.

2. Определить содержание наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций в процессе обеспечения социализации детей-сирот в условиях УДС.

3. Выявить педагогические условия организации наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций в процессе обеспечения социализации детей-сирот в условиях УДС.

4. Разработать и экспериментально обосновать эффективную модель организации наставнической деятельности волонтеров социально ориентированных некоммерческих организаций в процессе обеспечения социализации детей-сирот в условиях УДС.

Методологическую основу диссертации составляют положения о ключевой роли человека как субъекта и объекта общественных отношений, а также идеи о приоритете общечеловеческих ценностей. В качестве методологического ориентира выступили личностный, системно-целостный, аксиологический, событийно-ситуационный, компетентностный и экзистенциальный подходы к изучению личности и проектированию ее развития, выраженные в социально-педагогических исследованиях, основанных на предметном анализе взаимосвязи и взаимодействия субъектов социализации детей-сирот, выявлении противоречий их взаимодействия, путей разрешения возникающих проблем в зависимости от условий организации процесса наставничества.

Важную методологическую роль играют нормативные положения правовых актов и других документов, регулирующих деятельность по сопровождению детей-сирот.

Теоретические основы диссертации составляют:

– концепции социализации детей-сирот, факторов ее эффективности, педагогических рисков, общих и специфических критериях социализированности детей-сирот (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Л. А. Беляева, Н. С. Смольникова, Б. С. Сахин, В. Н. Клевцов, В. А. Новосельцев, А. С. Лобанов, В. В. Пермяков и др.);

– теории и концепции организации педагогической работы с детьми-сиротами в УДС (Байер Е. А., Дементьева И. Ф., Назарова И. Б., Ослон В. Н., Олифиренко Л. Я., Прихожан А. М., Суворова С. В., Щипицина Л. М., Шульга Т. И. и др.);

– идеи социального партнерства в воспитании и образовании подрастающего поколения, в том числе, детей-сирот [166, 167, 181, 197] (И. А. Невский, Р. В. Овчарова, Е. А. Байер, С. Т. Шацкий, С. Я. Батышев, Б. М. Бим-Бад, Л. В. Лебедева, И. В. Круглова, Е. В. Чарина, К. Кармин, Д. Клаттербак, Т. Д. Аллен, Л. Эби, Дж. Роудз, М. Якоби, С. Мерриам, А. Робертс и др.);

– теоретические положения относительно организации педагогического наставничества как способа трансформации личности (М. М. Кучеренко, И. И. Иванова, Л. С. Рогачевская, С. Я. Батышев, И. С. Гичан, Э. А. Гришин, П. П. Костенков, А. А. Любар, И. И. Малкин и др.);

- теоретические положения концепций воспитания, ориентированные на идеи системного социального проектирования процесса воспитания (Б. П. Битанас, В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик и др.) и на представление содержания воспитания как системы жизненных ситуаций, требующих от воспитанников осознанного выбора поведения (Г. К. Селевко, М. Н. Таланчук, С. В. Кульневич и др.);

- теоретические положения педагогического проектирования (К. Д. Чермит, И. В. Колесникова, В. В. Краевский, В. В. Сериков, В. П. Беспалько и др.);

- теории ценностных ориентаций личности (И. В. Ульянова, Е. В. Бондаревская, Н. Е. Щуркова и др.);

- теоретические положения исследований по проблемам социализации детей и подростков (В. Н. Сорока-Росинский, А. В. Мудрик, А. С. Макаренко, С. А. Беличева, С. Т. Шацкий, М. А. Галагузова, В. Д. Семенов, Ф. А. Мустаева, Т. Ф. Яркина и др.);

- теоретические положения о психическом и личностном развитии подростков в образовательных организациях закрытого типа (Д. И. Фельдштейн, В. Ф. Пирожков, М. Ю. Кондратьев и др.);

- теоретические положения исследований проблем педагогической и социальной реабилитации дезадаптированных детей и подростков (А. Н. Овчинников, Р. В. Овчарова, А. М. Печенюк, Е. Б. Рогалева, А. В. Гордеева, С. А. Ветошкин, Ю. Н. Галагузова, А. Г. Петрынин, и др.);

- теоретические положения исследований проблем социально-педагогической реабилитации детей и подростков (Р. В. Овчарова, Е. Я. Тищенко Ю. Н., Галагузова и др.).

Источниковедческая база работы представляет собой набор отечественных и зарубежных источников, исследующих исторические аспекты и теоретические основы наставничества, а также формы и методы сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; труды известных научных деятелей в области социальной педагогики, общей и социальной психологии, социологии, административного права, государственной семейной политики. Настоящее исследование основывается также на материалах научно-практических конференций и семинаров, посвященных вопросам подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни, преодоления проблемы возвратов приемных детей из замещающих семей, а также социальной дезадаптации детей, оставшихся без попечения родителей.

Нормативной основой исследования послужили международно-правовые нормы, Конституция Российской Федерации, действующее федеральное и региональное законодательство, межведомственные и ведомственные нормативно-правовые акты.

Для предоставления правового обеспечения помощи детям-сиротам в УДС в Российской Федерации было разработано и принято значительное количество законодательных и нормативных актов, которые, в свою очередь, устанавливают терминологические, организационно-методические и иные содержательные основы деятельности специалистов сферы государственной поддержки. К таким актам относятся, в том числе: Гражданский кодекс Российской Федерации [3], Семейный кодекс Российской Федерации [5], Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [11], Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 № 48-ФЗ [6], Федеральный закон от 16.04.2001 «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» [9], Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [12], Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [10], Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [13] и др.

В Ростовской области институционализация помощи детям-сиротам обеспечена региональной нормативной и правовой базой, прежде всего региональными законами [19, 20], постановлениями и распоряжениями Правительства региона, направленными на реализацию основополагающего права каждого ребенка – жить и воспитываться в семье [23].

Эмпирическую базу исследования составили: официальные правительственные документы Российской Федерации, фактические данные средств массовой информации России и зарубежных стран; статистические данные Госкомстата РФ, тексты выступлений и интервью представителей федеральных и региональных органов власти; результаты социологических и иных мониторинговых исследований, проведенных, в том числе, при активном участии автора.

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, включающих анализ и обобщение научно-методической литературы по теме исследования, контент-анализ нормативно-правовых документов, моделирование, методика педагогической диагностики (анкетирование, тесты, опрос, наблюдение), экспериментальные методы (педагогические эксперименты), математико-статистические методы обработки полученных данных.

Этапы и организация исследования.

В целях проверки гипотезы нами было проведено исследование, включившее в себя подготовительный, опытно-экспериментальный и заключительно-обобщающий этапы. Исследование проводилось с 2015 по 2022 гг. и включало следующие этапы:

1. ***Подготовительный этап (2015-2017 гг.)***, посвященный поиску и теоретическому анализу научных источников по проблеме исследования, в том числе по раскрытию понятия педагогическое наставничество и возможностях влияния на формирование личностных качеств детей в рамках целенаправленной деятельности некоммерческой организации; по изучению статистики социальной адаптации детей-сирот после выхода из УДС. На этом этапе определялся основной замысел исследования и решаемая проблема, осуществлялась постановка цели, определялся круг явлений, составляющих объект и предмет исследования, разрабатывались рабочие гипотезы, планировалось опытно-экспериментальное исследование, проектировался диагностический комплекс.

2. ***Опытно-экспериментальный этап исследования (2018-2020 гг.)***, включающий проведение пилотного и педагогического экспериментов с целью разработки и проверки эффективности педагогического наставничества, осуществляемого силами СОНКО: выявление педагогических условий, отражающих режимы работы с детьми-сиротами на дому наставника-волонтера и стационарно (в УДС); организация Клуба

выпускников; выделение контрольной и экспериментальной группы для проведения эксперимента, информационно-статистический анализ полученных экспериментальных данных, интерпретацию результатов исследования, определение особенностей динамики формирования жизнестойкости и готовности выпускников к постинтернатной социализации и оценка эффективности образовательной программы для подростков-сирот.

✓ *Пилотный эксперимент.*

Разработка программ диагностики (для детей-сирот, выпускников УДС, волонтеров) (Приложение 1), а также методического материала (программы подготовки волонтеров-наставников, обучения подростков-сирот) (Приложение 2), контрольно-измерительные материалы (мониторинг хода реализации программы, оценка удовлетворенности детьми, анкеты супервизии и т.д.) (Приложение 3).

Проведение Школы подготовки волонтеров-наставников для подготовки к работе с подростками-сиротами выпускных классов к постинтернатной социализации, формирование диад «ребенок-наставник».

✓ *Педагогический эксперимент*

- Констатирующий этап педагогического эксперимента - диагностика уровня готовности подростков-сирот двух выпускных классов к постинтернатной социализации (основная группа 40 человек) и две контрольные группы – сверстники из кровных семей, обучающиеся в МБОУ Гимназия № 1 «Юнона» (г. Волгодонск, Ростовская область) и сверстники подростки-сироты выпускных классов других УДС (80 человек).

- Формирующий этап педагогического эксперимента – реализации программы по подготовке выпускников-сирот двух выпускных классов к постинтернатной социализации (проводится с основной группой). Организационно-управленческие инструменты реализации формирующей работы: мониторинг, контроль эффективности работы и супервизии волонтеров. Уровни сопровождения (адаптационное, базовое, кризисное, экстренное).

- Контрольный этап педагогического эксперимента – оценка эффективности образовательной программы для подростков-сирот (в основной группе и контрольной группе).

3. *Заключительный (2021-2022 гг.), включающий в себя обоснование* возможностей тиражирования модели, научное обоснование полученных результатов исследования, публикацию статей, завершение работы и защиту диссертации. На этом этапе также проводились следующие мероприятия:

- Разработка программы дополнительной подготовки для педагогов организаций для детей-сирот и волонтеров из СОНКО по вопросам разработки и внедрения проектов с подростками-сиротами в рамках модели «наставничество» в практику социально ориентированных объединений.

- Оценка ключевых показателей эффективности программы дополнительной подготовки педагогов и волонтеров, оценка удовлетворенности и готовности к внедрению (20 педагогов и 40 волонтеров).

- Оценка потенциальных возможностей организаций некоммерческого сектора в решение проблем постинтернатного сопровождения подростков-сирот.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась совместными усилиями специалистов Частного учреждения (социально ориентированная некоммерческая организация) «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления», далее Центр поддержки усыновления (ЦПУ), и Государственного казённого учреждения социального обслуживания Ростовской области центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Азовский центр помощи детям», далее Азовский центр помощи детям.

Азовский центр помощи детям был выбран в качестве экспериментальной площадки целенаправленно. Решение было принято в 2015 году, когда учреждению Министерством общего и профессионального

образования Ростовской области с учетом его материально-технической базы и имеющегося у педагогов и специалистов опыта работы с замещающими семьями, был присвоен статус социальной лаборатории.

Достоверность научных результатов обеспечивается их проработанной теоретической и эмпирической базой, применением научных методов, логичностью построения теоретико-методологических оснований, последовательным методическим обоснованием изучаемой проблемы, адекватной цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки; надежностью эмпирических данных, полученных посредством использования совокупности специальных исследовательских процедур; применением количественного и качественного анализа; корреляцией результатов, полученных автором, с результатами других исследователей.

Основные научные результаты и их научная новизна.

1. Разработана и экспериментально апробирована деятельность волонтеров СОНКО в качестве наставников при работе с выпускниками УДС как совместной деятельности учреждения для детей-сирот, социально-ориентированной некоммерческой организации и наставника-волонтера, основанной на глубокой взаимной интеграции всех сторон с целью достижения максимальной социальной адаптации детей-сирот (воспитанников УДС), выражающейся в высоком уровне жизнестойкости у выпускников УДС.

2. Уточнено в контексте определения целевых ориентиров организации педагогического наставничества понятие жизнестойкости выпускника УДС, включающее в себя фокусировку на потребности в получении знаний и востребованной профессии, на создание собственной семьи и воспитание детей для предотвращения рецидивирующего сиротства.

3. Выявлены педагогические условия организации наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО, раскрывающие ведущие требования к среде взаимодействия наставников с подростками, к подготовке наставников, к содержанию и способам их взаимодействия с подопечными и т.д.;

определены формы и методы педагогического наставничества применительно к работе с детьми-сиротами посредством включения их в семейные отношения и помещения в ситуацию эмпирического познания механизмов функционирования семьи и семейных отношений на примере ролевой модели семьи наставников-волонтеров СОНКО.

4. Раскрыт педагогический потенциал СОНКО в обеспечении социализации детей-сирот, как участника взаимодействия, реализующего организационные и подготовительные функции, а также являющегося посредником между УДС (педагогами, воспитанниками) и наставниками-волонтерами.

Личный вклад автора заключается в организации исследования и согласования его со всеми участниками, а также с ведомствами, в компетенции которых находится деятельность УДС и СОНКО. Автором были выполнены создание таблиц для учета результатов эксперимента, Google-форм и Yandex-форм для переноса данных, организация обучения участников эксперимента (волонтеров и сотрудников УДС) и др.

Теоретическая значимость результатов проведенного исследования заключается в расширении, обогащении, дополнении педагогических знаний в области: теории воспитания и социализации – раскрытыми ключевыми проблемами социализации, включая постинтернатную социализацию детей-сирот – воспитанников УДС, а также обоснованным потенциалом наставничества волонтерами СОНКО в преодолении данных проблем; социокультурных эффектов образования – охарактеризованными значимыми личностными качествами детей-сирот (жизнестойкость, социальная адаптированность, эмоциональный и социальный интеллект, системы ценностных ориентаций и др.) как детерминантами их успешной постинтернатной социализации, а также определением роли наставника-волонтера в формировании этих качеств, уточнением спектра эффективных в данном процессе методов и организационных форм работы; теории и практики организации воспитательного процесса – выявленными

педагогическими условиями и представленной моделью организации педагогического наставничества детей-сирот – воспитанников УДС волонтерами СОНКО; управления образованием – разработанным механизмом взаимодействия УДС, СОНКО и волонтеров-наставников в целях сопровождения детей-сирот, обоснованием специфических функций и задач, указанных субъектов взаимодействия, форм и методов их деятельности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что описанные научно обоснованные средства и методы формирования эффективных условий для успешной социализации детей-сирот могут быть использованы в практической деятельности учреждений, служб государственной помощи детям и некоммерческих организаций, ориентированных на оказание помощи семьям, воспитывающих детей-сирот.

Полученные результаты и материалы диссертационного исследования также могут быть использованы для создания методического инструментария обеспечения качества психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, в практике работы УДС, при организации семинаров по повышению уровня профессиональной компетентности, курсов повышения квалификации специалистов, в информационно-просветительской работе с представителями общественных организаций гражданского общества, при разработке содержания курсов образовательных дисциплин в системе высшего образования, в учебно-воспитательной работе со студентами, а также в ходе разработки и реализации профилактических программ работы с молодежью и просветительских программ для замещающих семей.

Одним из важных практико-ориентированных результатов данного исследования стала разработка методических рекомендаций для специалистов, работающих с воспитанниками УДС; авторских пособий для подготовки и сопровождения наставников-волонтеров из числа представителей СОНКО и УДС в Ростовской области и Российской Федерации; методических материалов для академической подготовки

студентов образовательных организаций высшего образования по специальности «Социальные технологии» и «Общая педагогика»; курсовой подготовки специалистов региональных органов опеки и попечительства и социальных педагогов областных центров помощи детям на базе Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Частные выводы и положения диссертации способны оказать существенную помощь исследователям в целях всестороннего анализа феномена личностного развития детей-сирот, а также могут использоваться в системе подготовки кадров, задействованных в процессе государственной поддержки детства.

Положения, выносимые на защиту:

1. Основными проблемами социализации детей-сирот, актуализирующими необходимость в организации педагогического наставничества волонтерами СОНКО, являются следующие: неготовность к взаимодействию с людьми, неспособность предвидеть последствия своих поступков, острая потребность в одиночестве, социальное иждивенчество, рентные установки на жизнь, виктимность. Целевым ориентиром организации педагогического наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО является обеспечение постинтернатной социализации выпускников УДС посредством формирования и развития способностей к самостоятельному проживанию (включая овладение бытовыми гигиеническими навыками), готовности к созданию собственной семьи и установки на получение профессионального образования.

2. Деятельность наставника – волонтера СОНКО, обеспечивающая достижение целевых ориентиров, предполагает включение детей-сирот в семейную среду наставника и включает следующее основное содержание: определение векторов и целей совершенствования физического, социального, эмоционального и интеллектуального здоровья воспитанника; работа по достижению поставленных целей посредством вовлечения воспитанника в

семейную среду наставника на уровне бытового взаимодействия; работа по преодолению стигматизации, проработка психологических травм, боли потери, последствий жестокого обращения (включая пренебрежение нуждами ребенка) с целью высвобождения личностного потенциала воспитанника и повышения его ресурсности.

3. Педагогические условия организации педагогического наставничества включают в себя:

– создание рефлексивной среды единомышленников, направляющей активность волонтеров-наставников на актуализацию потребности в работе с детьми-сиротами, в личностном самопознании и саморазвитии через трансформацию их сознания от признания проблем социальной незащищенности детей-сирот до прочной убежденности в важности содействия постинтернатной социализации не только для отдельных детей, но и для всего общества;

– конструирование целостной модели деятельности наставника-волонтера на основе технологии контекстного обучения, сочетания репродуктивных (лекции, видеоролики, инфографика, чек-листы и т.д.) и активных (тренинги, ролевые игры, супервизии, проекты и т.д.) методов обучения, воссоздания естественных условий работы с подростками-сиротами;

– поэтапное формирование готовности наставников НКО к разрешению сложных, в том числе, чрезвычайных ситуаций в работе с подростками-сиротами;

– активное применение в работе волонтера-наставника практических методов взаимодействия (анализ проблемных ситуаций, ответы на проблемные вопросы, моделирование, решение кейсов и т.д.), использование опыта конкретных действий.

4. Модель организации наставнической деятельности волонтерами СОНКО при работе с детьми-сиротами представлена следующими компонентами: организационно-правовым, описывающим целеполагание,

взаимодействие в триаде УДС-СОНКО-наставник, правовое положение наставника и СОНКО, условия Положения о наставничестве в УДС, договорную базу для указанного взаимодействия; методико-педагогическим, описывающим роли и функции в реализации модели организации педагогического наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО каждого из субъектов модели (УДС, СОНКО и наставника), проведение мониторинга и супервизии, набора и тренинга наставников, совместную деятельность в диаде «наставник-воспитанник»; результативно-оценочным, описывающим реализацию модели, методы оценки достигнутых педагогических индикаторов, диагностируемые уровни готовности воспитанника к самостоятельной жизни в социуме. Модель:

- характеризует деятельность наставника-волонтера по включению детей-сирот в семейные отношения, освоению ими семейных ролей и функций, овладению навыками самостоятельной жизни в социуме;
- предусматривает специальную подготовку сотрудников УДС и наставников-волонтеров к педагогическому взаимодействию в рамках наставничества;
- раскрывает этапный характер организации наставничества (погружение и проблематизация, организация целеполагания и планирования (создание образа решения проблемы), конструирование решения ситуативной задачи и ее реализация, рефлексия результатов решений кейсов), ведущие средства и методы его реализации, показывает механизмы создания выявленных организационно-педагогических условий.

5. Эффективность разработанной модели подтверждается достижением следующих результатов ее внедрения:

- совершенствование социально значимых качеств выпускника УДС (уровень социального и эмоционального интеллекта, ценностная структура личности, коммуникативные навыки, социальная адаптированность, жизнестойкость);

- повышение мотивации и компетентности сотрудников УДС в области педагогического взаимодействия с волонтерами СОНКО по вопросам наставничества детей-сирот, а также становление готовности волонтеров к компетентной организации наставнических отношений с детьми-сиротами;
- достижение проектируемых целевых ориентиров, а именно, успешная постинтернатная социализации детей-сирот – выпускников УДС.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы диссертационного исследования были представлены на встрече с вице-президентом Российской Академии Образования проф. Басюком В.С. (Азов, 2017), научно-практическом семинаре по внедрению технологий постинтернатной адаптации (Азов, 2017), Международном форуме волонтерства на базе Института политических и социальных наук Южного Федерального Университета (Ростов-на-Дону, 2017), Рабочей встрече с вице-губернатором Ростовской области И. А. Гуськовым (Ростов-на-Дону, 2017), Всероссийском форуме специалистов по вопросам защиты прав и законных интересов детей «Мегаполис. Территория детства» (2016, 2017), Летней школе для социально ориентированных некоммерческих организаций (Республика Крым, 2016, 2017), региональном семинаре Министерства общего и профессионального образования Ростовской области «Семейное устройство детей, оставшихся без попечения родителей, и профилактика социального сиротства» (Ростов-на-Дону, 2015), областном семинаре-тренинге «Технологии постинтернатной адаптации» (пос. Орловский, Ростовская область, 2017), областном семинаре-совещании заместителей директоров на тему «Реализация проекта «Воспитан-на-Дону» в условиях центра помощи детям» (г. Батайск, Ростовская область, 2017), всероссийской научно-теоретической конференции с международным участием «Стратегии развития России и социальная работа» (Ростов-на-Дону, 2018), II Международной научно-практической конференции «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества (ICTDPP-2020)» (Ростов-на-Дону, 2020), Международной научно-

практической конференции «Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология» (Ростов-на-Дону, 2021), VI Родительский форум ДГТУ (Ростов-на-Дону, 2021), VII Родительский форум ДГТУ (Ростов-на-Дону, 2022), XIV Евразийский Форум социальных работников «Роль социальной работы в современном контексте» (Ханой, 2023).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности Частного учреждения «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления», ГКУСО РО «Азовский центр помощи детям», ГКУСО РО «Батайский центр помощи детям», МБУ Гимназия №1 «Юнона» г. Волгодонска Ростовской области, КОУ ОО «Нарышкинская школа-интернат» (Орловская область), КОУ ОО «Некрасовская школа-интернат» (Орловская область), Частного учреждения социального обслуживания «Детская деревня – SOS Лаврово» (Орловская область).

Диссертация обсуждена на кафедре социальной педагогики ФГБОУ ВО «Донской Государственный Технический Университет» и рекомендована к защите по специальности 5.8.1 – «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)».

Структура диссертационного исследования обусловлена целями и задачами диссертации. Работа состоит из введения; трех глав, включающих одиннадцать параграфов; заключения, содержащего основные выводы и практические рекомендации; списка использованной литературы из 204 источников, из них 28 – на иностранных языках, и 4 приложений. Работа иллюстрирована 2 рисунками и 28 таблицами. Объем основного текста составляет 203 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

1.1. Преодоление проблем социализации детей-сирот как целевой ориентир организации педагогического наставничества.

Личность ребенка-сироты, как наиболее незащищенной и проблемной категории населения, стала предметом всестороннего изучения ряда социальных наук: педагогики, психологии, социологии, детской физиологии и др.

Современное определение детей, воспитывающихся вне кровной семьи, приведем в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

Федеральным законом от 21 декабря 1996 года № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» понятие «сиротство» применяется в отношении следующих категорий:

«дети-сироты - лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;

дети, оставшиеся без попечения родителей, - лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), объявлением их умершими, установлением судом факта утраты лицом попечения родителей, отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из образовательных организаций,

медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны, в иных случаях признания детей оставшимися без попечения родителей в установленном законом порядке» [10].

В отношении детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д., часто употребляется понятие «социальное сиротство».

В данной работе мы будем использовать термин «дети-сироты» как объединяющий оба вышеуказанных понятия.

Изучению основных аспектов социального сиротства посвящены работы Байер Е. А., Дементьевой И. Ф., Назаровой И. Б., Ослон В. Н., Олифиренко Л. Я., Прихожан А. М., Семья Г. В., Суворовой С. В., Щипициной Л. М., Шульги Т. И. и др. В них проанализированы условия и основные принципы воспитания детей-сирот.

Ряд современных исследователей ассоциируют понятие сиротства с понятием психической депривации [72]. Среди причин такой точки зрения исследователи указывают психо-физические проявления, такие как сенсорная недостаточность, ограничение двигательной активности, длительная разлука с матерью [88].

По мнению Дубровиной И. В. и др. у сирот не может быть выделен единый «депривационный синдром», поскольку проявления психической депривации могут варьироваться от легких особенностей психического реагирования до очень грубых нарушений развития интеллекта и характера [73].

Вместе с тем, Конева О. Б. отмечает характерные симптомы, симптомокомплексы и синдромы, выявленные у детей-сирот, такие как волевые и коммуникативные нарушения, эмоциональные расстройства, задержка и искажение интеллектуального развития. Кроме того, выделена индивидуальная зависимость глубины и тяжести депривационных

нарушений от срока наступления депривационного воздействия: чем раньше наступает сиротство, тем тяжелее круг депривационных расстройств [88].

Помимо интеллектуальных нарушений, исследователи выявили эмоционально-личностные аспекты характерологических особенностей детей-сирот, источником которых определенно является ранняя депривация базовых человеческих потребностей в любви, принятии и уважении.

Блокировка данных потребностей может различным образом влиять на личностное развитие сироты, вызывая скупость эмоциональных переживаний, недостаточную дифференциацию чувственной сферы, превалирование отрицательных эмоций (злость, обида) над положительными, низкий уровень самоуважения и самооценки [150].

Для нашего исследования важна выявленная исследователями особенность, что опыт общения не является для детей-сирот источником позитивных эмоций.

Большинство детей-сирот характеризуют искажения в процессе общения. С одной стороны, у детей-сирот обострена потребность во внимании и доброжелательности, положительных эмоциональных контактах, а с другой – негативный опыт удовлетворения данной потребности [107].

Частая сменяемость взрослых в УДС, различия в их моделях поведения, недостаток интенсивности и глубины доверия в связях взрослого с ребенком, эмоциональная отстраненность взрослых в сочетании со стремлением подавлять и навязывать детям свое мнение, доминирование групповых форм общения, регламентация поведения приводят к нарушениям межличностного общения [89].

По мнению ряда исследователей (Дубровина И. В., Рузская А. Г. и др.), детям-сиротам присущ дефицит позитивного общения, поэтому они предпочитают ситуативно-личностное общение [128].

Для сирот характерны такие симптомокомплексы, как тревога или даже враждебность по отношению ко взрослым. Кроме того, в процессе общения

со взрослыми дети-сироты испытывают напряженность, проявляя при этом примитивность и неразвитость форм общения [110].

Характерная для сирот гипертрофированная потребность в общении со взрослым и ее неудовлетворенность приводят к проявлениям агрессии [173, 174].

Наукой доказано, что ребенок рождается с биологически заданной готовностью установить тесную связь с близким взрослым человеком. Такую связь называют привязанностью; она является основой безопасности и защиты ребенка, что создает условия для полноценного развития [183]. Привязанность для ребенка важна не менее, чем удовлетворение его физиологических потребностей в еде, сне, тепле, физическом комфорте, отсутствии болезненных ощущений и пр.

При условии близости и принятия со стороны значимого взрослого – т.е. построения надежных и устойчивых отношений с ним – формируется надежная и безопасная привязанность и выстраивается развитие ребенка во всех сферах. Именно надежная привязанность становится основой формирования отношения ребенка к себе, миру и людям [87].

Поскольку привязанность имеет ярко выраженную эмоциональную основу (поэтому ее называют эмоциональной или психологической привязанностью), то ребенок нуждается в регуляторе его эмоционального состояния. Такую роль, как правило, играет мама, успокаивая его в моменты стресса, страха и перевозбуждения, а позже ребенок на основе этого опыта сам учится контролировать свои эмоции. Таким образом, для последующего умения ребенка самостоятельно принимать и трактовать сигналы своего тела и свои эмоциональные состояния необходимо уделять внимание к потребностям ребенка на физическом и эмоциональном уровнях. Более того, благодаря такому постоянному вниманию к своему развитию, ребенок учится находить адекватные пути удовлетворения своих физических и эмоциональных потребностей [47].

Если же ребенок обделен вниманием, если у него не развивается надежная привязанность к значимому взрослому, если он не испытывает постоянную заботу, то у ребенка не формируются адекватным образом механизмы регуляции стресса, ему трудно контролировать свое состояние [93]. С другой стороны, благодаря постоянному отклику от заботливого взрослого, ребенок учится различать свои эмоциональные состояния и настроения других людей, получая опыт заботы и сочувствия, и со временем развивает в себе умение сострадать другим.

Крайне важно, что надежная привязанность напрямую связана и с познавательным развитием детей.

Первым в 50-х годах XX века понятие привязанности сформулировал и описал ее роль для развития и жизни ребенка английский психиатр и психоаналитик Джон Боулби [57]. Боулби, фактически, является основоположником теории привязанности. Он основывал свои публикации о влиянии окружения в раннем детстве на развитие детей на изучении историй жизни несовершеннолетних воров. Джон Боулби показал воздействие ранних эмоциональных травм на развитие нарушений поведения. Боулби показал, что тяжелейшие реальные травмы, – потери, утраты, разлуки со значимыми взрослыми, – полученные детьми и подростками, привели впоследствии к тяжелым психическим заболеваниям в раннем возрасте [180].

В научно-исследовательской группе Джона Боулби была создана и первая классификация основных типов привязанности. Мэри Эйнсворт, работавшая в его команде, наблюдала за взаимодействием матерей с маленькими детьми в Уганде и в США и проводила лонгитюдные исследования. Результатом ее деятельности стала разработка стандартизированной методики наблюдения для оценки качества привязанности ребенка к матери. Также она сумела выделить несколько основных типов привязанности: надежная, амбивалентная и избегающая. В основе каждого из этих типов эмоциональной связи ребенка со взрослым лежит та или иная манера поведения взрослого в отношении ребенка [176].

Рене А. Шпиц в 1935 году – т.е. еще до работ Джона Боулби – стал наблюдать за младенцами в приютах, оценивая влияние на них продолжительной разлуки с матерями. Благодаря его исследованиям было показано, что ухудшение состояния и развития детей, включая задержки в развитии и значительные проблемы в их телесном и психическом состоянии, происходило вследствие ранней разлуки с матерью. При условии не слишком длительной разлуки с матерью и при наличии удовлетворительных отношений матери и ребенка (наличия привязанности) до расставания выявленные проблемы могли частично нивелироваться [171].

Тем не менее, ненадежная привязанность становится фактором риска для дальнейшего развития. Дети с ненадежной привязанностью показывают снижение выносливости к психическим нагрузкам, им трудно справляться с напряжением и стрессом, они не умеют просить о помощи и принимать ее. В сложной ситуации ребенок будет цепляться за близкого человека, но не сможет довериться ему и расслабиться. В результате, выросшему с ненадежной привязанностью ребенку трудно понять чувства и мысли других людей, сложно распознать свои собственные переживания и намерения и поделиться ими с кем-то [69, 91].

В последующих исследовательских работах был описан вариант нарушения формирования привязанности, названный дезорганизованным.

Работы других психиатров также подтверждали эту взаимосвязь. Например, швейцарский психиатр Адольф Майер пришел к выводу, что из-за неудавшейся попытки человека отреагировать на реальные негативные психосоциальные воздействия возникают психические заболевания [53].

Сам по себе ребенок не может вырасти самостоятельным и уверенным в себе, с жадой познания нового и умением планомерно достигать целей. Для этого ему жизненно необходимы отношения надежной привязанности хотя бы с одним взрослым человеком в детстве. Такие отношения нужны по нескольким причинам, в частности для того, чтобы ребенок мог научиться с помощью взрослого довести что-то до конца, получить радость и

удовольствие от результата. Взрослый замечает и хвалит ребенка за его маленькие успехи, помогает ребенку сосредоточиться, когда тому уже трудно удерживать свое внимание и т. д. Все это и представляет собой способ сформировать силу воли и желание доводить начатое до поставленной цели. Чуткий взрослый поддерживает ребенка и поощряет растущую в нем самостоятельность, интерес к миру и общению с другими людьми [178, 196].

Благодаря правильно сформированной надежной привязанности ребенок развивает в себе выносливость к психическим нагрузкам и умение совладать со стрессом. Если в дальнейшем такой ребенок сталкивается с конфликтной ситуацией, он скорее выберет социально приемлемое решение конфликта и будет избегать агрессии по отношению к себе или к другим [201].

Частые конфликты с другими детьми вызывают экстрапунитивные, обвиняющие реакции самозащитного типа. Конструктивное разрешение конфликтных ситуаций дети-сироты практически не демонстрируют.

Другую типологию нарушений привязанности у детей выдвинул и немецкий психиатр и психоаналитик Карл-Хайнц Бриш, который разработал будунг-терапию – метод консультирования и психотерапии, основанный на теории привязанности [59].

Кроме проблем, связанных с ненадежной или нарушенной привязанностью, у любого ребенка в детском доме есть травма потери своей кровной семьи. Безусловно, не всегда дети в состоянии вспомнить, осознать или описать случившееся с ними самостоятельно без помощи взрослых. Однако это не означает того, что травма отсутствует или не реальна для ребенка. Она не может сама по себе пропасть. На эту травму в дальнейшем может накладываться опыт потерь других значимых взрослых в процессе жизни.

В этом смысле даже простые жизненные ситуации, связанные со сменой места жительства даже внутри УДС, госпитализации, переезд в иное УДС становится болезненным социальным опытом для ребенка, будучи тяжелым переживанием [97, 109].

Лишенный помощи и разбитый отсутствием стабильности в жизни ребенок прибегает к единственно доступным защитным механизмам – вытеснение и отрицание. К сожалению, болезненные воспоминания и чувства никуда не пропадают, они отодвигаются сознанием на периферийный план, но могут внезапно прорваться наружу различными способами, как то: вспышками агрессии или депрессивными состояниями, истериками, проблемами с учебой и неспособностью сосредоточиться, неадекватным поведением при напоминании о негативном событии и пр. [125].

В норме близкий значимый взрослый способен взять на себя ответственность и объяснить ребенку суть трудной ситуации или переживаний, прокомментировать происходящее, дать совет или иным способом помочь ребенку справиться с его переживаниями. При отсутствии такого взрослого и помощи от него, вряд ли стоит ожидать от ребенка способности справиться со стрессом изнутри и трудной жизненной ситуацией извне [101, 198].

При серьезных потерях человеку помогает постоянство, которое остается в их жизни - связано ли это с людьми или с физическим пространством. Проблемы утрат или потерь усугубляется тем, что ребенок-сирота, как правило, полностью теряет и свое привычное окружение и уклад жизни: при изъятии из кровной семьи, при госпитализациях и сменах учреждений. Меняется весь мир ребенка, меняются люди вокруг него, меняются правила и порядки. В УДС ребенок сталкивается с новыми требованиями, которые ему не понятны, но которым он должен соответствовать [114].

Другая проблема, с которой сталкивается ребенок, лишенный семьи, помимо полной дезориентации и растерянности, это удар по возможности выстроить свою идентичность [189].

Огромное количество исследований показало, что взрослые, жестоко обращавшиеся со своими детьми или неспособные справиться с воспитанием своих детей, сами в детстве столкнулись с насилием, оставленностью и т.д.

Пережитые сильные переживания отнимают у ребенка-сироты много сил и ресурсов, после чего следует спад эмоционального напряжения, изнеможение и апатия: снижается физическая активность, возникают мотивационные нарушения, появляются интеллектуальные проблемы [64].

Дети-сироты могут иметь проблемы с пониманием и описанием своих чувств, так как часто в силу опыта депривации и отсутствия опыта надежной привязанности у них есть серьезная задержка в развитии эмоциональной сферы. Но из-за того, что дети не проявляют переживаний в силу вышеописанных причин, взрослые зачастую не в состоянии правильно оценить степень травмированности ребенка, а также тот шок, который испытывает ребенок при его помещении в УДС или переводе из группы в группу или в другое учреждение. Другой вариант – реакции детей трактуются не как проявления горя и стресса, а как проблемы со здоровьем, с поведением и пр. [76].

Нередко в жизни ребенка-сироты имеют место разные формы жестокого обращения, такие как: физическое насилие, сексуальное насилие, психологическое или эмоциональное насилие, пренебрежение. Если первые две формы имеют однозначную трактовку, то последующие две требуют пояснения [2, 4].

К психологическому или эмоциональному насилию относятся обвинения в адрес ребенка, принижение его успехов и унижение его достоинства, отвержение ребенка, длительное лишение нежности, заботы и безопасности со стороны родителей, принуждение к одиночеству, совершение в присутствии ребенка насилия по отношению к супругу или другим детям, похищение ребенка, причинение боли домашним животным с целью запугать ребенка, экономическое насилие [23, 55].

Пренебрежение – это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка: в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре [117].

Различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения. К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения, физические болезненные проявления, острые психические нарушения в ответ на любой вид агрессии [54, 122].

К отдаленным последствиям жестокого обращения относятся: нарушения физического и психического развития, соматические заболевания, проявления психических особенностей. Они ощущают чувство вины за то, что произошло в их жизни, и в результате убеждаются в собственной неполноценности. Это мешает ребенку строить продуктивное общение, они отчаянно нуждаются в успехе и уважении со стороны других людей, но не могут их добиться. Их постоянными спутниками становятся такие проявления, как депрессии в форме приступов беспокойства, тоски, чувства одиночества, нарушений сна. Иногда подростки развивают суицидальные мысли и даже совершают попытки суицида [129].

Кроме того, могут проявляться и социальные последствия. Детям, пострадавшим от любой формы насилия, трудно найти себя в обществе и они с трудом социализируются. Все это является психологическим и эмоциональным следствием перенесенного жестокого обращения. Они страдают от нарушения связей со взрослыми, но у них также отсутствуют адекватные навыки общения со сверстниками. В итоге, в отличие от детей в норме, они чаще становятся добычей криминальной среды или оседают в асоциальную среду, они более подвержены риску развития химической зависимости – для них все это лишь поиск пути решения собственных эмоциональных проблем [131].

Детям, пережившим любую форму насилия, очень сложно создавать собственные благополучные семьи и воспитывать собственных детей.

В целом можно сказать, что эмоциональная сфера ребенка более всего страдает от травмирующих последствий любой формы жестокого обращения. Такие последствия касаются аспектов самовосприятия, построения отношений с другими людьми, построения привязанности и доверия к людям. С точки зрения поведенческих стереотипов отмечается формирование вредных навыков и негативных моделей поведения, однако все эти проявления гнездятся в нарушенной эмоциональной сфере ребенка. Интеллектуальное развитие не всегда нарушается серьезным образом в результате насилия как такового. Правильнее будет считать, что эмоциональные травмы тормозят раскрытие интеллектуального потенциала ребенка. Таким образом, негативные последствия в эмоциональной сфере ребенка влияют затем как на интеллектуальное развитие, так и на социализацию в целом [155].

Таким образом, «проблемность» детей-сирот является ожидаемым результатом разнообразного травматического жизненного опыта и многочисленных травм и потерь.

В сложившихся условиях помощь детям-сиротам не может оказываться только в рамках УДС. В этой ситуации необходима консолидация усилий общества, включая профессиональную помощь приемным семьям, работа большого количества квалифицированных специалистов в УДС, семейное устройство, а также привлечение общественных организаций для успешной социализации [84, 118, 123].

Поскольку в УДС дети-сироты постоянно общаются с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, на состав которой они никак не могут повлиять, отношения между сверстниками складываются по типу родственных. Безусловно, такая структура общения способствует эмоциональной стабильности и защищенности детей-сирот и представляется нам положительным фактором. Однако с другой стороны подобные контакты не развивают навыки общения со сверстниками и не способствуют развитию

умения налаживать дружеские, равноправные отношения с незнакомыми людьми [153].

В настоящее время структура учреждений для детей-сирот в нашей стране претерпевает конструктивные изменения. В целях соблюдения права ребенка-сироты жить и воспитываться в семье, принимается комплекс мер, направленный на решение проблемы семейного устройства детей данной категории [162]. На государственном уровне в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации №481 от 24.05.2014 [17] установлено, что проживание детей в учреждениях может быть только временным.

Вместе с тем, на данном этапе достаточно большое количество детей-сирот остается в учреждениях. По данным статистики, это около 37 тысяч воспитанников по стране [164] по состоянию на конец 2021 года.

Во-первых, это связано с большой численностью сирот и с недостаточным количеством специалистов и действительно профессиональных организаций, грамотно работающих с детьми и потенциальными кандидатами в замещающие семьи.

Во-вторых, дети-сироты подросткового возраста и дети с особенностями здоровья и развития представляют собой наименее желанную для семейного устройства категорию. Кроме того, некоторое количество детей в учреждениях, содержатся там временно по заявлению родителей. Такие ситуации проблематичны, потому что такие дети юридически не являются сиротами и не подходят для размещения в замещающих семьях, но при этом они подвержены тем же симптомам и симптомокомплексам, что и дети-сироты. В данном случае не хватает развитой системы работы с кровными семьями этих детей (с целью возвращения детей в свои семьи), а также подготовки профессиональных семей (возможно, патронатных, на которые ссылается федеральный закон «Об опеке и попечительстве»), в которые возможно было бы разместить детей на время работы с их кровными родственниками [133, 148]. Надежной статистики, учитывающей количество

детей, временно размещенных в УДС или в центрах содействия семейному воспитанию (центрах социальной реабилитации детей), не существует.

По информации Фонда «Арифметика добра», только у 10% выпускников из детских домов получается устроить свою жизнь, 70% в первую же неделю после выпуска из учреждения тратят все свои деньги [124].

Исследователи отмечают стойкую связь между нарушениями в сфере общения ребенка-сироты и искажениями его системы самоосознания [88].

Таким образом, нам представляется, что основным способом оказания помощи дезадаптированным детям-сиротам с трудностями в обучении, общении и поведении должен быть путь последовательной социальной интеграции их в нормально развивающуюся среду сверстников [79, 81].

Кроме того, Невский И. А. и Овчарова Р. В. отмечают, что отклонения в развитии ребенка зачастую обусловлены некомпетентностью воспитателей [126]. Негативное влияние данного фактора усугубляется в ситуации взаимодействия с ребенком-сиротой.

Поэтому очень важно, когда жизненно значимые ценности транслируются не в традиционной ситуации «воспитатель – воспитанник», «учитель – ученик», а при помощи новых организационных условий коррекционного воспитания, новым значимым и доверенным взрослым, в роли которого может выступить наставник.

Понимание особенностей детей-сирот жизненно важно как для адекватного отношения к ним общества, так и для оказания той необходимой помощи, которая могла бы помочь им справиться с жизненными сложностями.

Размышляя над этой темой, Е. А. Байер отмечает, что в истории человечества было немало уникальных примеров из жизни людей с трудной и даже порой трагической судьбой, но многие из них, почти невредимыми, прошли через все свои жизненные испытания. Именно таких людей в народе называют жизнестойкими; это те люди, которые смогли преодолеть

жизненные трудности, самостоятельно спланировать свой жизненный путь и сумели быть ответственным за каждый этап своей жизни [35]. Конечно, есть категории людей, которые считают себя жертвами и не желают извлекать урок из пережитых испытаний, но в тоже время, люди с высокой жизнестойкостью находят конструктивный элемент в своих страданиях и, тем самым, наполняют содержанием не только свою жизнь, но и жизнь окружающих. По мнению исследователей, это – не что иное, как сотворение нового смысла, способ, с помощью которого жизнестойкие люди сооружают мосты между настоящим с его тяготами и лишениями и более полным, счастливым будущим.

Жизнестойкость – это установка индивидуума с верой в будущий успех справляться с жизненными трудностями, не позволяя этим трудностям сокрушить себя.

Жизнестойкость способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья. Это установка, которая придаёт жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах. Посредством включённости внутренних личностных ресурсов, контроля и вызова (принятия вызова жизни), человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути [193].

На первом этапе, по С. Мадди, – включение ребенка в вид деятельности – **вовлеченность** ребенка в происходящее, что дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отверженности, ощущение себя «вне» жизни. Подтверждение этому – слова Сальваторе Мадди: «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность».

На втором этапе продолжается пролонгация эффективных методик по формированию личностных качеств жизнестойкости детей через систему

педагогического контроля, так как человек с сильно развитым компонентом **контроля** ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Для ребёнка — это образ его будущего, жизненный ориентир, который в то же время позволяет жить в настоящем, так как характеризует готовность человека к самостоятельному решению различных проблем на основе имеющихся внутренних и внешних ресурсов. Значительно возрастают риски у детей после выпуска школы, центров помощи детям, когда увеличивается роль случая и вероятностей, определяющих исход ситуации, где востребованы гибкость мышления, мобильность, компетентность, умение найти необходимую процедуру и действие для возникающей ситуации спонтанно, «здесь и сейчас».

На третьем этапе – **принятие риска** — убежденность ребёнка в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из жизненного опыта, неважно, позитивного или негативного. Если человек, рассматривающий свою жизнь как бесценный способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь жизнестойкой личности. В основе принятия риска лежит средовой подход, как способ построения воспитательной среды. Идея строится на том, что личность сама усваивает знания из опыта общения в микро- и макросоциуме с последующим их применением в построении своего социокультурного жизненного пути – установки. Так, модель жизнестойкой личности по Е. А. Байер подразумевает единство педагогического воздействия на физический, психологический и социальный аспекты личности воспитанника с целью достижения модельных характеристик жизнестойкости, обеспечивающих социальную адаптацию и интеграцию в социум [35].

В заключение резюмируем, что, по нашему мнению, в качестве целевого ориентира организации педагогического наставничества детей-сирот правомерно обозначить преодоление проблем социализации

указанного контингента. Основными в данном аспекте проблемами являются следующие: психическая депривация с особым акцентом на нарушения коммуникации, нарушения привязанности и неспособность развивать надежную привязанность ввиду отсутствия значимого безопасного взрослого, непроработанные травмы потери кровной семьи и значимых взрослых, а также наличие опыта жестокого обращения. Такие проблемы возможно решать только комплексно, на основе коллаборации всех заинтересованных сторон. Решение вышеуказанных проблем затруднено по нескольким причинам: практическое отсутствие семейного устройства для подростков, трудности социальной интеграции в среду сверстников. Нам представляется возможным обратиться к введению института наставничества и роли наставника как безопасного проводника в мир вокруг подростка, а также развитие качеств жизнестойкости для преодоления трудностей в жизни подростка.

1.2. Наставничество как способ педагогического сопровождения детей-сирот в процессе социализации.

Наставничество представляет собой процесс направленной помощи, поддержки и сопровождения, развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим, опытным наставником [74].

Исследователи отмечают, что данный метод широко используется в образовательных, профессиональных и социальных проектах и программах на протяжении последних 40 лет [42, 144].

Сведения о первых наставниках дошли с античных времен. Собственно, вся система образования и воспитания античности строилась на взаимоотношениях «наставник – ученик».

Еще Филипп Македонский обращался к самому знаменитому греческому философу своего времени Аристотелю, чтобы он стал наставником его сына Александра.

От Аристотеля Александр воспринял учения о нравственности, государстве и более глубокие учения, которые философы называли «устными» и «скрытыми» [121].

Методом личного примера и нравственных бесед воспитывали своих учеников и другие представители античной философской школы, в том числе Сократ.

В отечественной науке педагогическое наставничество как метод впервые описано С.Т. Шацким (1878 – 1934), исследовавшим влияние на социализацию ребенка условий окружающей его микросреды. С.Т. Шацкий использовал личный пример для модерации поведения воспитанников, применяя свой авторский многообразный педагогический инструментарий [166].

В концепции С.Т. Шацкого преобразовательная деятельность становится главным источником формирования когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка [51].

Новаторство С.Т. Шацкого состояло в том, что он впервые сформулировал необходимость перехода от педагогики субъективной и эмпирической к педагогике объективной, тесно связанной со средой [167].

С.Т. Шацкий призывал педагогов рассматривать ребенка, как носителя социальной наследственности, передаваемой от предыдущих поколений родственников [167]. В качестве продуктивных педагогических методов он выделял синтез нравственного, умственного, волевого и эмоционального воспитания, который и реализует наставничество [26, 27, 28].

Последователь педагога-экспериментатора В. С. Басюк подчеркивает, что формирование когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка возможно благодаря его преобразовательной деятельности [41].

Понятие «наставничество» фигурирует в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Б. М. Бим-Бада, И. В. Кругловой, Л. В. Лебедевой, С. Я. Батышева, Е. В. Чариной, К. Кармин, Д. Клаттербак, Т. Д. Аллена, Л. Эби, Дж. Роудса, М. Якоби, С. Мерриама, А. Робертса и др.

В Советском Союзе наставничество было общепринятой формой профессиональной адаптации и повышения квалификации в рабочих коллективах. Феномену наставничества были посвящены многие литературные и научные труды. В 70-80-е гг. XX века наставничество получило широкое распространение, особенно в целях адаптации молодых специалистов на производстве.

В словаре Д. Н. Ушакова приводятся несколько определений, связанных со словом «наставник». Так, одно из значений глагола «наставить» по Д. Н. Ушакову означает «направить, нацелить, установив в нужном положении» [152].

Б. А. Райзберг и Л. Ш. Лозовский дают следующее определение наставника: «Наставник – это высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники могут получить совет или поддержку» [132].

В советское время вопросы наставничества тесно увязывались с профессиональной деятельностью молодых специалистов. Опытный, достигший успеха в профессии работник, брал под опеку только начинающих свою трудовую карьеру людей и открывал им секреты мастерства, показывал приемы и подходы, обеспечивавшие эффективное применение сил и средств, таким образом, формируя новое поколение специалистов. Описание данной технологии было предметом научных монографий, эссе и статей.

Огромным пластом исследования выступает наследие советской педагогической школы, исследования, проводимые в 60-80-е годы XX века в области формирования личности, ее характеристик, ценностных и морально-нравственных установок; воздействия коллектива на девиантные формы поведения индивида, воздействия значимого взрослого на воспитание коллектива и другие исследования [134].

Так, историю наставничества в Советском Союзе принято отсчитывать с 1963 года, когда бригадир слесарей-сборщиков Ленинградского

производственного электромашиностроительного объединения «Электросила» С. С. Витченко предложил объединить молодых рабочих в отдельные бригады во главе с опытным рабочим-наставником. За 15 лет рабочую школу С. С. Витченко прошли более 150 подростков [65].

Примеру первого наставника С. С. Витченко последовали другие, а феномен наставничества стал объектом научных исследований. Для его понимания необходимо уяснить, что способствовало его зарождению.

Историки советского периода (М. М. Кучеренко, И. И. Иванова, Л. С. Рогачевская) вместе с педагогами и психологами (С. Я. Батышев, И. С. Гичан, Э. А. Гришин, П. П. Костенков, А. А. Любар, И. И. Малкин и др.) описали закономерности и содержательную часть наставничества, а также генезис данного явления и его философские аспекты.

Примечательно, что воспитание нравственных качеств молодых рабочих было ничуть не меньшей задачей, чем их профессиональное становление. В этом смысле наставничество рассматривается как высшая степень шефства, поскольку не ограничивается только передачей профессиональных навыков [68, 152, 140].

Таким образом, наставничество является способом формирования личности воспитанника, а профессиональная эффективность становится естественным следствием такого формирования [112].

Педагоги и психологи описывают педагогические аспекты наставничества, вопросы психологической совместимости между его субъектами. Со временем наставничество стало технологией целого направления в педагогике – производственной педагогике [141].

Как отмечает Л. А. Беляева, воспитание представляет собой процесс передачи социального опыта [45]. В парадигме воспитания наставничество рассматривается как способ передачи нематериальных ценностей, накопленных в опыте предыдущих поколений и позволяющих усвоить эти ценности в актуальных для нового поколения терминах, смыслах и поведенческих матрицах [146, 149].

С 30-х годов XX века приобрело широкий размах шефство, нацеленное на воспитание патриотических настроений у молодежи. Особый акцент в шефстве делался на личную ответственность за трудовое становление выпускников профессионально-технических училищ. Передовые шефы стремились лучше узнать своих воспитанников, повысить их общеобразовательный уровень, вовлечь их в общественную жизнь. Именно шефство стало основой наставничества [141].

В то же время развивались и общественные требования к общеобразовательной и профессиональной подготовке работника, а также и к его моральным качествам, нравственному облику. Работник теперь должен был быть способным к высокоэффективному, высокопроизводительному труду, социально активным и преданным тем идеалам, которые в то время составляли основные ценности общества. Только такой работник мог качественно решить проблемы резкого социально-экономического роста, которые встали перед послевоенным Советским Союзом. Государство нуждалось в тех, кто мог помочь обеспечить резкий рост не только общего социально-экономического благосостояния послевоенного государства и преодолеть разруху, но и обеспечить поддержание определенного военно-политического статуса советского государства. Таким образом, по мнению Н. С. Смольниковой, «возникновение наставничества стало реализацией объективной потребности превращения общественного труда в действенное средство формирования работника нового типа» [141].

Вместе с тем, исследователи обращали особое внимание и на личность наставника, а также формы организации субъектного взаимодействия в паре наставник-воспитанник. Так, Б. С. Сахин отмечает, что наставничество сочетает в себе профессиональное обучение и воспитание, делая воспитательную работу более живой, яркой, интересной и убедительной, способствует социальной и профессиональной адаптации молодежи, формируя у нее таких качеств, как трудолюбие, принципиальность, честность, чувство долга, рабочую гордость, коллективизм [136].

Почти 60% юношей и девушек раннего периода движения наставничества считали, что основным фактором их закрепления в сельских трудовых коллективах являлось влияние наставников [80, 160].

Клепцов В. Н. и Новосельцев В. А. приводят данные в отношении эффективности наставничества: наставники оказывали серьезное влияние на отдельные стороны жизни своих воспитанников. 80,3% опрошенных молодых рабочих отметили, что наставники помогли им овладеть профессиональным мастерством; 25,5% - повысить образование; 23,9% - найти свое место в коллективе; 20,7% - включиться в общественную работу [83].

Даже поверхностное изучение опыта деятельности наставников показывает их существенную социально-педагогическую отдачу.

По данным Уральского научного центра Академии Наук СССР (ныне – УО РАН) за 1979 год, наставников, прежде всего, характеризует высокая социальная активность. Но есть и другие важные факты: 92,2% из числа наставников участвовали в движении за коммунистическое отношение к труду, 80,5% - добились отличного качества выпускаемой продукции, 91,6% - активно участвовали в борьбе за экономию и бережливость. Среди наставников Урала 80% имели стаж трудовой деятельности свыше 5 лет; 28% из них – члены КПСС, 8% - члены ВЛКСМ; средний возраст наставника – 37,9 лет, средний уровень образования – около 9 классов [115].

Данный срез показывает неформальную сущность и природу наставничества. Активная социальная позиция вкупе с отличными профессиональными качествами и высоким моральным духом делали наставников 60-70-х годов подлинными подвижниками, людьми, оказывавшими влияние на судьбы поколений и сумевшими создать принципиально новый пласт людей, на которых базировалось не только социально-экономическое развитие государства, но и его ценности, мораль и нравственность [162].

Наставничество как педагогическая технология не приемлет формальный подход, и в этом случае значительно теряет свою эффективность [189]. Согласно исследованиям А. С. Лобанова и В. В. Пермякова, когда происходила подмена качественного подбора наставников и обучения воспитанников закреплением за наставником значительного количества подшефных, в движении наставничества появлялись элементы формализма, что приводило к серьезному снижению эффективности деятельности наставников [95].

Б. С. Сахин в качестве примера неэффективного общения наставника с подопечным приводит кратковременные встречи и сухие назидания [136].

Важным слагаемым успеха наставничества является сама личность наставника. В этой связи необходимо обозначить требования к данному субъекту взаимодействия [192].

Ранее волонтеры, работающие с детскими домами, ограничивались обеспечением учреждений одеждой, игрушками и прочими материальными благами. И, действительно, в определенном историческом моменте это было оправданным, когда детские дома находились на грани нищеты (1990-е гг.).

Однако со временем стало очевидно, что материальная помощь не может действительно помочь качественно изменить жизнь детей-сирот. Постепенно происходило накопление данных и исследований о том, что важно для благополучного полноценного развития детей, а также о психологических особенностях детей-сирот и их причинах. Это привело к изменению самой системы работы с детьми-сиротами в различных странах, а также повлияло на понимание целей волонтерского движения. В результате волонтеры стали больше ориентироваться на непосредственное взаимодействие и регулярное общение с детьми; организацию мастер-классов, позволяющих в том числе расширить представление о мире у детей-сирот и получить опыт взаимодействия с людьми, отличающийся от реальности детских домов [145, 186].

Наставничество предполагает, что регулярное взаимодействие волонтера с конкретным ребенком будет происходить на протяжении длительного времени. Предполагается, что наставник может и должен стать значимым взрослым в жизни ребенка для оказания ему помощи в процессе взросления, выбора образовательного пути, перехода к самостоятельной жизни. С точки зрения личностного развития ребенка, включая его психо-эмоциональную и социальную сферу, важна возможность получения ребенком опыта предсказуемых, надежных отношений с признанием его ценности как личности. Такой опыт – это именно то, что может дать ему шанс в будущем успешно выстраивать отношения с другими людьми, повысит его уровень социальной адаптации. Кроме того, в случае установления длительных отношений с наставником, ребенок, выходя из детского дома, имеет возможность обратиться к более опытному взрослому за помощью на первых этапах самостоятельной жизни [118].

Важно подчеркнуть, что отношения с наставником принципиально отличаются от детско-родительских отношений.

Следующей очевидной проблемой является проблема психологической совместимости наставника и его подопечного. В период становления и первого цикла развития движения наставничества более всего дискутировался возраст наставника и ставилось под сомнение право выполнять эту функцию лицам пожилого возраста [116].

Совместимость предполагает наличие таких факторов, как объективность, умение завоевать доверие, сплачивать вокруг себя людей.

Проблема психологической совместимости весьма важна, но решение зависит не от возраста, а от индивидуальных качеств наставника, который наряду с профессиональным мастерством должен обладать коммуникативными навыками и способностью вызвать симпатию и доверие своего воспитанника при помощи своих уникальных личностных свойств и характеристик. Чрезвычайно желательно для наставника быть человеком не только широкого кругозора и интеллекта, но и обладать значимым

профессиональный и жизненным опытом. Таким образом, важнейшим фактором в адаптации воспитанников, особенно с девиантными формами поведения, имеет не возраст наставника, а его личность [136].

К. Д. Ушинский считал, что уставы, программы или структуры учреждений не смогут стать заменой личности в процессе воспитания. Он был убежден, что на развитие и формирование личности может воздействовать только другая личность, а характер проявляется только во взаимодействии с другим характером [157].

Все вышеперечисленное указывает на то, что наставник сам должен быть состоявшейся личностью, высокоразвитой как интеллектуально, так и эмоционально и духовно. Он должен владеть знаниями в области педагогики и психологии, непрерывно их совершенствовать, разбираться в особенностях внутреннего мира подростка, характере взаимоотношений в подростковой среде, а также в процессе формирования ценностей [195]. Кроме того, наставник должен обладать умением преодолевать негативное влияние, оказываемое на воспитанника подростковым микросоциумом, неформальными группами.

Невозможно быть наставником, лидером, и при этом проявлять безволие и равнодушие. Как правило, наставники имеют высокий авторитет в своем окружении и способны быстро завоевать его в незнакомой среде [119].

В начале 70-х годов XX века были проведены исследования в отношении портрета успешного наставника. Исследования показали, что более 60% наставников были членами КПСС или ВЛКСМ и имели длительный трудовой стаж в своем рабочем коллективе; 40% наставников были старше 50 лет; 80% наставников имели среднее образование и только 6% - высшее [120].

Откликом на это исследование были многочисленные статьи, в которых авторы указывали на нехватку у наставников педагогических навыков и опыта работы с людьми. В результате стали появляться площадки

по обучению наставников, организовывались постоянно действующие семинары и курсы подготовки наставников на крупных предприятиях.

А. С. Макаренко заявлял, что знание о воспитаннике должно формироваться у наставника в результате совместной работы. Наставник должен быть осведомлен об образе жизни своего воспитанника: микросреде, людях, которые имеют на него влияние, о его характере, интересах, наклонностях, здоровье, о совершенных им правонарушениях (если таковые имели место), об образовании, о формах и методах воспитания подопечного; его отношении к труду, учебе, общественной деятельности. Великий педагог считал, что эти знания будут способствовать более успешной адаптации подопечного и помогут избежать конфликтных ситуаций с ним [96].

Б. С. Сахин видит роль наставничества как процесса, посредством которого достигается целенаправленное и устойчивое развитие позитивных качеств личности воспитанника и сводятся к нулю негативные [136].

На втором этапе адаптации важнейшей задачей наставника является придание позитивного характера процессу преодоления ребенком внутренних конфликтов и противоречий, его сближение с окружающими, укрепление положительного отношения к труду и профессии, устранение и нейтрализация негативных явлений, активное включение в новые социальные отношения [190].

В этом аспекте представляют научный и практический интерес положения «рабочей педагогики», сформулированной С. С. Витченко, в которой он обобщил свой опыт работы с неблагополучными подростками. В его рабочей педагогике выделяются несколько направлений – производственное, воспитательное, организация досуга и учебы воспитанников [38].

В системе рабочей педагогики существовало комплексное сочетание воспитательных приемов и методов, призванных обеспечить приобщение молодых рабочих к труду, учебе, общественной жизни, организации досуга. Благодаря деятельности наставников в бригадах, где перевоспитывались

неблагополучные подростки, был создан оптимальный психологический климат. Именно здесь вырабатывалось отношение воспитанников к труду, как к первейшему долгу и осознанной необходимости. Наставник был призван активно содействовать этому процессу, поскольку практика доказывала, что молодежь в три раза чаще находит пример для подражания в лице своего наставника [111].

Воспитательные мероприятия наставника должны предусматривать следующие направления:

- обучение профессии;
- повышение политического, культурного и правового уровня воспитанника;
- повышение его образовательного уровня;
- вовлечение воспитанника в общественную деятельность коллектива.

Деятельность наставника, в том числе способствует преодолению недостатков воспитания. Как свидетельствуют исследования и практика, наиболее оптимальным направлением, способствующим исправлению и перевоспитанию неблагополучных подростков, их социальной и профессиональной адаптации, является деятельность наставников по устранению негативных процессов в поведении воспитанников, ликвидация изъянов семейного воспитания, формирование активной жизненной позиции.

Изучение опыта таких наставников, как С. С. Витченко, Д. В. Кайдан и др., по социальному и профессиональному становлению неблагополучных подростков, проводимого по методу рабочей педагогики, показывает, что наставничество может выступать эффективным инструментом социализации и адаптации трудных подростков, инициации их в обществе, преодоления негативных последствий их дезадаптации, формирования у них достойных примеров для подражания, моделей семейного устройства и семейной жизни.

В начале 1990-х годов, когда произошел переход к новой системе государственности в России, наставничество утратило свою актуальность [108].

В современной России наставничество по-прежнему востребовано в трудовых коллективах, среди медиков, педагогов, в других отраслях экономики [159].

Феномен наставничества обусловлен высокой практической значимостью личного опыта человека, добившегося общественного признания и его способности к передаче такого опыта [137].

Безусловно, в данной парадигме наставник должен обладать определенными личностными и профессиональными качествами и навыками.

Наставничество в его наилучших проявлениях имеет ярко выраженный неформальный аспект, что и делает его эффективным средством воздействия и преобразования личности, фактически выступая в роли невидимого агента влияния для воспитанника как индивида.

Институт наставничества обеспечивает связь поколений, передачу образа мыслей и жизни, культурные, производственные и иные традиции. В основе наставничества лежит, прежде всего, духовная составляющая, поскольку наставник учит не только словами, но, в первую очередь, своим примером. Нельзя забывать о такой функции наставничества как формирование и развитие духовной личности, сочетающей внутри себя не только новые умения и навыки, но и внутренний мир человека. За всю историю развития института наставничества было накоплено немало традиций в самых разных сферах жизни общества [143, 172].

Наставничество способствует развитию общества, так как важной частью этого процесса выступает взаимопонимание между поколениями [31].

Наставник может подготовить воспитанника к выбору работы, стиля жизни [50].

Наставничество предстает в качестве уникального педагогического инструмента, призванного оказывать неформальное влияние на воспитанника с целью обеспечения процесса становления его личности и эффективности его адаптации в социуме.

В отношении детей-сирот на этапе возрастных изменений, связанных с развитием нравственно-волевых качеств и началом профессиональной деятельности, а также с наступлением готовности воспитанника к выполнению семейных обязанностей (т.е. развитием таких качеств, как лидерство, ответственное родительство, ответственность за зависимого человека и настройка равноправных и ответственных отношений в браке), необходимо заметить, что наставничество в силу объективных причин становится практически единственным способом оказания влияния на развитие личности воспитанника.

Конечно, вполне возможно, что наставник не сможет заменить ребенку утраченных родственных связей, – а такая задача и не ставится, – но он проявит заботу, научит планированию и достижению жизненно важных целей [147, 168].

Наставничество – это более доступная и легкая организационная форма работы с детьми-сиротами, не требующая такой документальной подготовки, как, например, усыновление или опека. Согласно Постановлению Правительства РФ от 19.05.2009 № 432 (п. 2) [16], временная передача детей в семьи граждан не является формой устройства ребенка в семью и осуществляется в интересах детей в целях обеспечения их воспитания и гармоничного развития.

Поскольку ребенок или подросток нуждается в человеке, которому он может доверять, и который был бы готов посвятить ему свое время, знания и силы, важно, чтобы наставник стал для ребенка или подростка именно таким заботливым взрослым другом. Наставник – это человек, который полностью посвящает себя наставничеству в образовательном, социальном аспектах, в умственном и физическом развитии. Это человек, который будет отдавать достаточно времени и энергии для помощи ребенку, как пример для подражания.

Задачи деятельности наставника можно сформулировать следующим образом:

1) формировать эмоционально значимые, стабильные и долгосрочные отношения в жизни ребенка-сироты, поддерживать и развивать позитивные ценности и культурное наследие ребенка;

2) помогать ребенку развивать свой потенциал и раскрывать свои сильные стороны;

3) способствовать в определении ребенком (подростком) собственных индивидуальных целей и путей их достижения;

4) передавать знания и опыт ребенку, стимулируя его правильный жизненный выбор, поддерживая успехи в учебе, повышая самооценку;

5) способствовать формированию у ребенка (подростка) навыков самостоятельной жизни.

Существуют различные формы наставничества: индивидуальное, групповое, удаленное (через средства связи). Каждая из этих форм предоставляет определенные возможности реализации потенциала отношений взрослого человека и ребенка, ищущего свой путь и свою идентичность в жизни. Для ребенка-сироты навыки и знания опытного взрослого значимого человека (безопасного значимого взрослого) могут быть очень важными при выборе успешного жизненного пути.

Необходимо постоянно развивать наставнические взаимоотношения, сопоставляя их с основной задачей наставничества – приобретением ребенком опыт формирования взаимоотношений между людьми, получение им новых знаний, бытовых и социальных навыков. Только таким образом наставнические взаимоотношения станут действительно эффективными [204].

Одна из задач наставника - научить своих воспитанников делать осознанный выбор. Чрезвычайно важно, чтобы наставники сами опирались на нравственные ценности. У детей, лишенных родительской любви и заботы, как правило, отсутствует какая-либо вера – и вера в Бога, и в свои собственные силы. В силах наставника – открыть для ребенка этот важнейший ресурс, показать ему позитивное влияние веры на жизнь человека,

на собственном примере показать силу и основательность нравственных качеств, которые помогают человеку делать достойный выбор в жизни [106].

Приведем две выдержки из Библии, показывающие истинную мотивацию участвовать в жизни детей-сирот: «научитесь делать добро, ищите правды, спасайте угнетенного, защищайте сироту, вступайтесь за вдову» (Ис. 1:17) [48] и «истинное же благочестие, угодное Богу, ничем не запятнанное и чистое перед Богом и Отцом, выражается в заботе о вдовах и сиротах, нуждающихся в помощи» (Иак.1:27) [49].

Отличительной особенностью каждого христианского сообщества всегда считалась забота и попечение о детях-сиротах. Это попечение проявлялось по-разному, но, в основном, детей забирали в семью, заботясь как о родных, до того момента, как они выросли и становились самостоятельными. Тем самым люди давали детям-сиротам домашний уют, а их целью было вырастить из них достойных людей и дать направление в жизни. Например, мальчиков обязательно обучали определенной профессии, чтобы они впоследствии могли зарабатывать и обеспечивать семью, а девочек старались выдать замуж за хорошего человека, который бы заботился о них [26, 27].

Педагогическое наставничество – как один из инструментов психолого-педагогического сопровождения и развития личности ребенка-сироты – в наше время приобретает особую значимость ввиду наличия нескольких уровней сложности этой задачи. Педагогическое наставничество ставит перед собой цель социализации подростков-сирот, построение принципиально новой модели надежных взаимоотношений ребенка-сироты со значимым, доверенным взрослым [130].

Наставничество в УДС вводится для оказания поддержки и помощи в становлении выпускника детского дома, овладения им социально-жизненными навыками для успешной социально-психологической адаптации и интеграции в общество. Нами проведен анализ положений о наставничестве в учреждениях для детей-сирот.

Целью наставничества в отношении воспитанника УДС в период подготовки к выпуску из учреждения и последующей постинтернатной адаптации является консультирование по широкому спектру жизненных и личных проблем, оказание поддержки и помощи в успешной социализации подопечного.

Основными задачами наставничества являются:

- установление контакта с подростком, а также с его законными представителями, иными специалистами, задействованными в процессе его социализации;
- определение и содействие предоставлению социальных и иных видов помощи ребенку-сироте;
- оказание помощи в социально-трудовой реабилитации подростка;
- поддержка выпускника в решении проблем, преодолении трудной жизненной ситуации.

Основными направлениями работы наставника являются:

- оказание социальной, психологической, педагогической, правовой, консультативной и иной помощи выпускнику;
- реализация индивидуальных планов социальной постинтернатной адаптации выпускника, направленных на предотвращение и устранение обстоятельств, препятствующих успешной адаптации социуме;
- участие в профессиональной ориентации и устройстве на работу выпускника.

В качестве методов в работе наставника чаще всего используются: наблюдение, курирование ситуации, интервенция в личностное пространство для минимизации рисков негативной адаптации и стимулирования позитивной адаптации выпускника в изменяющихся ситуациях, педагогическая поддержка и психологическая помощь в решении проблем, социально-правовое консультирование.

Главным показателем оценки эффективности работы наставника является успешная адаптация выпускника детского дома в социуме.

Важно, чтобы были четко определены *обязанности наставника*: полностью выполнять совместно выработанные с выпускником планы, хранить конфиденциальность информации о подростке, уважать права человека и соблюдать основные принципы наставничества, оказывать помощь выпускника в жизнеустройстве, предоставлять отчеты в курирующую постинтернатное сопровождение организацию, вести необходимую документацию.

В качестве документов, регламентирующих наставничество, используются: положение о наставничестве, приказы организаций, задействованных в постинтернатном сопровождении детей-сирот, индивидуальный план сопровождения выпускника, протоколы заседаний консилиума по координации работы с выпускниками, ежемесячные отчеты наставника о проделанной работе, журналы учета работы наставника с выпускниками (см. Приложение 4).

Таким образом, наставничество может быть определено в качестве приоритетной составляющей процесса сопровождения ребенка-сироты.

Итак, в процессе социализации дети-сироты нуждаются в педagogическом сопровождении. Наставничество предполагает и обеспечивает направленную помощь, поддержку и сопровождение процесса развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим и опытным субъектом. В парадигме воспитания наставничество рассматривается как способ передачи нематериальных ценностей, накопленных в опыте предыдущих поколений и позволяющих усвоить эти ценности в актуальных для нового поколения терминах, смыслах и поведенческих матрицах [135].

Наставничество способствует развитию, формированию, становлению личности воспитанника в процессе социализации, результатом чего могут стать как личностные, так и профессиональные новообразования. В целом в процессе наставничества достигается целенаправленное и устойчивое

развитие позитивных качеств личности воспитанника и сводятся к нулю негативные.

1.3. Педагогический потенциал социально ориентированных некоммерческих организаций для организации наставничества детей-сирот волонтерами.

В реализации модели педагогического наставничества для детей-сирот главную роль играет кооперация сотрудников УДС, социально ориентированных некоммерческих организаций и наставников-волонтеров. Смысл такого рода кооперации заключается в том, чтобы максимально задействовать все ресурсы для возможного влияния на социальную адаптацию и общее развитие подростка-сироты.

Роль наставников-волонтеров здесь представляется ключевой, так как они выступают в качестве модельной семьи, где подросток учится простым бытовым и жизненным навыкам: самообслуживанию, принятию верных решений, самосовершенствованию в сфере физического, интеллектуального, культурного, психоэмоционального и духовно-нравственного развития.

Как единственный законный представитель подростка-сироты, УДС обеспечивает его нужды, ведет постоянный мониторинг состояния подростка и участвует в заключительной экспертизе и консилиуме по завершении программы наставничества с целью определения готовности выпускника к самостоятельной жизни [158].

Роль же социально ориентированных некоммерческих организаций представляется нам в обеспечении необходимой подготовки наставников, проведении супервизии их деятельности, а также в проведении совместного консилиума с целью определения готовности выпускника к самостоятельной жизни.

Анализ научной и практико-ориентированной литературы показал недостаточное количество исследований в области организации работы некоммерческих организаций, занимающихся решением проблем социализации детей-сирот.

Некоммерческой организацией (далее – НКО) является организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками.

Согласно Федеральному закону «О некоммерческих организациях» целью создания НКО является достижение социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей; также они могут создаваться в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ [8].

Социально ориентированные НКО дополняют деятельность государственных институтов, и, по мнению педагогической общественности, даже демонстрируют более высокую эффективность, привлекая к работе широкие слои населения, внедряя социальные инновации в области менеджмента и социальной поддержки.

Количество НКО, поддерживающих детей в трудной жизненной ситуации, составляет приблизительно 7,5 тыс. (5,5% всех некоммерческих организаций) [151].

Солодова И. И. в своих исследованиях по систематизации НКО выделяет следующие направления их деятельности в сфере социального сиротства и семейного неблагополучия: семейное устройство сирот, проблемы раннего развития детей-отказников, безнадзорность и беспризорность, жестокое обращение в семье, проблемы воспитания в семейной среде [142].

Токсанбаева М. С. выделяет следующий ряд практик, которые являются наиболее типичными и тиражируемыми для всех некоммерческих организаций, работающих с детьми-сиротами:

1) Волонтерские практики (реализация различных волонтерских инициатив в контексте решения проблем социализации воспитанников) – материальная помощь: обеспечение предметами первой необходимости, благоустройство спальных комнат, спортивных залов, кабинетов домоводства и др., наставничество, поездки в УДС, организация мероприятий для детей, поездки к выпускникам, субботники и уборка территории, проведение спортивных соревнований, общение с воспитанниками, тематические и творческие мастер-классы, развивающие игры;

2) Практики, вовлекающие в работу специалистов в целях оказания медицинской, социально-педагогической, психологической помощи выпускникам УДС [151].

Особо остановимся на модели наставничества в рамках взаимодействия с УДС. Согласно Постановлению Правительства РФ от 19 мая 2009 года №432 [16] УДС временно передает детей в семью наставника для достижения целей по более глубокой социализации ребенка, развития его компетенций и навыков. Таким образом, партнерские отношения между УДС и наставниками являются дополнительным фактором адаптации детей к реальной жизни и помогают им подготовиться к самостоятельному проживанию.

Наставник и его семья становятся ролевой моделью для детей-сирот; в то же время, УДС реализует цели, заявленные в Постановлении № 432 и Постановлении № 481 [17].

Для обеспечения такого взаимодействия необходимо согласие всех трех задействованных в данном плане лиц – УДС (как законного представителя детей), самих детей (как конечных благополучателей) и семьи наставника. При создании такого альянса можно говорить о первых успешных шагах в социализации детей-сирот.

Для более эффективного выстраивания взаимоотношений между УДС и наставниками-волонтерами необходимо наличие профессионального

посредника – организации, которая не только компенсирует наставникам их затраты на принятие и развитие отношений с детьми-сиротами, но и ведет постоянный мониторинг и анализ хода реализации проекта, обеспечивает эффективную коммуникацию между УДС и семьями наставников, предоставляет консультационные услуги целого ряда специалистов и, что самое главное, способствует глубокой интеграции подопечных детей-сирот в общественные отношения таким образом, чтобы они могли без исключений считать себя полноценными членами общества, беспрепятственно созидать, заниматься творчеством, работать, создавать свою семью и т.д., и т.п. Эта организация может быть некоммерческой структурой, специализирующейся на сопровождении приемных семей.

Гармоничное и эффективное развитие детей-сирот осложнено различными факторами медицинского, психологического и социального характера и зачастую недостижимо, если ему не способствовать всеми доступными средствами, используя все доступные ресурсы и схемы взаимодействия. Партнерские отношения между УДС и НКО могут создать базу для более эффективного влияния на ситуацию с сиротством в России, профилактики социального сиротства на самых ранних стадиях, и прививания навыков и компетенций здоровой социальной и физиологической жизни при помощи наставничества уже существующим сиротам.

Далее рассмотрим наставничество как добровольческий (волонтерский) вид деятельности социально активных людей.

В современном российском социуме добровольчество определено «фундаментом гражданского общества, воплощающем в жизнь устремления человечества к достижению мира, свободы, безопасности, справедливости и реализации возможностей» [63]. Во Всеобщей декларации добровольчества (2001) подчеркнута роль добровольчества в поддержании человеческих ценностей, реализации права и ответственности членов общества, раскрытии личностного потенциала, установлении между членами общества связей,

позволяющих независимо от различий жить и работать вместе над решением общих проблем народов Земли, созданием инновационных решений.

Как отмечает Р. Х. Калимуллин, развитие добровольческой инициативы является «решающим условием совершенствования у молодежи внутреннего духовного потенциала, способствующего развитию доброты, милосердия, нравственности, морали, толерантности» [82].

Добровольчество (волонтерство) мы представляем как следующий шаг к социально значимому гражданству, который предполагает добровольный благотворительный труд на благо нуждающихся в помощи, сознательную деятельность по преобразованию социальной действительности на добровольной основе.

Благодаря такой форме взаимодействия, как волонтерская деятельность, происходит преобразование социальной действительности, что предполагает формирование самоуважения, активной гражданской позиции, чувства ответственности, реализацию стремления к лидерству, развитие творческих способностей, коммуникативных навыков, активного воспроизводства системы общественных отношений, усвоение социального опыта, принятие ценностей различных социальных групп и общества в целом.

Жарков А. Д. обоснованно считает, что участие в волонтерской деятельности способствует развитию социального интереса, поскольку «целенаправленный процесс становления ориентированной личности с положительной шкалой ценностей приводит к ранней социальной зрелости» [75].

Свиридов А. А. справедливо отмечает, что «наличие сформированной системы ценностей как совокупности идей формирует социально значимые доминанты, лежащие в основе личностного смысла жизни субъекта, оказывая влияние на процесс социализации личности» [138].

По данным опроса, проведенного Ассоциацией волонтерских центров, в добровольческой деятельности участвует 18% россиян.

Юридическое определение понятий «доброволец» или «волонтер» дано в статье 5 Федерального закона Российской Федерации «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11.08.1995 № 135-ФЗ: «Добровольцы – физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности)» [7].

Можно выделить некоторые основные характеристики социально значимой деятельности (далее – СЗД):

- СЗД должна иметь социально полезную направленность и приносить реальную пользу, как непосредственно волонтерам, так и обществу, учитывать социальные нужды сообщества, способствовать решению общественно значимых проблем;

- для эффективной работы в качестве основного метода должна использоваться специальная организация системной добровольческой деятельности гражданского характера;

- СЗД должна осуществляться на добровольной основе;

- СЗД не должна предприниматься для финансового вознаграждения, участие в социальных проектах не предусматривает денежной оплаты за исключением некоторых видов компенсаций расходов (на проезд, еду, рабочую одежду и пр.) или предоставления специальных стипендий (поддержки);

- деятельность является временной, предполагает частичную занятость, обычно молодежь участвует в СЗД в течение от полугода до двух лет;

- практикуется присвоение участникам СЗД определенного формального статуса участника (наставник, координатор, куратор и т.п.);

- как правило, СЗД не требует профессиональной подготовки, однако для повышения эффективности добровольческой деятельности наиболее развитые общественные объединения используют образовательные технологии для специализированных программ.

Практика показала, что ожидания людей, идущих помогать детям-сиротам без предварительной подготовки, не оправдываются. В итоге, это не только не приносит пользы, но и приводит к разочарованию с обеих сторон и, к сожалению, рецидивам психологических травм детей-сирот.

Недопонимание причин особого состояния детей в учреждениях напрямую связано с отсутствием какой-либо специальной подготовки персонала к работе с травмированными детьми, а также обилием стереотипов, «мифов» и заблуждений в отношении детей-сирот.

Перед началом своей деятельности от наставника требуется пройти первичный тренинг по подготовке к наставничеству, а также индивидуальное собеседование с психологом. Организация вправе сама определить количество часов и занятий, но, как правило, оно не может быть меньше 4-х встреч продолжительностью 3-4 часа. Лучшим решением, однако, будет запланировать курс большей продолжительности, потому что четыре занятия не могут обеспечить ознакомление наставников со всей важной информацией. Первоначальное обучение знакомит будущих волонтеров с психологическими и эмоциональными особенностями детей-сирот в учреждениях, дает возможность подготовиться заранее к различным непростым ситуациям, с которыми может столкнуться наставник. Важным элементом обучения станет объяснение принципов взаимодействия между наставником и сотрудниками УДС. Также в ходе обучения формулируются цели и задачи работы наставника, его обязанности и границы его возможностей.

Добровольцы представляют собой уникальный ресурс для проведения формирующей и превентивной работы с детьми-сиротами.

В Ростовской области ведется активная работа по вовлечению некоммерческих организаций в оказание общественно полезных услуг, оказывается методическая поддержка СО НКО в получении статуса «некоммерческая организация – исполнитель общественно полезных услуг» (далее – ИОПУ).

В 2017-2018 годах в Ростовской области проведена масштабная информационная кампания по разъяснению порядка получения СОНКО статуса ИОПУ, в рамках которой:

- в сети Интернет на сайте «Гражданский форум Ростовской области» создан раздел, посвященный получению СОНКО статуса ИОПУ (<http://civil-society.donland.ru/Default.aspx?pageid=145857>);
- на базе отраслевых органов исполнительной власти и органов местного самоуправления региона проведены разъяснительные встречи с руководителями СОНКО по вопросам получения статуса ИОПУ;
- в отраслевых органах исполнительной власти Ростовской области организовано консультирование СОНКО по вопросам получения статуса ИОПУ, определены сотрудники, ответственные за прием документов от СОНКО, претендующих на получение статуса ИОПУ.

В целях обеспечения реализации на территории Ростовской области постановления Правительства Российской Федерации от 26.01.2017 №89 «О реестре некоммерческих организаций - исполнителей общественно полезных услуг» разработан проект постановления Правительства Ростовской области «Об определении органов исполнительной власти Ростовской области по осуществлению оценки качества оказания общественно полезных услуг социально ориентированной некоммерческой организацией».

В целях оказания финансовой поддержки СОНКО-ИОПУ Правительством Ростовской области внесены изменения в Положение о финансовой поддержке в виде субсидий СОНКО в Ростовской области, в части приоритетности поддержки в отношении СОНКО, оказывающим населению услуги в социальной сфере и оказывающим содействие таким некоммерческим организациям (постановление Правительства Ростовской

области от 11.03.2012 № 153 «О государственной поддержке социально ориентированных некоммерческих организаций в Ростовской области»).

Так, в 2019 году в рамках конкурса на получение финансовой поддержки СОНКО в виде гранта Президента Российской Федерации (через Фонд Президентских грантов) социально ориентированной некоммерческой организации Частное учреждение «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» предоставлен грант в сумме 370 тыс. рублей.

Как уже отмечалось в данной работе, СОНКО представляют собой институт супервизии, направленной на консультирование и помощь наставникам для их более эффективной деятельности. Супервизоры такой посреднической организации встречаются с наставниками лично, беседуют с ними по телефону и передают им информационные сообщения.

Личные встречи проводятся для обсуждения и выявления сложных моментов, мониторинга и супервизии наставников. Ниже приводится тематика личных встреч наставников-волонтеров в рамках уже проведенной супервизии эффективности деятельности существующих диад «наставник-воспитанник»:

1. Обсуждение вопросов, возникающих у наставников на первом этапе взаимодействия. Цель этой встречи заключалась в том, чтобы дать рекомендации наставникам по конкретным вопросам и обсудить возможные риски первого этапа взаимодействия.

2. Этапы развития наставнических взаимоотношений. На этой встрече было необходимо ознакомить наставников с этапами наставнических взаимоотношений и подробно обсудить Этапы 2-4, привести примеры взаимодействия на данных этапах.

3. Отработка навыков планирования. Важная задача на Этапе 2 заключалась в том, чтобы отработать навык постановки целей и навык планирования задач в процессе взаимодействия с воспитанником.

4. «Мы – одна команда!» Цель этой встречи заключалась в том, чтобы представить всех наставников друг другу и дать им понимание того, что все они являются друг для друга хорошим ресурсом.

5. Поддержка и развитие наставнических взаимоотношений. После того, как наставники уже наработали определенный опыт взаимодействия с воспитанниками, появилась необходимость предоставить новую информацию по взаимодействию с ними (обмен лучшими практиками успешного взаимодействия с воспитанниками).

6. Обсуждение вопросов, возникших у наставников при взаимодействии с выпускниками. В продолжение предыдущей встречи теперь было необходимо дать практические рекомендации наставникам в решении трудностей, с которыми сталкиваются выпускники.

7. Обсуждение вопросов, возникших у наставников при взаимодействии маленькими детьми с особыми потребностями. Это продолжение предыдущих встреч, основной целью которого было дать практические рекомендации наставникам в решении возникших трудностей при взаимодействии.

8. Эффективность наставника. Наставник и его ожидания. На этом этапе наставник уже провел огромную работу с воспитанником и столкнулся с необходимостью оценить собственную эффективность и вклад в развитие личности воспитанника. Поэтому целью этой встречи было помочь наставнику определить «эффективность наставника», проанализировать ожидания наставников от их взаимодействия с воспитанниками, а также степень влияния ожиданий на эффективность.

9. Встреча со специалистами УДС и юристами. Перед выпуском воспитанников появилась необходимость ознакомить наставников с законодательной базой РФ в отношении работы с детьми-сиротами, информировать их помощи, которую могут оказать УДС, ответить на острые вопросы юридического характера, возникшие в процессе их взаимодействия с воспитанниками.

Также необходимо проводить встречи, посвященные проблемам тимбилдинга, мозгового штурма относительно поддержки наставников и их труда в летний период, повышения квалификации наставников и т.п.

Необходимо подчеркнуть, что все наставники – волонтеры, они не являются платными работниками. НКО только возмещает их расходы на организацию встреч и мероприятий с их подопечными.

Практика показывает, что взаимодействие между УДС и НКО, с одной стороны, и УДС и волонтерами, с другой стороны, требует определенной корректировки. Прежде чем приступать к реализации наставничества, нужно создать условия для развития необходимого уровня доверия, а также детально проработать маршрутизацию решения условий трехкомпонентной кооперации. Важно помнить, что главная идея педагогического наставничества – безусловное благо ребенка как конечного благополучателя, бенефициара, а значит, все решения должны приниматься исходя из предположения о том, что является благом для детей-сирот. Ключевые понятия (благо, бенефициар, взаимодействие и т.п.) должны быть тщательно сформулированы, обоснованы, поняты и введены в обиход сотрудничества всех участвующих в реализации сторон [170]. Особо обсуждаются требования к подготовке наставников, которые были бы приемлемы с точки зрения УДС, принимая во внимание, что наставник – это не штатный сотрудник учреждения, а волонтер, ценность которого заключается именно в возможности неформального взаимодействия с воспитанником.

Правомерно заключить, что для обеспечения эффективности педагогического наставничества детей-сирот необходимо привлекать к данной деятельности волонтеров. В соответствующей организации деятельности, основанной на сотрудничестве УДС и иных учреждений, высоким педагогическим потенциалом обладают СОНКО. Роль СОНКО в данном случае заключается в обеспечении набора и подготовки наставников-волонтеров, регулярной супервизии и проведении совместных консилиумов для определения готовности выпускника УДС к самостоятельной жизни в

социуме. Указанный педагогический потенциал заключается в привлечении широких слоев населения для участия в волонтерской деятельности в качестве наставников и во внедрении социальных инноваций, а именно практик, вовлекающих в работу специалистов различного профиля для оказания консультативных и иных услуг как воспитанникам, так и сотрудникам УДС и самим волонтерам. Такие практики способствуют глубокой интеграции детей-сирот в общественные отношения. Необходимо отметить, что супервизия используется как возможность обеспечения профессионального роста и совершенствования педагогического инструментария наставников-волонтеров [169].

Партнерство УДС и СОНКО создает базу для профилактики социального сиротства, прививания навыков и компетенций здоровой социальной и физиологической жизни при помощи наставничества уже существующим сиротам.

Третий аспект педагогического потенциала СОНКО заключается в ведении социально значимой деятельности. Таким образом, СОНКО представляют собой уникальный ресурс для проведения формирующей и превентивной работы с детьми-сиротами.

Резюме по Главе 1

Ключевыми проблемами социализации детей-сирот являются наличие психической депривации, нарушения привязанности, травмы потери кровной семьи и наличие опыта жестокого обращения. В связи с этим целевым ориентиром организации педагогического наставничества правомерно обозначить преодоление вышеуказанных проблем.

Для решения данных проблем дети-сироты нуждаются в педагогическом наставничестве. Наставничество, как потенциально ресурсный способ оптимизации социализации детей-сирот, представляет собой процесс поддержки и сопровождения, развития и самосовершенствования человека через взаимодействие с более старшим и опытным наставником.

Наставник – это человек, полностью посвятивший себя наставничеству в образовательном и социальном аспектах, в умственном и физическом развитии, который отдает достаточно времени и энергии для помощи ребенку, выступает примером для подражания.

Для организации наставничества представляется целесообразным привлекать СОНКО, которые обладают высоким педагогическим потенциалом. СОНКО обеспечивает набор и подготовку наставников, регулярную супервизию и проведение совместных с УДС консилиумов для определения готовности выпускника УДС к самостоятельной жизни в социуме. Деятельность СОНКО в наставничестве способствует глубокой интеграции детей-сирот в общественные отношения, создает базу для профилактики социального сиротства и ведению социально значимой деятельности. Таким образом СОНКО представляют собой уникальный ресурс для проведения формирующей и превентивной работы с детьми-сиротами.

Наставники-волонтеры проводят свою деятельность в четыре этапа. Результатом наставнических отношений становится влияние на адаптацию через воздействие на эмоциональную и коммуникативную сферы, которые хотя и косвенно относятся к адаптации, но она без них невозможна, и обучение непосредственным знаниям, умениям и навыкам.

Целью наставничества является социализация выпускников УДС, улучшение их качеств жизнестойкости через преодоление проблем, мешающих их социализации. Задачами организации наставничества волонтерами СОНКО являются установление контакта с воспитанником (подростком-сиротой, находящемся в УДС), определение и содействие предоставлению социальных и иных видов помощи воспитаннику, оказание помощи в его социально-трудовой реабилитации, поддержка воспитанника в решении проблем, преодолении трудной жизненной ситуации.

ГЛАВА 2. НАСТАВНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ.

2.1. Содержание и потенциальные эффекты деятельности наставника-волонтера по обеспечению успешной социализации детей—сирот.

Благодаря проведенному анализу научной литературы по проблеме исследования, раскрытым на этой основе ключевым проблемам социализации детей сирот, выявленным фактам и результатам ее неэффективности и т.д., возможно заключить, что главной функцией наставника ребенка-сироты является формирование социально значимых личностных качеств воспитанников УДС.

На основе изучения опыта социально ориентированных некоммерческих организаций по реализации наставничества в отношении ребенка-сироты, мы делаем следующие выводы о роли наставника в жизни воспитанника:

1. Наставник выступает в качестве старшего товарища ребенка на определенном этапе его жизни. Формулировка «старший товарищ» отображает формат отношений, при которых взрослый в жизни воспитанника – это не посторонний, а ориентированный на ребенка и заинтересованный в нем значимый безопасный человек.

2. Наставник в ходе длительного и регулярного общения (желательно не менее двух лет) выстраивает личный, эмоциональный и доверительный контакт с ребенком. Принципиально важно обеспечить продолжительность общения, потому что выстраивание отношений всегда требует времени.

3. Наставник оказывает эмоциональную поддержку и принимает ребенка со всеми его особенностями.

4. Наставник помогает ребенку обнаружить и регулярно замечать свои сильные стороны и успехи, поддерживает в нем уверенность в себе, повышая его самооценку.

5. Наставник готов внимательно и с пониманием выслушивать ребенка, хвалить, помогать в принятии решений.

6. Наставник помогает ребенку научиться дифференцировать свои эмоции и выражать их социально приемлемыми способами, помогает лучше понимать чувства других людей.

7. В ситуациях конфликта наставник показывает ребенку различные варианты выхода.

8. Наставник мотивирует ребенка ставить и достигать различные цели (сначала небольшие и очень конкретные), используя при этом свои сильные стороны.

9. Наставник способствует развитию мотивации ребенка к обучению, а также к выбору дальнейшей профессии. В качестве значимого человека наставник может поддерживать интересы ребенка или его склонность к изучению каких-то конкретных предметов/областей знания, искать возможности для ребенка развивать свои склонности. На основе выявленных склонностей становится легче определиться с выбором профессии и дальнейшего обучения.

10. Наставник учит ребенка умению критически мыслить при оценке жизненных ситуаций, замечать не только негативные, но и позитивные стороны, побуждает искать конструктивные выходы из затруднительных ситуаций.

Рассмотренные в параграфе 1.1. данной работы негативные черты, характерные для детей-сирот, важно преодолеть до начала самостоятельной жизни выпускника УДС с тем, чтобы его адаптация и социализация в обществе происходили без разрушающих проблем.

По нашему мнению, основанному на анализе наставнических практик, наставник должен обладать следующими навыками:

- внимательное и активное слушание. Во многих случаях наставник может оказаться единственным, кому воспитанник сможет доверить свои переживания и проблемы;

- помощь в целеполагании. Наставник может обучить ребенка ставить перед собой кратко- или долгосрочные цели. Формировать представление у ребенка о важности планирования в жизни;

- воодушевление воспитанника через объяснение, что всегда есть надежда. Не бывает безвыходных ситуаций, но для решения часто требуется личное участие в ситуации наставника и воспитанника;

- развитие личного интереса воспитанника к познанию окружающего мира. Это могут быть поездки в библиотеку, музей, театр, зоопарк, производства и организации и т. д.;

- интерес к взаимодействию с ребенком, проявляющийся в том числе в способности и готовности вовремя приходить на встречи;

- формирование у ребенка понимания добра и зла. Нужно помогать воспитаннику находить позитивные моменты в его жизни;

- быть положительным примером [154].

В развитии наставнических взаимоотношений мы выделяем четыре этапа развития:

1 – встреча и знакомство;

2 – взаимодействие с воспитанником для постановки целей и создания индивидуального плана;

3 – работа по достижению целей;

4 – этап перехода к новой цели или завершения взаимоотношений.

Первый этап построения наставнических взаимоотношений характерен тем, что здесь происходит знакомство наставника и ребенка-сироты, и они определяют общие интересы и ценности, будущие цели и мечты. На этом этапе дети проверяют своего нового друга и не очень расположены им доверять. Как правило, дети пробуют манипулировать новыми знакомыми, а задача наставника на этом этапе в том, чтобы получше узнать воспитанника и определить оптимальные способы взаимодействия с ним. Такие взаимоотношения могут охватывать период от одной до шести встреч.

Далее наступает второй этап наставнических взаимоотношений – постановка целей. На этом этапе наставник и воспитанник уже могут открыто обсуждать различные аспекты своих отношений и обговаривают свои ожидания от их общения. Иногда отношения между наставником и ребенком на данном этапе не складываются и тогда следует завершить взаимодействие по-дружески.

Если постановка целей прошла успешно, то взаимоотношения наставника и воспитанника переходят на третий этап – достижение целей. Это наиболее продолжительный по времени и трудоемкий этап наставнических взаимоотношений. Наставник и ребенок приступают непосредственно к осуществлению главных целей. Постепенно потребности восполняются, дополняются и происходит укрепление взаимоотношений. В результате достижения целей в жизни ребенка могут произойти ожидаемые изменения, которые способствуют его успешной социализации [127].

Важно, чтобы цель наставничества была:

- а) возможной – необходимо осмыслить цель и прояснить первые несколько шагов для ее достижения;
- б) реальной – цель должна быть логичной и соответствовать личностной системе ценностей конкретного ребенка;
- в) достижимой – цели должны соответствовать личным возможностям и способностям воспитанника;
- г) ограниченной во времени – должны быть определены временные рамки при достижении цели; процесс достижения цели необходимо разделить на промежуточные шаги-действия, с обозначенным конечным сроком их выполнения; важно анализировать вместе с воспитанником совместное выполнение намеченных целей в определенные временные рамки;
- д) желанной – цель должна быть такой, чтобы воспитанник действительно желал ее достигнуть;
- е) безальтернативной – важно стремиться к осуществлению только одной цели за определенное время;

ж) творческой – цель должна быть направлена на развитие способностей ребенка;

з) безопасной – цель ни в коем случае не должна приносить разрушение (вред) ребенку, другим людям или обществу [127].

На четвертом – итоговом – этапе взаимодействия наставник и воспитанник анализируют достигнутые результаты и получают обратную связь. Если поставленные цели достигнуты с удовлетворительными результатами, то наставник и воспитанник завершают взаимодействие по этим целям, обговаривают будущие перспективы и переходят к новой цели. Если же новых целей нет либо воспитанник выпускается из УДС, то на этом этапе предусматривается правильное завершение наставнических взаимоотношений, включающее в том числе получение заключения консилиума относительно готовности воспитанника к переходу к самостоятельной жизни и перспективы дальнейшего общения с наставником.

После окончания наставнических взаимоотношений у подростка должно сформироваться ощущение завершенности данного процесса. На этом этапе своей жизни он должен понимать, что самостоятельно направляет свои усилия для достижения собственных целей. Именно для того, чтобы ребенок не чувствовал себя отверженным, ненужным в конце периода наставнических взаимоотношений, ему необходимо знать, что их взаимоотношения меняются не потому, что они были неуспешными, а как раз наоборот. Они были успешно завершены, и теперь пришло время ребенку самостоятельно достигать поставленных целей. На данном этапе наставнику необходимо будет проявить много старания и терпения.

Для выполнения формирующих задач наставнику важно понимать и учитывать в ходе взаимодействия следующие ожидания ребенка-сироты от общения с ним:

1. Внимание со стороны взрослого, теплота и забота.
2. Интерес к себе. Ребенок ощущает себя ценным для взрослого человека, он обнаруживает, что его мысли и чувства оказываются важными.

3. Похвала и поддержка для ощущения успешности.

4. Приобретение значимого взрослого в качестве друга, для которого важно, что волнует подростка, и который имеет право на выражение собственного мнения о личных событиях в жизни подростка.

5. Узнать, как устроена жизнь за пределами УДС. Дети-сироты живут в замкнутом пространстве, где большинство проблем за них решают взрослые. Зачастую эти дети воспринимают жизнь за стенами УДС, как сказку или миф; более того, они не понимают, какой будет их жизнь, когда они выпустятся из УДС.

6. Приобрести опыт выстраивания отношений в будущей семье.

Одна из самых больших трудностей в целеполагании и достижении целей для наставника заключается в том, что у подростка-сироты может обнаружиться комплекс, связанный с низкой самооценкой. Этот комплекс выражается в различных вариациях негативизма по отношению к самому себе, неверия в собственные силы или, наоборот, в принятии защитной позиции, когда подросток играет роль «крутого», крайне самоуверенного человека [165].

Из-за собственных проблем с пониманием и выражением своих чувств подростки-сироты сталкиваются с проблемами с пониманием чувств окружающих людей и сочувствием по отношению к ним. С другой стороны, они испытывают трудности с соблюдением границ в общении. Они либо все время нарушают их, провоцируя взрослого на негативную реакцию. Детям может быть сложно соблюдать границы в общении: они могут либо, наоборот, постоянно держать дистанцию, предпочитая никому не доверять. Другая проблема заключается в том, что подростки-сироты могут быть не способными к совершению выбора в самых простых ситуациях, а если выбор окажется неудачным, они не смогут справиться с захлестнувшими их эмоциями. У них могут отсутствовать сформированные моральные нормы и т.д.

Нельзя забывать при этом, что каждый подросток имеет свой индивидуальный, присущий только ему, жизненный опыт. Не стоит априори ожидать от детей-сирот только проблемности и глубоких психологических травм. Крайности – негативные и позитивные – не должны быть модальностью ожиданий наставника от знакомства и общения с подростком-сиротой. Иногда на состояние и развитие подростка оказывают влияние даже крупинцы ценного положительного опыта. У самого «проблемного» ребенка всегда есть сильные положительные стороны, если быть настроенным их найти и увидеть, а для его «проблемного» поведения всегда есть реальные жизненные причины. Поэтому понимание волонтером возможных причин негативного или странного поведения подростков-сирот поможет ему реагировать на него адекватно, не воспринимая все слишком лично.

Задача наставника заключается в способствовании ресоциализации личности и обеспечении принципиальной возможности инициации ребенка в тонкости и функционал семейных отношений на примере ролевой модели своей семьи.

Итак, целевую деятельность наставника можно условно разделить на два блока:

- 1) влияние на эмоциональную и коммуникативную сферы, которые лишь косвенно относятся к адаптации, но при этом без них она невозможна;
- 2) обучение непосредственным знаниям, умениям и навыкам в области коммуникации и проявления эмоций.

Обучение коммуникативным навыкам

Как известно, в детской среде существует своя особенная культура общения, как правило, весьма далекая от нормативных способов взаимодействия в обществе. Поэтому для подростка станет новым опытом и примером вновь установленный способ общения с наставником и перенятие его модели поведения: выражение эмоций без использования ругательств, правильное употребление слов, умение правильно высказать свое недовольство какой-либо ситуацией без оскорблений и многое другое.

Кроме того, на собственном примере наставник сможет обучить подростка важнейшему навыку – умению договариваться и правильно разрешать конфликтные ситуации. Вероятнее всего, наставнику не удастся избежать конфликтных ситуаций при взаимодействии с ребенком, но ценность конфликта именно в том, что поиск правильного решения и выхода из конфликта сам по себе представляет ценный урок и является важным педагогическим действием. Поэтому задача наставника, независимо от провокаций подопечного, некорректных действий с его стороны, всегда твердо реагировать и не показывать своего раздражения в виде крика или отказа от общения. Рекомендуется использовать «Я-высказывания» для того, чтобы передать свои чувства по поводу случившегося конфликта. Именно благодаря общению с наставником, подросток научится учитывать позицию другого человека, ценить ее, обращать внимание на чувства человека в процессе общения с ним.

Опыт близких отношений со взрослым

Воспитанники УДС практически не имеют опыта нормализованных благополучных отношений со взрослыми за пределами своего мира. Дело в том, что взрослые в их понимании – авторы боли, люди, которые зачастую бросали и обманывали их без всякого на то повода, люди, которые никогда не сожалели о содеянном и не раскаивались в нем. Именно поэтому подростки часто испытывают недоверие к ним и относятся с подозрением, избегают близких отношений, чтобы потом не разочароваться. При регулярном и доверительном общении с наставником подросток может частично восполнить дефицит, связанный с нарушением привязанности, получить опыт надежного взаимодействия со взрослым. Благодаря такому опыту подросток переживает позитивные изменения своего эмоционального состояния: он становится уверенней, появляется ощущение, что он кому-то нужен. В результате подросток начинает бережнее относиться к своей жизни. Теперь он может позволить себе быть более сензитивным: он снова в состоянии переживать эмоции, вникать в интересы и чувства других людей.

Повышение самооценки, признание самоценности

Как было сказано выше, внимание и интерес наставника к подростку, заинтересованность в том, что интересно ему, позволит воспитаннику почувствовать собственную нужность и ценность своего присутствия в жизни конкретного человека и в мире, в целом. Проявление чуткости к успехам подростка и его талантам позволит последнему понять, что у него есть какие-то способности, начать уважать самого себя. Эти показатели - достаточная самооценка и самоценность – становятся существенными факторами защиты человека при столкновении с трудными обстоятельствами. Например, испытывая уважение к самому себе, подросток может избирательно относиться к выбору компаний, способов времяпрепровождения или к тому, что предлагают ему друзья. Таким образом, это повышает его шансы противостоять зависимостям от психоактивных веществ. Кроме того, вера в себя позволяет двигаться к намеченной цели даже при столкновении со сложностями.

Представление о реальном мире

Поскольку у подростка никогда не было опыта доверительных отношений со взрослыми, он никогда не сталкивался с таким способом отношений, как передача историй из жизни. Тем не менее, именно рассказы наставника о работе, учебе, отношениях с друзьями позволяют подростку сформировать представление об окружающем мире так же, как они формируются у маленького ребенка, когда он слушает сказку на ночь или увлекательные истории из жизни родителей. У воспитанника появляется образ мира, отражающий реальность. Он будет иметь представление, что необходимо делать, чтобы поступить в институт, какие квартиры, какие на самом деле бывают зарплаты и как можно заработать на машину.

Помощь в освоении навыков, повышающих уровень адаптации

Для выпускника УДС особую значимость представляют те знания и навыки, которые представляют собой утилитарную ценность, например, умение готовить еду, ориентироваться в городском транспорте, умение

правильно сделать макияж или подобрать одежду. Роль наставника здесь заключается в том, что он может рассказать и показать подростку, как оплатить коммунальные счета, где происходит оформление документов, сколько стоят деньги и многое другое.

Вопрос взаимодействия выпускника УДС с деньгами – это очень важная тема. Поскольку, находясь на полном обеспечении УДС, дети не осознают истинной стоимости проживания, они не в состоянии оценить собственные расходы на обеспечение своей самостоятельной жизни вне стен УДС. Им трудно подсчитать, сколько необходимо денег на оплату квартиры, покупку продуктов, они не умеют рассчитать, какая часть заработка может быть использована на развлечения. Наставник может решать с воспитанником реальные рутинные проблемы. В таком случае при выходе из УДС выпускник будет лучше ориентироваться в мире, будет лучше понимать, как именно можно себя обеспечивать. Более того, в дальнейшем, уже выпустившись из учреждения, подопечный сможет обращаться к наставнику за помощью при столкновении как с эмоциональными, так и с бытовыми трудностями.

Помощь в обучении

Вопрос учебы для детей из УДС стоит очень остро. Во-первых, даже при возможности нормального развития интеллекта часто дети-сироты имеют задержку психического развития, связанную как с обедненной средой, в которой они находятся, так и со стрессом, сопровождающим их большую часть жизни. Более того, часто появление на свет этих детей сопровождалось неблагополучными беременностью и родами, что сказывается на развитии нервной системы. В дальнейшем у воспитателей УДС не всегда хватает времени или терпения, чтобы помочь ребенку в освоении программы начальной школы. Выполнение уроков навсегда связывается в памяти ребенка с бесконечными ссорами со взрослыми, которые о них заботятся. В результате ребенок не усваивает часть учебной программы, а затем ему очень сложно разобраться в новом материале. Таким образом, он становится

неуспевающим учеником и привыкает к этой роли. Ссоры с воспитателями приводят к тому, что ребенок начинает плохо относиться к учебе и к обучению в целом, помня те негативные реакции и оценки, с которыми он столкнулся. Он предпочитает избегать этого тяжелого опыта, сопровождающегося непрерывными конфликтами.

В этом случае перед наставником стоит очень непростая задача, связанная с возрождением (а иногда и с насаждением) мотивации к обучению о подростка-сироты. Нам представляется, что для этого необходимо развивать две параллельные линии: во-первых, показывать ребенку на примере личных историй важность образования, во-вторых, создавать для ребенка ситуации успеха в учебных вопросах. Для того, чтобы научиться мотивировать себя, подростку необходимо оказаться в ситуации успеха, ощутить свои способности к обучению.

Помощь личной истории заключается в том, что она всегда оказывается лучшим способом сообщить подростку воспитательную мысль. Прецедент успеха создается наставником на основе его взаимодействия с воспитанником и акцентирования его внимания на малозаметных, казалось бы, вещах, например, на красивом почерке или решенных три примера по математике вместо обычных двух.

Можно двигаться по учебному материалу поэтапно, показывая, что ребенок уже продвигается к поставленной цели, подчеркивая ценность каждого нового знания, приобретенного ребенком и акцентируя его успехи.

Профориентация

Наставник также призван к тому, чтобы помочь воспитаннику расширить свои представления о мире профессий через процесс неформального общения. Главное здесь то, что наставник может стать тем человеком, который покажет подростку-сироте, что он вправе строить свою жизнь, как ему нравится и кажется правильным, а не обязан следовать негативным традициям своей кровной семьи.

В большинстве случаев УДС имеет договоренности с каким-либо территориально приближенным учреждением профессионального образования, куда и следует обратиться в первую очередь за информацией и объяснениями. Наставник также может помочь ребенку получить необходимую информацию, подготовить документы для поступления.

Отношение к алкоголю и наркотикам

Если сам ребенок тему не затрагивал, наставникам не рекомендуется ее обсуждать, чтобы не нарушить доверительное отношение. Другое дело, если зависимость стала основной проблемой, либо ребенок с интересом расспрашивает наставника про его собственное подростковое время, в том числе интересуясь, было ли в их компании употребление алкоголя/наркотиков. Наставник может сам решать, в какой степени делиться подробностями своей личной жизни.

С согласия администрации УДС возможно организовать семинары или иные публичные мероприятия на тему зависимостей. На такие встречи есть смысл пригласить внешних специалистов, которые умеют общаться с подростками на данные темы так, чтобы им это было действительно познавательно, полезно и интересно, а не вылилось в назидательную лекцию.

Касаясь случаев употребления подростками в УДС алкоголя и наркотиков, нужно иметь в виду не только возраст подростков. К сожалению, в случае с сиротами, зачастую сильно травмированными, употребление разных веществ становится порой еще и способом ухода от тяжелых переживаний, самым легким способом расслабиться. Очевидно, что рисков у этих детей изначально больше.

Таким образом, идеальным результатом общения с наставником должны стать личностные качества жизнестойкости, необходимые для эффективной социализации детей-сирот:

- развитые компенсаторные возможности соматического здоровья;

- умение эффективно общаться с окружающими, самостоятельность в выборе адекватного социального маршрута, достаточная социальная ориентировка;

- жизнестойкость, позитивный настрой, высокий уровень самоуважения, самооценки и социальной активности, стабильная психика, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций;

- установление стойких социальных связей, семейных отношений.

В заключение важно отметить, что в ситуации, когда общение наставника с подростком должно завершиться в связи с завершением самого проекта или в связи с тем, что наставник по неким причинам не может оставаться в проекте, нельзя без объяснений пропасть из жизни ребенка. Это может добавить ему новую травму и усугубить прежнюю, а также больно ударить по самооценке ребенка.

Итак, основное содержание деятельности наставника-волонтера включает в себя деятельность на четырех этапах наставничества (знакомство, целеполагание и индивидуализация, достижение цели и завершение отношений). На первом этапе происходит «ломка льда», знакомство и построение доверительных отношений, на втором – углубление отношений, выявление индивидуальных потребностей воспитанника, постановка целей взаимодействия в рамках наставничества и составление индивидуального плана. На третьем этапе происходит реализация индивидуального плана и работа по достижению поставленных целей, а на четвертом этапе – завершение отношений, анализ результатов и проектирование будущих отношений. Таким образом результатом наставнических отношений становится влияние на адаптацию через воздействие на эмоциональную и коммуникативную сферы, которые хотя и косвенно относятся к адаптации, но она без них невозможна, и обучение непосредственным знаниям, умениям и навыкам.

2.2. Эмпирическое определение ключевых содержательно-методических ориентиров наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.

В ходе подготовки к экспериментальному исследованию нами было обращено внимание на то, что достижение поставленных целей напрямую связано (и зависит) от целого набора как объективных, так и субъективных факторов. Несмотря на все усилия по объективизации исследования, приходится признать, что существует ряд субъективных факторов, которые так или иначе будут оказывать свое влияние как на ход эксперимента, так и на его итоговые результаты, что напрямую повлияет на достижимость поставленных целей. Так, к субъективным факторам можно отнести личностные характеристики наставников. Выделенное условие обеспечения компетентности наставника не отменяет того факта, что каждому наставнику присущи те или иные личностные особенности, которые и делают его совершенно неповторимым человеком для воспитанника, но, в то же время, оказывают влияние на способы достижения целей и реакции, в том числе негативные, на ход реализации и достижения целей. С другой стороны, и у каждого воспитанника есть свои личностные установки (на взаимодействие со взрослыми, на развитие, на достижение целей и т.д.) и шаблонные реакции, которые он на определенном этапе – в начале взаимодействия – не в силах преодолеть. Есть большая доля риска, что такие реакции сохранятся и после закрепления наставнических отношений. Таким образом, нельзя не учитывать субъективные факторы в достижении поставленных целей.

Организовать продуктивный процесс наставничества для детей-сирот может только человек, знающий закономерности и психофизиологические особенности данной категории, с одной стороны, и возможные пути и способы социально-педагогической помощи воспитаннику – с другой, умеющий применять специальные технологии, методы, позволяющие за максимально короткий срок решать задачи коррекции и компенсации.

Главным ориентиром для воспитателя является развитие личности подростка-сироты, помощь ему в осмыслении окружающей жизни, дружеское участие в переживаемых событиях. Основная же задача заключается в создании социально-эмоционального комфорта для ребенка, атмосферы доброжелательности, взаимодействия и взаимопомощи. В общении значимого взрослого с ребенком необходимо стремиться к атмосфере психологического комфорта, т.е. обеспечить эмоционально окрашенное общение и расширить его круг; организовать работу с подростком так, чтобы он мог получать яркие и разнообразные впечатления; окружить воспитанника вниманием и заботой; выстроить систему комплексного педагогического воздействия таким образом, чтобы стимулировать личностное развитие и социализацию подростка.

При подборе наставника для каждого воспитанника необходимо учитывать нравственные и иные личные качества наставника, отношения между наставником и ребенком, а также, если это возможно, желание самого воспитанника.

В 2017 году было организовано и проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 37 воспитанников УДС старшего подросткового возраста. Анализ результатов проведенной диагностики позволил разработать два психологических портрета воспитанников, обладающих средним и выше среднего уровнем готовности к постинтернатной социализации, и воспитанников, обладающих уровнем готовности к постинтернатной социализации ниже среднего и низким.

Психологическая готовность выпускника к постинтернатной социализации представляет собой сложное структурное образование, являющееся результатом комплексного процесса подготовки воспитанника УДС к самостоятельной жизни, выражается в достаточном уровне жизнестойкости и развитых согласно возрасту когнитивной, мотивационно-волевой, эмоциональной сферы, умений и навыков, обеспечивающих интеграцию в социум и возможность самореализации в нем. В соответствии с

предметом исследования акцент был сделан на изучении сформированности жизнестойкости выпускников УДС. Е. А. Байер в процессе разработки педагогической системы формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома вводит в педагогическую терминологию понятие «жизнестойкость детей-сирот» как интегративную характеристику выпускника, отражающую его готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, и к самостоятельной жизни после выпуска из детского дома [36].

В соответствии с теорией С. Мадди, адаптированная методика которого использовалась для диагностики показателей жизнестойкости подростков, жизнестойкость является системой убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Структурно жизнестойкость содержит три компонента: вовлеченность – психическое состояние, проявляющее в ощущении себя полноценным участником собственной жизни, получающим удовольствие от ее протекания в настоящий момент, предполагающее установление полного контакта с ощущениями здесь и сейчас, заинтересованность и восприимчивость к тому, что происходит в настоящем, то, что помогает нам действовать в соответствии с нашими ценностями; контроль – состояние, противоположное состоянию беспомощности, характеризуется мотивацией преодоления трудностей, в основе которой лежит убежденность во взаимосвязи между усилиями, решениями, действиями, результатами; принятие риска – стимул для развития, открытость новому опыту.

В работах отечественных и зарубежных ученых изучены особенности жизнестойкости в соотношении с рядом разноплановых психологических феноменов, для людей с высоким уровнем жизнестойкости характерны: стрессоустойчивость организма, повышенная сопротивляемость болезням (С. Мадди); сниженный уровень тревожности (Л. А. Александрова); обусловленность психологического благополучия уровнем личностного роста (К. Рифф); позитивное функционирование человека на когнитивном и эмоциональном уровне (по Н. Брэдбурн); обусловленность психологического

благополучия степенью удовлетворенности жизнью и соотношением положительных и отрицательных эмоций (Э. Динер) [90].

Существует ряд педагогических исследований (А. Н. Леонтьев, 1994; В. Д. Шадриков, 1996; И. М. Ильинский, 2001; А.В. Мудрик, 2009 и др.), в которых авторы соотносят жизнестойкость личности с социальной адаптацией, понимаемой как стремление выжить, не деградируя в негативных условиях. Исходя из этого, мы решили не ограничиваться методикой С. Мадди, а использовали методики диагностики особенностей социально-психологической адаптации, уровня социализированности подростков и уровня развития социальных навыков.

Жизнестойкость предполагает также определенное ценностное отношение к миру и к самому себе, поэтому картина жизнестойкости подростков-сирот будет неполной без анализа ценностно-смысловой сферы.

Также для понимания готовности выпускников к постинтернатной социализации мы сочли важным проанализировать особенности социального и эмоционального интеллекта.

Первоначально, в рамках констатирующего исследования, проведен опрос 64 выпускников УДС Ростовской области с целью анализа трудностей, с которыми выпускники с сохранным интеллектом сталкиваются после выпуска из УДС. Опрос проводился с выпускниками УДС, которые вошли в проект позже на основе программы постинтернатного сопровождения выпускников УДС. По данным опроса основными проблемами, с которыми столкнулись выпускники, на тот момент были:

- несоответствие реальности собственным представлениям и ожиданиям (87,5%);
- самостоятельное обустройство быта (71,9%);
- самостоятельная организация досуга (56,3%);
- понимание своего места в обществе (34,4%);
- необходимость планировать свой рабочий день и соответствовать ожиданиям работодателя или учебного заведения (31,3%);

- неумение распоряжаться имеющимися финансовыми средствами и неумение определять и находить дополнительные ресурсы (финансовые, личностные, социальные и т.д.) (64,1%);

- правовая и юридическая некомпетентность (53,1%).

Для большинства опрошенных выпускников было сложно сформулировать проблемы, проведение опроса стимулировало осознание и переосмысление выпускниками существующих проблем.

Далее была проведена диагностика особенностей жизнестойкости, как важного фактора готовности подростков-сирот к самостоятельной жизни и постинтернатной социализации. Анализ результатов проведенной диагностики позволил разработать два психологических портрета: подростков-сирот, обладающих средним и выше среднего уровнями готовности к самостоятельной жизни, и подростков-сирот, обладающих уровнем готовности к самостоятельной жизни ниже среднего и низким.

Далее мы провели диагностику психологических показателей, позволяющих глубже проанализировать особенности готовности подростков предвыпускного возраста к постинтернатной социализации. Важным показателем готовности выпускников к постинтернатной социализации является уровень сформированности жизнестойкости, результаты диагностики жизнестойкости и ее структурных компонентов в соответствии с теорией С. Мадди представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня жизнестойкости подростков-сирот (методика С. Мадди в модификации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой)

Ведущие ценности:	Средний балл
Вовлеченность	20,83
Контроль	11,24
Принятие риска	11,10
Жизнестойкость	43,07

Можно отметить, что для подростков-сирот предвыпускного возраста характерен средний или достаточный уровень сформированности жизнестойкости ($\mu=42,27\pm 7,79$); данный показатель по своему числовому значению приближен к границе низких уровневых значений.

«Вовлеченность» ($\mu=20,83\pm4,12$), «принятие риска» ($\mu=10,1\pm3,5$) сформированы на среднем уровне, показатели также приближены к границе низких уровневых значений, показатель «контроль» сформирован на среднем уровне ($\mu=15,24\pm4,9$). Для подростков характерно чувство неуверенности в себе, сниженные значения вовлеченности порождают у части подростков чувство отверженности, сниженный уровень «принятия риска», вероятно, сформировался у подростков вследствие депривационных условий, связанных с однородностью среды проживания в условиях учреждения для детей-сирот.

Диагностика социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймона позволила установить уровень социально-психологической адаптации подростков (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймона

Шкалы	Интегральные показатели, %
1. Адаптация	43
2. Самопринятие	56
3. Принятие других	52
4. Эмоциональная комфортность	48
5. Интернальность,	39
6. Стремление к доминированию	50

В целом в группе подростков-сирот уровень адаптации средний с тенденцией к низкому (43%), показатель самопринятия сформирован на среднем уровне (56%), уровень принятия других средний (52%), показатель эмоциональной комфортности средний с тенденцией к низкому (48%), интернальность сформирована на низком уровне (39%), стремление к доминированию – средний уровень (50%).

Диагностика социализированности показала недостаточность сформированности готовности подростков к самостоятельной жизни, результаты диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики социализированности личности подростков-сирот (методика М.И. Рожкова)

Шкалы	Значения, баллы
Социальная адаптированность	2,21
Социальная автономность	2,60
Социальная активность	1,90
Социальные нормы	2,32
Уровень социализированности	2,26

Для воспитанников УДС характерны средний уровень социальной адаптированности ($\mu=2,21\pm0,53$), автономности ($\mu=2,6\pm0,64$), следования социальным нормам ($\mu=2,32\pm0,4$), они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения, также характерна сниженная социальная активность ($\mu=1,9\pm0,38$), что отражается в неопределенности или противоречивости жизненного выбора, вследствие чего подростки-сироты подвержены ситуативному влиянию. Любое изменение социальных условий приводит к коррекции их ориентации и жизненных планов, т.е. подростки не в полной мере подготовлены к самостоятельной взрослой жизни. Успех в жизни они связывают не только со своими способностями и личной инициативой, но и с внешними, не зависящими от них обстоятельствами. Общий уровень социализированности в группе средний с тенденцией к низкому ($\mu=2,26\pm0,71$).

Далее был изучен уровень развития социальных навыков, результаты представлены в таблице 5.

Таблица 4

Результаты диагностики уровня развития социальных навыков подростков-сирот (методика О.В. Тришиной)

Социальные навыки	Значения, баллы
Начальные навыки	3,50
Самовыражение в разговоре	2,82
Реакция на мнение другого	2,70
Навыки планирования предстоящих действий	2,20
Альтернативы агрессивному поведению	2,51
Средняя оценка своих социальных способностей	3,14
Средняя оценка социальных способностей сверстников	3,72

Результаты диагностики показали, что в целом начальные навыки у подростков сформированы ($\mu=3,5\pm0,49$), они обладают минимальными

умениями, позволяющими им вступать в контакт с другими людьми, а также принимать участие в разговоре. Трудности возникают у подростков с самовыражением в разговоре с другими людьми ($\mu=2,82\pm0,58$), слабо сформировано умение выражать свои чувства и переживания, а также передавать информацию другим людям (просить о помощи, обратиться с жалобой, убедить другого в правильности своей точки зрения, выразить свое недовольство и т.п.). Также снижены показатели адекватного реагирования на мнение и переживания другого человека ($\mu=2,7\pm0,77$). Не сформированы навыки планирования предстоящих действий ($\mu=2,2\pm0,45$), подросткам трудно подготовиться к предстоящему действию, расставить приоритеты, принять решение, оценить свою компетентность. На низком уровне сформированы навыки предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, есть сложности с нахождением альтернативы агрессивному поведению ($\mu=2,51\pm0,8$).

Подростки выше оценивают способности сверстников ($\mu=3,72\pm0,62$), нежели свои способности ($\mu=3,14\pm0,57$). При относительно адекватном восприятии социальной ситуации в целом в большинстве своем подростки склонны недооценивать свои возможности. В поведении это характеризуется повышенным уровнем тревожности и настороженности в отношениях со сверстниками.

Диагностика ценностных ориентаций была проведена с использованием методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой.

Ценностные ориентации предполагают определенную готовность к действию в соответствии с имеющимися у личности смыслами, выступающими в качестве жизнеорганизующих начал и придающих направленность личностным позициям, поступкам, поведению в целом. Дети-сироты, проживающие в условиях УДС, имеют сформированные

адаптационные механизмы, связанные с представлениями о семье, социальных связях и отношениях и т.д., но при этом сама семья, как самоценность, не приобретает главное значение в системе ценностей ребенка.

Для изучения ценностных ориентаций у детей-сирот, воспитывавшихся в условиях УДС, нами использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации», позволяющая исследовать направленность личности и ее отношение к окружающему миру, людям.

Благодаря данной методике исследуются инструментальные и терминальные ценности детей-сирот. Терминальные ценности – это такие самоценности, которые нельзя обосновать другими, более общими или более важными ценностями. К терминальным ценностям относятся: безопасность, удовольствие, внутренняя гармония, чувство завершенности, мудрость, комфортная жизнь, свобода, красота, признание, дружба, уважение, надежная семья, спасение, равенство, воодушевление, всеобщий мир, наконец, любовь и счастье. Терминальные ценности легко соотносятся с жизненными ценностями. Инструментальные же ценности – это ценности-средства, описывающие определенные личностные качества человека и служащие достижению обычных целей.

Результаты диагностики ценностных ориентаций указаны в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики ценностных ориентаций подростков-сирот
(Методика М. Рокича)

Терминальные ценности	Ср. балл	Ранг	Инструментальные ценности	Ср. Балл	Ранг
1 Активная деятельная жизнь	6,32	7	1 Аккуратность	10,00	14
2 Жизненная мудрость	9,48	10	2 Воспитанность	9,11	10
3 Здоровье	6,89	11	3 Высокие запросы	5,68	2
4 Интересная работа	8,12	13	4 Жизнерадостность	9,44	11
5 Красота природы и искусства	13,50	18	5 Исполнительность	11,56	13
6 Любовь	4,98	2	6 Независимость	5,04	1
7 Материально обеспеченная жизнь	10,60	8	7 Непримируемость к недостаткам в себе и других	7,83	6

8 Наличие хороших и верных друзей	7,52	6	8 Образованность 4 5	7,54	4
9 Общественное признание	9,64	5	9 Ответственность 16 3	9,02	15
10 Познание	12,17	16	10 Рационализм 8 15	10,56	7
11 Продуктивная жизнь	12,00	15	11 Самоконтроль 10 9	9,72	12
12 Развитие	8,43	9	12 Смелость в отстаивании своего мнения 6 14	7,62	5
13 Удовольствие	5,87	3	13 Чуткость 18 4	10,80	16
14 Свобода	4,65	1	14 Терпимость	6,47	3
15 Счастливая семейная жизнь	10,02	12	15 Широта взглядов	12,47	18
16 Счастье других	11,15	14	16 Твердая воля	7,95	8
17 Творчество	13,25	17	17 Честность	9,58	17
18 Уверенность в себе	6,94	4	18 Эффективность в делах	8,33	9

Проведем анализ терминальных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывавшихся в условиях государственного учреждения. У 64% подростков-сирот, преобладают ценностные ориентиры, направленные на свободу (1 ранг), любовь (2 ранг), удовольствие (3 ранг), уверенность в себе (4 ранг), общественное признание (6 ранг). На последнем месте находятся такие ценностные ориентиры, как: красота природы и искусства (18 ранг), творчество (17 ранг), познание (16 ранг), продуктивная жизнь (15 ранг). Для данной группы подростков характерна эгоистическая направленность личности, ценностные ориентации на выполнение социальных функций и компетенций не актуализированы в системе ценностей подростков.

Анализ инструментальных ценностей у детей-сирот, воспитывавшихся в условиях УДС, показал, что у 55% из них преобладают ценностные ориентации, направленные на самоутверждение и самоактуализацию. Среди приоритетных инструментальных ценностей выявлены: независимость (1 ранг), высокие запросы (2 ранг), терпимость (3 ранг), образованность (4 ранг). К наименее приоритетным ценностям воспитанники УДС отнесли: широта взглядов (18 ранг), честность (17 ранг), чуткость (16 ранг), ответственность (15 ранг). Подростки стремятся к самостоятельности и

самореализации, но при этом доминирующие инструментальные ценности не будут способствовать достижению желаемого.

Специфика ценностных ориентаций подростков-сирот обусловлена факторами последствий возникновения сиротства, условиями жизнедеятельности в УДС, личностными особенностями детей.

Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности подростков указаны в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (методика С.С. Бубновой)

Ведущие ценности:	Средний балл
1. Отдых, приятный досуг	4,63
2. Материальная обеспеченность	3,13
3. Стремление к прекрасному	2,75
4. Готовность помогать и милосердие	4,75
5. Любовь	4,13
6. Стремление к обретению новых знаний о мире, природе и человеке	2,63
7. Высокое положение в обществе, возможность управлять людьми	3,00
8. Признание в обществе и способность оказывать влияние	4,63
9. Стремление изменить общество посредством социальной активности	2,88
10. Возможность общаться	3,25
11. Здоровье и забота о собственном теле	2,38

Анализ результатов реализации ценностных ориентаций личности подростков-сирот в реальных условиях жизнедеятельности показал, что в реальной структуре ценностных ориентаций доминируют готовность помогать и милосердие (1 ранг), отдых и приятный досуг (2 ранг), признание обществе и способность оказывать влияние (2 ранг), любовь (3 ранг). Преобладание подобных ценностей в реальной структуре ценностных ориентаций может быть обусловлено потребностями подростков-сирот, нуждающихся в любви и принятии других людей.

Далее была проведена диагностика эмоционального и социального интеллекта воспитанников, сформированность которых является важным условием успешной интеграции выпускников в социум (таблицы 7 и 8).

Таблица 7

Результаты диагностики эмоционального интеллекта (методика Дж. Гилфорда, М. Салливена в адаптации Е. С. Алешинной-Михайловой)

Показатели эмоционального интеллекта:	Средний балл
Эмоциональная осведомленность	6,82
Управление своими эмоциями	4,56
Самомотивация	6,20
Эмпатия	3,42
Распознавание эмоций других людей	7,14
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	28,14

В целом воспитанники продемонстрировали низкий интегративный уровень эмоционального интеллекта ($\mu=26,14\pm 4,3$), что связано с низкими показателями компонентов эмоционального интеллекта. Для воспитанников характерны: трудности в осознании и понимании своих эмоций, что выражается в низком уровне эмоциональной осведомленности ($\mu=6,82\pm 2,1$); трудности в произвольном управлении своими эмоциями ($\mu=4,56\pm 1,68$), эмоциональная ригидность; низкая самомотивация ($\mu=6,2\pm 2,34$), что мешает осуществлять полноценный внутренний контроль над достижением цели; низкая эмпатия ($\mu=3,42\pm 2,63$), которая в данном случае связана не столько с пониманием эмоций других, сколько с умением сопереживать наличному состоянию другого человека и проявлять готовность к оказанию поддержки; распознавание эмоций других ($\mu=7,14\pm 3,02$) также снижено, воспитанникам сложно воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Рассмотрим результаты диагностики социального интеллекта (таблица 8).

Таблица 8

Результаты диагностики социального интеллекта (методика Н. Холла)

Показатели социального интеллекта:	Средний балл
Субтест 1 «Истории с завершением» – предвидение последствий поведения	2,36
Субтест 2 «Группы экспрессии» – распознавание невербальной экспрессии	3,17
Субтест 3 «Вербальная экспрессия» – распознавание вербальной экспрессии	2,78
Субтест 4 «Истории с дополнением» анализ ситуаций межличностного взаимодействия	2,09
Композитная оценка социального интеллекта	2,60

Результаты 1 субтеста показали, что у воспитанников УДС способность предвидения последствий поведения сформирована на уровне ниже среднего

($\mu=2,36\pm 0,1$), подростки плохо понимают связь поведения и его последствий, неверно оценивают результаты своих и чужих поступков, что приводит к совершению ошибок, продуцирующих конфликтные и опасные ситуации, совершение противоправных действий. Результаты 2 субтеста свидетельствуют о среднем уровне способности распознавания невербальной экспрессии ($\mu=3,17\pm 0,42$), они способны верно оценивать чувства, состояния, намерения других людей по их невербальным проявлениям (мимика, жестикация, позы). Результаты выполнения 3 субтеста показывают, что способность распознавания вербальной экспрессии сформирована на уровне ниже среднего ($\mu=2,78\pm 0,8$), подростки испытывают трудности в правильном понимании того, что говорят люди друг другу в контексте определенных межличностных взаимоотношений, им сложно находить соответствующий тон общения с разными собеседниками и в разных ситуациях, подростки демонстрируют репертуарную ригидность. Результаты 4 субтеста показали уровень ниже среднего способности понимать и прогнозировать поведение других людей ($\mu=2,09\pm 0,27$), неспособность верно анализировать ситуации межличностного общения усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. В целом воспитанники продемонстрировали уровень сформированности социального интеллекта ниже среднего ($\mu=2,6\pm 0,33$).

С целью анализа вероятности изменения уровня жизнестойкости воспитанников, установления взаимосвязей между показателем жизнестойкости и показателями адаптивности, социальными навыками, социальным и эмоциональным интеллектом был проведен корреляционный анализ Спирмена.

Показатель жизнестойкости имеет положительные корреляционные связи с: адаптацией ($r = 0,631$, при $\rho \leq 0,01$), самопринятием ($r = 0,481$, при $\rho \leq 0,01$), интернальностью ($r = 0,331$, при $\rho \leq 0,05$), социализированностью ($r = 0,462$, при $\rho \leq 0,01$), сформированностью социальных навыков ($r = 0,573$, при

$\rho \leq 0,01$), самооценкой своих социальных способностей ($r = 0,372$, при $\rho \leq 0,05$), эмоциональным интеллектом ($r = 0,419$, при $\rho \leq 0,01$), социальным интеллектом ($r = 0,548$, при $\rho \leq 0,01$). Чем выше уровень готовности к изменившимся условиям жизни и новым социальным ролям, уровень положительного отношения к себе, веры в себя и свои силы, чем выше уровень социальной зрелости (следование социальным нормам, интегрированность в сложившуюся систему социальных отношений, социальная активность, автономность личности) и уровень сформированности социальных навыков, а также уровень эмоционального и социального интеллекта, тем выше уровень жизнестойкости личности.

Отрицательные корреляционные связи обнаружены между жизнестойкостью и: дезадаптивностью ($r = - 0,396$, при $\rho \leq 0,05$), неприятием себя ($r = - 0,374$, при $\rho \leq 0,05$), внешним контролем ($r = - 0,331$, при $\rho \leq 0,05$), эскапизмом ($r = - 0,423$, при $\rho \leq 0,01$). Высокий уровень дезадаптивности, неприятия себя, доминирующее ожидание внешнего контроля, когда подросток рассчитывает на стимулирование и поддержку извне, проявляет пассивность в решении жизненных задач, использует стратегию избегания решения проблем – все это отражается в снижении уровня жизнестойкости воспитанников интернатного учреждения.

Результаты корреляционного анализа будут использованы в разработке программы формирования жизнестойкости выпускников УДС.

На основе результатов диагностики социально-психологической адаптации и уровня социализированности личности мы разделили подростков на две группы, 1 группа (12 человек – 32% от выборки) – подростки со средним и выше среднего уровнем готовности к постинтернатной социализации, 2 группа (25 человек – 68% от выборки) – с уровнем готовности ниже среднего и низким.

Психологический портрет подростков-сирот, обладающих средним и выше среднего уровнем готовности к постинтернатной социализации.

Для воспитанников данной группы в определенной степени характерна сформированность социально-психологической адаптированности, чувство собственного достоинства и уважительное отношение к другим, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление к их решению. Их характеризует принятие себя и других, оптимизм и уравновешенность. В оценке жизненных событий данные воспитанники могут демонстрировать интернальность, акцентируясь на личной ответственности и компетентности, достаточно самостоятельны в суждениях. Общий уровень социализированности личности в этой группе средний и выше среднего, характеризуется доминированием мотивов престижа и благополучия, при этом отмечается неопределенность жизненного выбора, вследствие чего подростки подвержены влиянию ситуативности, когда изменение социальных условий влечет за собой корректирование их ориентации и жизненных планов. Представители данной группы полагают, что не в полной мере готовы к самостоятельной взрослой жизни, поэтому успех в жизни связывают не только со своими способностями и личной инициативой, но и с внешними, не зависящими от них обстоятельствами. Демонстрируют приверженность гуманитарным нормам жизни общества, имеют представления о сложившейся системе социальных отношений, но при этом испытывают трудности в межличностном общении. Проявляют социальную активность, стремятся к социальной автономии, но при этом испытывают ряд трудностей самореализации. Также для подростков данной группы характерен средний уровень развития социальных навыков и адекватная или незначительно завышенная/заниженная оценка своих социальных способностей и способностей сверстников. У них вполне сформированы начальные социальные навыки, позволяющие вступать в контакт с другими людьми, участвовать в разговоре, они могут выражать свои чувства и переживания, а также способны достаточно успешно передавать информацию другому человеку. Такие социальные навыки, как реакция на мнение или

переживания другого, могут ситуативно вызывать затруднение, также сложности возникают в ряде случаев в ситуациях, когда предстоит планирование предстоящих действий, или в разрешении конфликтной ситуации продуктивным способом, в частности, трудности возникают в ведении переговорного процесса, отстаивании своих интересов и своей позиции. Демонстрируют средний уровень сформированности эмоционального и социального интеллекта.

Психологический портрет подростков-сирот, обладающих уровнем готовности к постинтернатной социализации ниже среднего и низким.

У воспитанников УДС данной группы ярко выражена социальная дезадаптированность, проявляющаяся в неприятии себя и других (конфликтность в отношениях с другими), наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, что затрудняет решение проблем на практике; эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство или апатия); ориентация на контроль извне, зависимость от других и эскапизм. Уровень социализированности ниже среднего, характеризуется отсутствием интереса к учебе, в системе мотивации учения доминируют мотивы обязанности и избегания неприятностей. Они демонстрируют значительное снижение интереса к общественной жизни; подростки психологически не готовы самостоятельно планировать свое будущее социальное становление и находятся в ситуации неопределенности жизненного выбора, демонстрируют нонконформистские установки, социальную пассивность, экстернальность, механизмы саморегуляции и волевой контроль ослаблены. Подростки данной группы в большинстве своем демонстрируют низкий уровень развития социальных навыков и неадекватную, сильно завышенную или сильно заниженную, оценку как своих социальных способностей, так и способностей сверстников. Начальные социальные навыки в целом сформированы, они могут вступать в разговор с другими людьми, но подростки испытывают трудности в поддержании разговора, самовыражении в нем, трансляции информации другому человеку и донесении своего мнения до собеседника.

Подростки испытывают явные трудности, вплоть до полной неспособности, в принятии решения и планировании предстоящих действий, продуктивном разрешении конфликтных ситуаций, неспособны к ведению переговоров и отстаиванию своих интересов. Характеризуются низким уровнем эмоционального и социального интеллекта.

В таблице 9 проведено сопоставление негативных типологических конструкторов детей-сирот и личностных качеств, необходимых для их эффективной социализации.

Таблица 9

Сопоставление негативных типологических конструкторов детей-сирот и личностных качеств, необходимых для эффективной социализации

Негативные типологические конструкторы детей-сирот	Личностные качества, необходимые для эффективной социализации детей-сирот
Психофизиологические депривации, задержка и искажение интеллектуального развития	Развитые компенсаторные возможности соматического здоровья
Социальная дезадаптация, коммуникативные нарушения, привычка к узкому кругу общения, отторжение новых знакомств, недоверие к людям	Умение эффективно общаться с окружающими, самостоятельность в выборе адекватного социального маршрута, достаточная социальная ориентация
Низкий уровень самоконтроля, воли, эмоциональные расстройства, агрессия, превалирование отрицательных эмоций (злость, обида) над положительными, низкий уровень самоуважения и самооценки, недостаточная дифференциация чувственной сферы	Жизнестойкость, позитивный настрой, высокий уровень самоуважения, самооценки и социальной активности, стабильная психика, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций
Ситуативно-личностное общение, примитивность и неразвитость форм общения	Установление стойких социальных связей, семейных отношений

Диагностика и портрет волонтера-наставника

Диагностика социально-психолого-педагогического статуса волонтеров-кандидатов, индивидуально-типологических особенностей, стратегий совладания с проблемами проводилась с использованием инструмента «фокус-группа» и решений кейсов. Полная версия диагностических вопросов представлена в Приложении 1.

Результаты обработки данных показали, что волонтерами-наставниками, с опытом успешной практики движет преимущественно интерес к делу ($3,7\pm 0,21$), а для достижения результата требуется много рутинной работы, умение принять различного рода неудачи и помехи. Среди доминирующих ценностей самые большие значения получила «ориентация на свободу» ($6,54\pm 0,23$), затем по нисходящей идут ценности «альтруизм» ($5,1\pm 0,3$), «ориентация на труд» ($3,7\pm 0,21$), «эгоизм» ($4,0\pm 0,1$), «направленность на деньги» ($3,1\pm 0,19$) и «власть» ($3,2\pm 0,1$). Следует отметить, что средняя (оптимальная) степень выраженности «альтруизма», по нашему мнению, более приемлема для работы волонтера, так как позволяет избежать крайних ситуаций отсутствия доброты, отзывчивости, эмпатичности, сопереживания и др., которые непосредственно связаны с альтруистическим поведением, а с другой, – чрезмерное проявление эгоизма через «бескорыстную» помощь другим.

Анализ мотивов участия в волонтерской деятельности показал доминирование потребности «в расширении контактов» и «преодоление чувства одиночества». Значительно реже волонтеры упоминают мотивы личностного роста и выгоды («самоудовлетворения», «продвижение неких ценностей», «решение прагматических потребностей», «практический опыт», «интереснее жить» и т.д.). Наличие прагматичных мотивов «пробы себя на пути к карьере», «приобретение дополнительных компетенции», «расширение профессионального опыта», «полезные связи» мы не склонны обозначать как деструктивные, так как они показывают большую заинтересованность волонтеров и, как следствие, вовлеченность в работу СОНКО.

По мнению действующих волонтеров, такие характерологические особенности личности как «уверенность», «общительность», «лидерские качества», «сочувствие и понимание», «терпимость» позволяют успешнее решать поставленные задачи. Среди новообразований, связанных с участием в волонтерском движении, респонденты отметили, что «стали увереннее»

(56%), «успешнее общаются с другими» (25%). 16,6% волонтеров не заметили особых трансформаций.

Волонтеров-наставников отличает развитое чувство самопринятия со своими достоинствами и недостатками ($8,21 \pm 0,3$), они осознают себя как ценность ($7,8 \pm 0,3$) и открыты к контактам ($6,5 \pm 0,5$).

Факторный анализ результатов работы фокус группы позволил описать 4 портрета волонтера.

1. Осмысленно-деятельностный вариант профиля личности, ориентированный на решение задач «здесь и сейчас», оптимист, осознающий персональную ответственность в достижении поставленных целей (33,3%).

2. Прагматично-деловой портрет построен на потребности в самореализации личностного потенциала, социальную смелость и открытость новому опыту (16,6%).

3. Социально-нормативный портрет волонтера центральным образованием включает социально-одобряемые гуманистические ценности общества. Данный тип волонтера принимает другого как ценность, развиты эмпатические качества (сочувствие, сопереживание), он всегда готов прийти на помощь (25%).

4. Самоактуализированный тип личности с высоким уровнем духовно-нравственного развития, развитым внутренним контролем, адекватной самооценкой, ориентированный на самосовершенствование (25%).

В зависимости от преобладающего типа волонтеры более или менее охотно делятся своими впечатлениями о внутренней жизни волонтерского сообщества. 16,6% выразили готовность заняться развитием собственных добровольческих инициатив внутри НКО. 83,3% респондентов связывают развитие кадрового потенциала волонтеров НКО с комфортным, безопасным пространством поддержки и развития.

Методика разработки контрольно-измерительных материалов диссертационного исследования, в зависимости от предмета исследования, опиралась на две концепции.

Для оценки *личностных образований, приобретений в процессе формирующей работы* применялась модель оценки по технике АВС. Вопросы формулировались по шкалам: понимание ситуации, повышение уровня рефлексии, определение направлений развития через осознание своих возможностей и потребностей. В частности, в Приложении 1 по данной схеме реализован групповой опросник действующих волонтеров НКО, в Приложении 1 в форме чек-листа подготовлен опросник подбора совместимых диад «наставник НКО – выпускник».

Оценка *образовательного компонента* работы с участниками экспериментального исследования опиралась на уровневую модель Д. Киркпатрика-Д. Филлипса (KPI – key performance indicators). За основу были взяты следующие шкалы: реакции на обучение, усвоенные знания/навыки, системное применение усвоенных знаний на практике, изменение поведения, степень достижения намеченных результатов, устойчивость приобретенных навыков. По данной схеме были разработаны контрольно-измерительные материалы для Школы наставника НКО:

- общая входная анкета анализа компетенции кандидатов в волонтеры-наставники в области сопровождения детей-сирот (Приложение 1);
- анкета обратной связи всех кандидатов в волонтеры-наставники, завершивших обучение на программе проекта «Наставник НКО» (Приложение 1);
- отсроченная анкета волонтеров, успешно прошедших конкурсный отбор на вакансии наставника НКО (Приложение 1).

Процедура разработки контрольно-измерительных материалов строилась следующим образом:

- подготовка содержания материала, требующего процедуры контрольного измерения;
- формулировка вопросов и разделение их по смысловым шкалам;
- тестовая апробация опросника, корректировка формулировок;

- контент-анализ последней версии материала с помощью трех экспертов (1 доктор и 2 кандидата педагогических наук);

- оценка согласованности экспертов по коэффициенту конкордации по Кендаллу.

- заключительный этап оформления анкеты.

Таким образом, на этапе пилотного исследования была разработана и проведена апробация диагностической программы исследования готовности выпускников Азовского Центра помощи детям к постинтернатной социализации. Результаты диагностики легли в основу разработки контента программы работы с основной группой подростков-сирот, характеризующихся низким уровнем готовности к постинтернатной социализации, на формирующем этапе эксперимента, а также проведена диагностика и разработаны портреты наставников-волонтеров.

Учитывая все вышесказанное, можно заключить, что содержательно-методические ориентиры (средства, методы, формы организации) педагогического наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО задаются ключевыми, наиболее востребованными направлениями деятельности, соответствующими проблемам и рискам социализации детей-сирот, выраженным в недостаточно сформированных социально значимых личностных качествах, в отсутствии опыта самостоятельной жизнедеятельности. Согласно результатам эмпирического исследования таковыми ориентирами для подростков-сирот являются уровень жизнестойкости, социализированность личности, уровень развития социальных навыков, структура ценностных ориентаций личности и сами ценностные ориентации, уровень развития эмоционального и социального интеллекта.

2.3. Педагогические условия организации деятельности наставника-волонтера СОНКО в процессе социализации детей-сирот. Система подготовки волонтеров к условиям реализации наставнической деятельности волонтеров СОНКО в УДС.

Проведенный в теоретической части исследования анализ существующих подходов к проблеме организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами (его целей и задач, востребованных направлений и потенциально действенных методов, требований к субъектам наставнического взаимодействия и пр.) позволил нам определиться с базовыми положениями нашей экспериментальной работы.

1. Изменение ценностно-смысловых ориентиров в понимании возможностей и перспектив развития личности выпускников УДС в системе общественных отношений с траектории «адаптация» (лат. *adapto* «приспосабливаю») в плоскость «интеграции» (от лат. *integratio* «соединение») и «инклюзии» (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) как отвечающие современной ситуации развития педагогической науки и практики. Т.е. акценты в подготовке подростков-сирот в постинтернатной жизни, их социализации сдвигаются в плоскость интеграции в систему социальных отношений, а не приспособления. Понимание перспектив развития выпускников через ценности интеграции, инклюзии как более точно отвечающих современной государственной политике в сфере образования и социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

2. Социально-эмоциональный опыт развития большинства выпускников УДС, особенно подвергшихся так называемому «повторному отказу» (неоднократно жившие в одной или нескольких приемных семьях и вернувшиеся затем в УДС) вызывает серьезные проблемы в период постинтернатного включения в общество, проблемы «виктимизации». Проблемы коммуникации, учёбы, поиск работы, создание семьи, совладания

со стрессом негативно сказываются на самооценке подростка и его жизнестойкости. Деструктивными последствиями отсутствия у подростков-сирот стратегий совладания со стрессом, разрешения конфликтов становится их уязвимость к уходу в позицию «жертвы» или «агрессора».

3. Уровень развития третьего сектора в РФ позволяет создавать проекты социального партнерства УДС и СОНКО в интересах развития образования. Потенциал включения СОНКО в сопровождение подростков-сирот связан с идейной направленностью их членов, с достижением цели, миссии данной организации, мобильностью, специализацией и одновременно диверсификацией в решении задач, гибкостью в привлечении ресурсов, в том числе человеческих.

4. Педагогическое наставничество как форма организации сопровождения подростков-сирот позволяет сформировать у воспитанников базовый опыт «моделей действий» (поведения) в ключевых сферах социальных отношений, недоступных им в условиях УДС и их корректировки посредством обратной связи. Включение волонтеров СОНКО в подготовку подростков-сирот к этапу постинтернатного развития, передача ими ценностей, знаний, практических умений взаимодействия в системе социальных отношений макроуровня расширяет возможности подготовки воспитанников УДС к реальным условиям жизнедеятельности и повышает качество жизни. Подобная внеинституциональная межпоколенная трансляция включает в себя не только обучение и консультативную поддержку подростков, но и формирование у них устойчивой нравственной позиции, ресурсов совладания с проблемными ситуациями, жизнестойкости.

5. Традиционные подходы к методологии и технологии применения наставничества в образовательной практике требуют их адаптации с учетом региональных факторов, особенностей целевой аудитории и конкретных технологических возможностей УДС и СОНКО.

6. Внедрение наставничества как модели конструктивного взаимодействия УДС и СОНКО предполагает проработку содержания,

функций и зон ответственности каждого из участников процесса подготовки подростков-сирот к постинтернатной жизни.

Функции экспертного отбора содержания образовательного контента, подготовки волонтеров-наставников, реализация основной программы работы с подростками-сиротами, консультативная поддержка наставников и воспитанников, супервизия относится к зоне ответственности СО НКО.

Функции мониторинга хода реализации программы, оценка удовлетворенности детьми возлагается на УДС.

Поиск эффективных технологий совместной работы над проектами УДС и СОНКО в интересах детей и общества является сложно операционализируемой в методологическом и методическом планах задачей. С одной стороны, это связано с отсутствием общепринятого понимания процесса наставничества, применительно к работе волонтеров-наставников СОНКО с подростками-сиротами, содержания наставнической деятельности. Остается много вопросов по совместной реализации подобных проектов казенными и некоммерческими организациями, оптимальной модели организации конструктивного взаимодействия между ними. Поэтому, выстраивая схему исследования на конкретно-методическом уровне, мы опирались на результаты теоретического анализа и результаты моделирования, которые позволили сосредоточиться на субъектно-деятельностных механизмах развития компетенций наставника-волонтера НКО, специфике и содержательном наполнении процесса его подготовки. Указанные положения определили дизайн экспериментальной части исследования – пилотный (поисковый) и педагогический эксперименты. Пилотный эксперимент позволяет разработать диагностический, методический и контрольно-измерительный контент. Педагогический эксперимент – связать технологию поиска, отбора, подготовки наставников НКО и запрос учреждений социальной защиты на постинтернатное сопровождение выпускников, смещение акцента исследований на процессуальные детерминанты.

Недостаточная проработанность вопроса отбора и обеспечения готовности наставников-волонтеров с привлечением некоммерческих организаций определила обоснованность и ключевую значимость такого педагогического условия организации наставничества детей-сирот, как «отбор и подготовка волонтеров СОНКО к выполнению наставнических функций». Данное условие воплощается в следующих пунктах:

- обеспечение трансформация сознания потенциального наставника-волонтера от признания проблем социальной незащищенности детей-сирот до прочной убежденности в важности содействия постинтернатной социализации не только для отдельных детей, но и для общества;

- формирование готовности наставников НКО к решению сложных, в том числе, чрезвычайных ситуаций в работе с подростками-сиротами посредством применения следующих методов и приемов: погружение, проблематизация, целеполагание и планирование (образ решения проблемы), конструирование решения ситуативной задачи и ее реализация, рефлексия результатов решений кейсов;

- активное применение практических методов и опыта конкретных действий при подготовке к работе волонтера-наставника через аналитическую деятельность, ответы на проблемные вопросы, моделирование, решение кейсов и т.д.;

- конструирование целостной модели деятельности волонтера-наставника на основе технологии контекстного обучения, сочетание репродуктивных (лекции, видеоролики, инфографика, чек-листы и т.д.) и активных (тренинги, ролевые игры, супервизии, проекты и т.д.) методов обучения, воссоздания естественных условий работы с подростками-сирот.

Ключевым организационным условием, без которого невозможно обеспечить наставнические взаимодействия, является следующее: «Создание рефлексивной среды единомышленников, направляющей активность волонтеров-наставников на актуализацию потребности в работе с детьми-сиротами, личностное самопознание и саморазвитие, а подопечного –

воспитанника УДС – на овладение социальным опытом, транслируемым наставником».

Собственно волонтерская деятельность наставников предполагает необходимость следующих действий в рамках организации совместной работы волонтера, НКО и учреждения для детей-сирот:

1. регулярное долговременное сотрудничество;
2. непосредственный контакт с подопечными из числа воспитанников;
3. функциональный отбор, распределение обязанностей, наличие обязательств;
4. иерархическая система распределения зон влияния и ответственности внутри сообщества волонтеров НКО;
5. направленность на формирование устойчивой нравственной позиции, навыков конструктивного социального взаимодействия, опыта «моделей действий» (поведения) в ключевых сферах социальных отношений, недоступных детям-сиротам в условиях УДС (в частности, семейных), ресурсов совладания с проблемными ситуациями, а также предупреждения виктимного поведения.
6. углубленная подготовка волонтеров к выполнению функций наставников (о чем сказано выше).

Подобная работа предполагает ограничения в отборе потенциальных претендентов на позицию «Наставник НКО» из числа рекрутантов, прогнозирование проблемы текучести кадров и необходимость постоянной работы по подбору кандидатов с необходимым личностным профилем. В качестве приоритетных при отборе кандидатов являются следующие факторы:

- сформированность социетальных ценностных установок;
- опыт решения подобных проблем (в т.ч. выпускники УДС);
- сложившиеся диады волонтеров, имеющих родственные связи (супружеские, сиблинги и т.д.).

Опросы показывают следующие распространенные сценарии включения рекрутеров в волонтерскую деятельность: информационное сообщение-призыв из ресурсов сети Интернет (сайт, социальные сети), интерес к проекту по результатам общения на профильных мероприятиях (семинарах, конференциях и т.д.), связана с жизненным опытом рекрутера, рекомендация знаковых (коллег, друзей и т.д.), случайный выбор. При проектировании каналов привлечения волонтеров необходимо ответить на следующие вопросы.

По окончании обучения проводят супервизорскую оценку подготовленности кандидатов в наставники НКО, навыки решения кейсов. По результатам экспертизы отбираются волонтеры для непосредственной работы с детьми-сиротами в качестве наставников НКО. При подборе психологически совместимых диад мы руководствовались рекомендациями программы наставничества MENTOR: The National Mentoring Partnership (МЕНТОР: Национальное наставническое партнерство). Чек-лист инструкций формирования диад представлен в Приложении 3. В случае применения формы триада (2 наставника, 1 подросток) все изложенные в чек-листе шаги определения психологической совместимости прорабатываются по отношению к каждому из волонтеров-наставников.

Образовательная работа с действующими наставниками НКО продолжается после завершения базовой программы Школы. Дополнительный трек «Обучение наставника в процессе деятельности» посвящен отдельным направлениям социальной поддержки выпускников-сирот. В частности, прорабатываются вопросы создания безопасного пространства наставничества, развития навыков независимости (в том числе экономической), мультикультурного взаимодействия, интернет-наставничества и другие. (Приложение 1).

По результатам обучения в Школе наставников НКО должны быть предусмотрены три типа контрольно-измерительных материалов (Приложение 2, 3, 4). В частности, возможно применение: общей входной

анкеты анализа компетенции кандидатов в волонтеры-наставники в области сопровождения детей-сирот по технике ABC (понимание уровня развития компетенций; повышение уровня рефлексии, осознание необходимых компетенций; определение направлений развития нужных компетенций); анкеты обратной связи всех кандидатов в волонтеры-наставники, завершивших обучение на программе проекта «Наставник НКО»; отсроченной анкеты фокус группы из волонтеров, успешно прошедших конкурсный отбор на вакансии наставника НКО.

Личностные характеристики волонтеров описаны ниже через введенное понятие компетентного наставника. Понятие *компетентный наставник* применительно к задачам коррекционно-развивающей трансформации личности ребенка-сироты сформулировано на основании теоретико-методологического анализа зарубежных и отечественных научных исследований.

Компетентный наставник – это человек, с такой совокупностью социально-личностных компетенций, стратегий взаимодействия с ребенком-сиротой и способностями, которая позволит ему качественно осуществлять функциональный процесс наставничества (Рисунок 1).

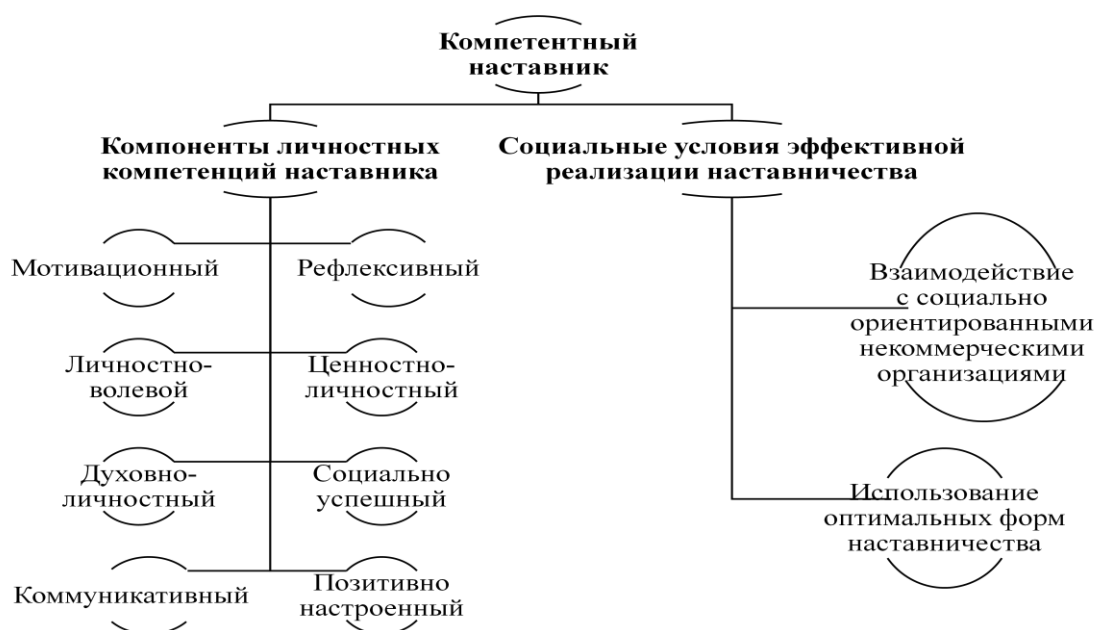


Рисунок 1 – Схематическое представление компетентного наставника

Организовать продуктивный процесс наставничества для детей-сирот может только человек, знающий закономерности и психофизиологические особенности данной категории, с одной стороны, и возможные пути и способы социально-педагогической помощи ему – с другой, умеющий применять специальные технологии, методы, позволяющие за максимально короткий срок решать задачи коррекции и компенсации.

По нашему мнению, подлинный воспитательный эффект дает способность наставника организовать взаимоотношения, базирующиеся на положительных эмоциях [175].

Во главе угла для наставника стоит такое развитие личности ребенка-сироты, которое поможет ему осмыслить окружающую жизнь и принять дружеское участие наставника в переживаемых событиях. Отсюда, основной задачей становится создание социально-эмоционального комфорта для подростка, атмосферы доброжелательности, взаимодействия, взаимопомощи. В общении значимого взрослого с подростком важную роль играет атмосфера психологического комфорта, создаваемая наставником и преследующая цель обеспечить эмоционально окрашенное общение и расширить его круг, окружить его вниманием и заботой, организовать работу с ребенком так, чтобы он мог получать яркие и разнообразные впечатления; наставник строит систему комплексного педагогического воздействия таким образом, чтобы стимулировать личностное развитие и социализацию подростка [86].

Н. П. Вайзман предлагает запомнить несколько аксиом воспитания:

- дети не оправдывают неоправданных ожиданий;
- воспитание основано на стремлении понять, а не переделать природу человека;
- бороться с дурными наклонностями можно лишь средствами, понятными человеку;
- демонстрация разочарования в человеке вызывает враждебность в его душе раньше, чем появляется желание исправиться [61].

Профессиональная ответственность каждого сотрудника [15], заботящегося о детях, изложена в семи Международных этических принципах людей, работающих с детьми и подростками:

1. Ценность и уважение к каждому ребенку и подростку как к индивидууму, и к его роли как члена сообщества, в котором он живет.
2. Уважение отношения ребенка или подростка к членам его семейства и другим важным для него людям, принятие во внимание его естественных связей и взаимозависимых прав, и обязанностей.
3. Облегчение оптимального роста и развития ребенка или подростка с тем, чтобы достигнуть его потенциала во всех аспектах функционирования.
4. Помощь тем, кто взял на себя ответственность за ребенка или подростка в решении их проблем; обеспечение, где необходимо, их защиты, обеспечение заботы об их правах.
5. Обеспечение конфиденциальности полученной информации, касающейся детей и подростков, исключение неправильного использования персональной информации.
6. Борьба против любой формы дискриминации, притеснения или эксплуатации детей и подростков, защита их прав.
7. Поддержание персональной и профессиональной честности, развитие навыков и знаний, обеспечивающих компетентность, взаимопонимание и взаимовыручка с коллегами, контроль качества услуг, обеспечение вклада каждого в развитие качества работы с детьми, политики по отношению к детям и размышления в области заботы о подростках [61].

При подборе наставника для каждого воспитанника необходимо учитывать нравственные и иные личные качества наставника, отношения между наставником и ребенком, а также, если это возможно, желание самого воспитанника.

Таким образом мы можем выделить и классифицировать следующие педагогические условия:

1. Конструирование целостной модели деятельности наставника-волонтера на основе технологии контекстного обучения, сочетания репродуктивных и активных методов обучения, воссоздания естественных условий работы с подростками-сиротами.

2. Ориентация на достижение следующих эффектов: личностный подход к воспитаннику по формуле «любить, понимать, принимать, сострадать, помогать»; системность, включающая всесторонний анализ рисков социальной дезадаптации выпускника и планирование системы мероприятий, адекватных выявленной проблематике; объективность подхода к воспитаннику – знание многообразных аспектов жизнедеятельности личности, учет возрастных и иных индивидуальных особенностей подростка; коммуникативность – способность к конструктивному общению, налаживанию связей и координации со всеми субъектами комплексного сопровождения в целях оптимального выбора средств социально-педагогической и других видов помощи выпускнику.

3. Опора на следующие принципы и подходы: реалистичность отношения к поведению ребенка-сироты, его особенностям, нюансам установления с ним контакта; осознание пределов своих возможностей; понимание своего возможного вклада в жизнь ребенка; принятие важной роли наставника в жизни ребенка-сироты; не травмирующее общение с ребенком.

4. Поэтапное формирование готовности наставников НКО к решению сложных, в том числе, чрезвычайных ситуаций работы с подростками-сиротами: погружение, проблематизация, целеполагание и планирование (образ решения проблемы), конструирование решения ситуативной задачи и ее реализация, рефлексия результатов решений кейсов.

5. Организация сотрудничества СОНКО и УДС: целеполагание и взаимодействие в триаде УДС-СОНКО-наставник-волонтер; регламентация и нормативирование правового положения наставника и СОНКО; создание договорной базы и Положения о наставничестве в УДС.

6. Набор и подготовка волонтеров: набор волонтеров по соответствию характеристикам компетентного наставника; подготовка волонтеров в объеме не менее 16 часов по разработанной программе, включающей в себя специальные знания о депривации, формировании привязанности, типах психотравм и травме потери, особенности сознания ребенка, пережившего травму потери и т.д.; проведение постоянной супервизии через ежемесячные встречи-тренинги, обмен опытом и консультации (как личные, так и групповые), постоянное психолого-педагогическое сопровождение волонтера.

7. Активное применение практических методов и опыта конкретных действий в работе наставника-волонтера через аналитику, ответы на проблемные вопросы, моделирование, решение кейсов и т.д.

8. Преимущественное использование волонтером-наставником следующих методов и приемов работы: моделирование, ответы на проблемные вопросы, решение кейсов, совместный анализ проблемных ситуаций и решений; организация наставнической деятельности в формах индивидуальных встреч (знакомство, беседа и пр.) и семейного взаимодействия.

9. Создание рефлексивной среды единомышленников, направляющей активность волонтеров-наставников на актуализацию потребности в работе с детьми-сиротами, личностном самопознании и саморазвитии, обеспечивающей трансформацию сознания наставников-волонтеров от признания проблем социальной незащищенности детей-сирот до прочной убежденности в важности содействия постинтернатной социализации не только для отдельных детей, так и для общества.

2.4. Технологические основы организации и модель деятельности наставника-волонтера СОНКО в процессе социализации детей-сирот.

Содержание наставнического взаимодействия разработано на основе теоретического анализа и опыта практической деятельности специалистов Азовского центра помощи детям и сотрудниками НКО. Взаимодействие с

подростками предполагается вне стен УДС. Его содержание адаптируется под индивидуальные потребности подростков.

Специалисты в области педагогики и психологии считают, что особенности психического развития воспитанников УДС подросткового возраста проявляются в системе их взаимоотношений с окружающими людьми и в уровне сформированности мягких навыков или так называемых *soft skills*, необходимых для успешной интеграции в социум. Для компенсации психологических деформаций, сформированных у детей-сирот в силу искаженной социализации, важно создавать пространство, в котором дети смогут восполнить нереализованные переживания собственной значимости и ценности для других, переживания ценности другого человека через формирование привязанности к нему. Не менее важно формировать у детей представления о своем будущем, отношении к нему с позиции активного формирования, видения долгосрочной перспективы, наполненной реальным содержанием, образовательными и профессиональными планами. Значительное внимание следует уделять формированию жизнестойкости подростков, психологических качеств личности, определяющих их успешность в обществе, к которым относятся адекватная самооценка, коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия, жизнеутверждающие ценностные ориентации, эмоциональный и социальный интеллект и др. Особым моментом в подготовке выпускников становится овладение ими навыками экономического поведения, навыками самообслуживания, знакомства с разными инфраструктурами и формирование необходимого уровня юридической грамотности.

Принципы организации наставничества: связи теории и практики; системности; комплексности; обучения в деятельности; вариативности.

Суть наставнического взаимодействия заключается в том, что волонтеры-наставники помогают воспитанникам УДС на гостевом режиме (временное размещение воспитанников УДС в семьях граждан – см. Постановление Правительства РФ №432 от 19.05.2009 г.) найти свой путь в

жизни. Они воодушевляют, подбадривают, помогают найти выход из жизненной проблемной ситуации, обеспечивая безопасную доверительную ситуацию развития для детей.

Режим встреч: четыре раза в месяц по выходным (суббота-воскресенье).

Тематический план деятельности наставников при организации взаимодействия с детьми-сиротами представлен семью разделами. Развернутое описание содержания, форма организации и объема часов представлено в Приложении.

Раздел 1. «Общенациональные праздники и даты».

Раздел 2. «Не характер, а золото» (развитие качеств характера).

Раздел 3. «За все хорошее, против всего плохого» (развитие хороших привычек, искоренение вредных привычек).

Раздел 4. «Здоровый образ жизни как стиль жизни».

Раздел 5. «Свой среди ... своих» (социализация).

Раздел 6. «Безопасные технологии» (развитие навыков здорового использования современных технологий).

Раздел 7. Встречи с приглашенными специалистами.

Выбор содержания наставнического взаимодействия обусловлен позицией автора в отношении понимания феноменологической сущности факторов, определяющих особенности развития психических функций и личности в онтогенезе. Речь идет о трех факторах: 1 – *предпосылки развития – наследственность (генотип)*; 2 – *условия развития и бытия* каждого нового поколения в контексте социальных ориентиров человечества; 3 – *развитие самой личности подростка* и, в особенности, *его внутренней позиции*. В связи с этим в состав условий работы с подростками включаются: инициации; рефлексивные тренинги на себя и свою внутреннюю позицию по отношению к себе и другим и др.

Основываясь на работах советских и российских авторов, а также на государственной политике в сфере охраны детства, Стратегии развития

воспитания в Российской Федерации до 2025 года и Постановлении Правительства РФ от 19.05.2009 года №432 «О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации», в рамках технологии наставничества был разработан особый вид наставничества – педагогическое наставничество для подготовки детей-сирот к постинтернатной социализации.

Особую роль в реализации педагогического наставничества играет трехсторонняя кооперация между: 1 – сотрудниками УДС; 2 – сотрудниками СОНКО; 3 – наставниками-волонтерами. Смысл такого рода кооперации заключается в максимальном задействовании возможных влияний на социальную адаптацию и общее развитие подростка-сироты.

Наставники-волонтеры выступают в качестве модельной семьи, где подросток учится простым бытовым и жизненным навыкам: принятию верных решений, самообслуживанию, самосовершенствованию в сфере собственного физического, интеллектуального, культурного, психоэмоционального и духовно-нравственного развития.

УДС остается единственным законным представителем подростка-сироты и обеспечивает его нужды. Будучи законным представителем подростка, УДС ведет постоянный мониторинг состояния подростка и участвует в заключительной экспертизе и консилиуме по завершении программы наставничества с целью определения готовности выпускника к самостоятельной жизни.

Роль СОНКО заключается в обеспечении необходимой подготовки наставников, проведения супервизии их деятельности, а также в проведении совместного консилиума с целью определения готовности выпускника к самостоятельной жизни.

Программа подготовки кандидатов в наставники НКО в Школе волонтера НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» включает три этапа (трека):

- вводный дистанционный;
- основной образовательный;
- дополнительный «Обучение наставника в процессе деятельности».

Развернутое содержание проекта Школы волонтеров-наставников НКО, распределение часов и организационных форм работы представлено в Приложении 2.

Вводный дистанционный трек Школы наставника НКО является обязательным предварительным этапом подготовки кандидатов в волонтеры. В нем представлена развернутая версия идеи проекта Школы наставника НКО, представлены участники, причины и формы объединения ресурсов организации в решении вопросов постинтернатного сопровождения выпускников-сирот. Трек включает два информационных модуля объемом в 6 часов.

В Модуле 1 «Проект постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – СОНКО» представлены информационные блоки участников проекта – НКО «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам. Обе организации подробно, с точки зрения своих интересов и возможностей рассматривают организационные и содержательные вопросы функционирования проекта, модель совместной работы, видение перспектив его развития и роли волонтеров-наставников.

Модуль 2 «Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – СОНКО» раскрывает содержание программы подготовки волонтеров-наставников в основном образовательном модуле проекта, инструкции по продолжению участия в проекте.

- Куда прийти на обучение? Кто встретит? Сколько времени займет обучение?

- Кто даст мне задание/материалы? Кому я могу задать вопросы?
- Как подключиться к сообществу?
- Кто, кроме куратора, еще участвует в проекте?

На этом этапе работы также подписывается согласие на обработку персональных данных, этический кодекс волонтера НКО (Что мы делаем? Что мы не делаем? Как решаются разногласия? Что запрещено?).

Завершающим моментом вводного дистанционного трека будет организация рефлексии участников-кандидатов. Задаются уточняющие вопросы на понимание информации, собирается обратная связь, уточняются нюансы мотивации кандидатов и их адекватность, оговариваются формы обратной связи.

Основной образовательный трек Школы подготовки волонтеров-наставников включает пять содержательных модулей, реализованных в смешанной форме. Соответствие каждого модуля и форм обучения самостоятельной работы, количество часов представлено в Приложении 2.

Модуль 3 «Введение в наставничество» предоставляет базовую подготовку основного образовательного трека разъясняет роль, ответственность проекта «Наставник НКО» и волонтеров. Раскрывает основные положения эффективного наставничества и оценки ключевых компетенций наставника.

В Модуле 4 «Функционал волонтера-наставника для детей-сирот» обсуждаются особые потребности детей-сирот, вопросы специфики организации наставничества с подростками-сиротами, направления работы, а также политика участников проекта, требования законодательства, этапы и условия участия в проекте.

Модуль 5 «Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками» посвящен подробной проработке правил поведения наставника НКО в сложных и чрезвычайных ситуациях.

Модуль 6 «Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками» направлен на проработку наиболее востребованных, действующих технологий и инструментов наставника.

В заключительном Модуле 7 «Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО» обсуждаются инструменты, ресурсы развития компетенций наставника.

Готовность выпускника определяется соответствием совокупности критериев (педагогических индикаторов), используемым в педагогическом наставничестве в качестве результативно-оценочного компонента, заданным значениям и целям.

Процессуально модель представлена этапами организации наставничества, а также последовательно и параллельно протекающими действиями СОНКО и УДС. Четыре этапа включают в себя: знакомство, постановку целей, достижение целей и завершение работы. Цель первого этапа – завоевать доверие воспитанника, построить с ним отношения, выстроить здоровые ожидания друг от друга и установить границы. На этом этапе наставник и воспитанник впервые встречаются и начинают взаимодействовать, зачастую в групповой динамике. Наличие других людей между ними в начале отношений помогает легче адаптироваться друг ко другу. В это время акцент в работе делается на групповые формы (игры, совместные мероприятия и т.д.). Такой подход позволяет и наставнику, и воспитаннику в безопасной ситуации присмотреться друг ко другу и построить доверительные отношения друг с другом. В программе на это отводится около трех месяцев. Когда отношения построены и участники готовы доверять друг другу, наступает второй этап – постановка целей. На втором этапе наставник и воспитанник определяют сильные и слабые стороны всех аспектов личности (физический, интеллектуальный, социальный, духовно-эмоциональный). В каждом из аспектов личности ставятся цели и задачи развития. Важно, чтобы цели были достижимыми, а задачи – исполняемыми. На эту работу уходит не более одного

месяца. Третий этап – самый долгий и серьезный. Этот этап может длиться до 18 месяцев, и здесь происходит основная работа по наставничеству. Наставник шаг за шагом помогает воспитаннику реализовать те цели, которые они определили на предыдущем этапе, все время воодушевляя воспитанника и побуждая его ставить перед собой все более серьезные и высокие цели. Четвертый этап подводит итог взаимодействия, уточняет, все ли цели достигнуты и насколько воспитанник готов к самостоятельной жизни в социуме. Этот этап длится не более одного месяца.

Действия СОНКО включают в себя **отбор и подготовку** волонтеров, которые будут выступать в качестве наставников. Отбор проводится с учетом модельных личностных параметров и характеристик и требований к наставникам, описанных выше в параграфе 2.2. Подготовка волонтеров проходит в соответствии с программой, описанной в п. 2.2.

Зачастую для знакомства волонтеров с подростками в УДС и построения доверительных отношений с ними необходимо провести первую встречу или серию встреч до начала непосредственно наставнической деятельности, так называемую «ломку льда». Поэтому следующим действием СОНКО является **организация** такого мероприятия или серии **встреч**, во время которых наставники и подростки будут вовлечены в совместную деятельность в игровом взаимодействии. Такой подход также поможет куратору процесса со стороны УДС лучше понять психологические особенности как наставника, так и подростка и помочь в формировании диад «наставник-воспитанник». Методики проведения таких встреч широко известны и распространены – это может быть и спортивное мероприятие, и культурно-просветительское, и любое другое в формате группового взаимодействия. Важным условием является то, чтобы подростки из УДС не знали, что участники мероприятий каким-то образом просматривают их или нацелены на долгосрочное взаимодействие с ними. Таким образом обеспечивается точность наблюдений со стороны куратора проекта от УДС и СОНКО. Организация таких встреч является зоной

ответственности СОНКО, но, разумеется, предполагает тесное сотрудничество с УДС.

После проведения серии встреч и формирования диад «наставник-воспитанник» начинается **непосредственная деятельность** (т.е. наставничество), и с этого момента действия СОНКО направлены на осуществление **супервизии**. В рамках супервизии проводятся ежемесячные встречи с наставниками, где обсуждаются детали их взаимодействия с подростками, соответствие деятельности наставников заявленной программе деятельности и реализации заявленных целей. Обсуждаются показатели педагогических индикаторов оценочно-результативного компонента модели организации педагогического наставничества детей-сирот и способы достижения запланированных уровней. Разбираются действия наставников, если необходимо – корректируются подходы, методы и приемы взаимодействия с каждым подростком. Такие супервизии проводятся ежемесячно на протяжении всей деятельности наставника в течение всех 4 этапов [194].

В конце Этапа 4 СОНКО участвует в **совместном консилиуме** с УДС, посвященном **подведению итогов** взаимодействия наставников и воспитанников. На этом консилиуме оценивается степень реализации целей и достижения запланированных показателей педагогических индикаторов и принимается решение о продолжении взаимодействия в диаде или выпуске воспитанника. В дальнейшем СОНКО продолжает участвовать в процессе постинтернатного сопровождения выпускников УДС силами их наставников при материальной и научной поддержке самой СОНКО.

Действия УДС во многом параллельны действиям СОНКО, но у УДС есть особая роль, связанная с тем, что именно УДС остается законным представителем воспитанников, а также с тем, что большую часть времени воспитанники проводят именно в УДС. В этой связи необходимо отметить, что именно УДС имеет возможности для постоянного мониторинга состояния выпускника на ежедневной основе. В УДС в качестве субъекта

моделируемой деятельности включен куратор проекта (как правило, это штатный психолог УДС или заместитель директора по научно-методической работе). Куратор проекта от УДС вплотную занимается мониторингом процесса «ломки льда» и формирования диад «наставник-воспитанник», подбирая оптимальные варианты для того или иного воспитанника. После того, как диады сформированы и приступили к наставничеству, УДС занимается мониторингом состояния воспитанников. Поскольку педагогические индикаторы известны заранее (как и способы оценки состояния воспитанников), УДС может методически организовать проведение мониторинга с целью отслеживания динамики изменения состояния воспитанников. Такой мониторинг проводится постоянно, отчеты о динамике изменений составляются ежемесячно. Частью взаимодействия с СОНКО является передача ей данных мониторинга (как данных объективного контроля) для осуществления более точной супервизии наставников. Такой мониторинг проводится в течение всех этапов наставничества, а после Этапа 4 УДС совместно с СОНКО проводит консилиум для подведения итогов наставнической деятельности и вынесения решения о продолжении взаимодействия в диаде или выпуске воспитанника.

До начала наставнической деятельности необходимо уделить время качественной проработке деталей взаимодействия всех вовлеченных в процесс наставничества субъектов. Практика показывает, что взаимодействие между УДС и СОНКО, с одной стороны, и УДС и волонтерами, с другой стороны, требует определённой корректировки. Прежде чем приступать к реализации данной деятельности, необходимо создать условия для развития определенного уровня доверия, а также детально проработать маршрутизацию решения условий трехкомпонентной кооперации.

Каждая точка взаимодействия с кандидатом в волонтеры-наставники НКО требует последовательной проработки распространенных проблем

нерентабельных вложений временных, кадровых, методических ресурсов в подготовку рекрутера. Следует проработать место, время, сценарий первых интервью с кандидатом в волонтеры. Четко проговорить правила взаимодействия, продемонстрировать открытость к обсуждению вопросов, предложений, в том числе, и отказов. Проверить соответствие формальным (совершеннолетие, судимость, зависимости и т.д.) и психологическим (позиция «спасатель», «прозелитизм», «манипулятор», «экспериментатор», «ресурсность» и др.) критериям отбора. Вне зависимости от канала вхождения в проект, стоит уточнить данные о кандидате, опыт (в т.ч. профессиональный), ожидания кандидата, ограничения, барьеры взаимодействия. В свою очередь куратор проекта проговаривает представления НКО о волонтерстве и функционале волонтера данного типа организации, сколько времени такая деятельность занимает, вопросы обучения, возможностях самореализации и ожиданий от кандидата. В заключение, куратор дает информацию о контактных данных и следующих шагах в ситуации заинтересованности обеих сторон.

Первичные данные позволяют нам сегментировать кандидатов в волонтеры по следующим типам:

А – волонтеры со стажем, с выраженными социетальными потребностями, с высоким уровнем самореализации и социальных достижений. Они обладают достаточными квалификационными, временными ресурсами для волонтерской работы, готовы ее заниматься на постоянной основе и нуждаются в интересных задачах;

Б – волонтеры со стажем, с выраженными социетальными потребностями, однако в других организациях их что-то не устраивало;

В – кандидаты с преобладанием внешней мотивации волонтерской деятельности, ищут преимущества и компромиссы в волонтерской практике;

Г – кандидаты, требующие к себе повышенного внимания с низкой результативностью;

Х – кандидаты, которые не относятся ни к одной из вышеобозначенных групп, но возможно перспективны в узкой, преимущественно профессиональной сфере.

Кандидатам по типам В и Г могут быть предложены функциональные позиции, не связанные непосредственно с работой с детьми. Типам А, Б и Х может быть предложено продолжение взаимодействия в рамках непосредственной подготовки к волонтерской деятельности в качестве наставника НКО.

Кратко представить взаимодействие СОНКО и УДС в модели организации педагогического наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО можно в нижеследующей Таблице 10.

Таблица 10

Взаимодействие СОНКО и УДС

ЭТАП	ЦЕЛИ/ЗАДАЧИ/ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ		
	СОНКО	УДС	ОБЩИЕ ДЛЯ СОНКО И УДС
1	Подготовка и обучение волонтеров; организация групповых форм работы для формирования диад; проведение супервизии	Предоставление доступа к воспитанникам; обеспечение их участия в групповых мероприятиях; проведение мониторинга	Определение психологической совместимости диад, анализ личных дел и профилей наставников и воспитанников
2	Обеспечение ежемесячных встреч для «тонкой настройки»; проведение супервизии	Проведение мониторинга	Консультирование наставников по вопросам постановки целей

3	Обеспечение ежемесячных встреч для «тонкой настройки»; проведение супервизии	Проведение мониторинга	Консультирование наставников по вопросам достижения целей
4	Обеспечение ежемесячных встреч для «тонкой настройки»; проведение супервизии	Проведение мониторинга	Проведение совместного консилиума

Необходимо помнить, что главная идея наставничества – *безусловное благо ребенка как конечного благополучателя, бенефициара* деятельности, а значит, все решения должны приниматься, исходя из предположения о том, что является благом для детей-сирот. Ключевые понятия (благо; бенефициар; взаимодействие и т.п.) должны быть тщательно сформулированы, обоснованы, поняты и введены в обиход сотрудничества всех участвующих в реализации педагогического наставничества сторон.

Особо обсуждаются требования к подготовке наставников, которые были бы приемлемы с точки зрения УДС, принимая во внимание, что наставник – это не штатный сотрудник учреждения, а волонтер, ценность которого заключается именно в возможности неформального взаимодействия с воспитанником.

Наличие общего понимания ключевых подходов к наставничеству поможет в решении спорных вопросов и проблем, которые потенциально могут возникнуть в ходе реализации программы педагогического наставничества.

На Рисунке 2 представлена модель организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами:

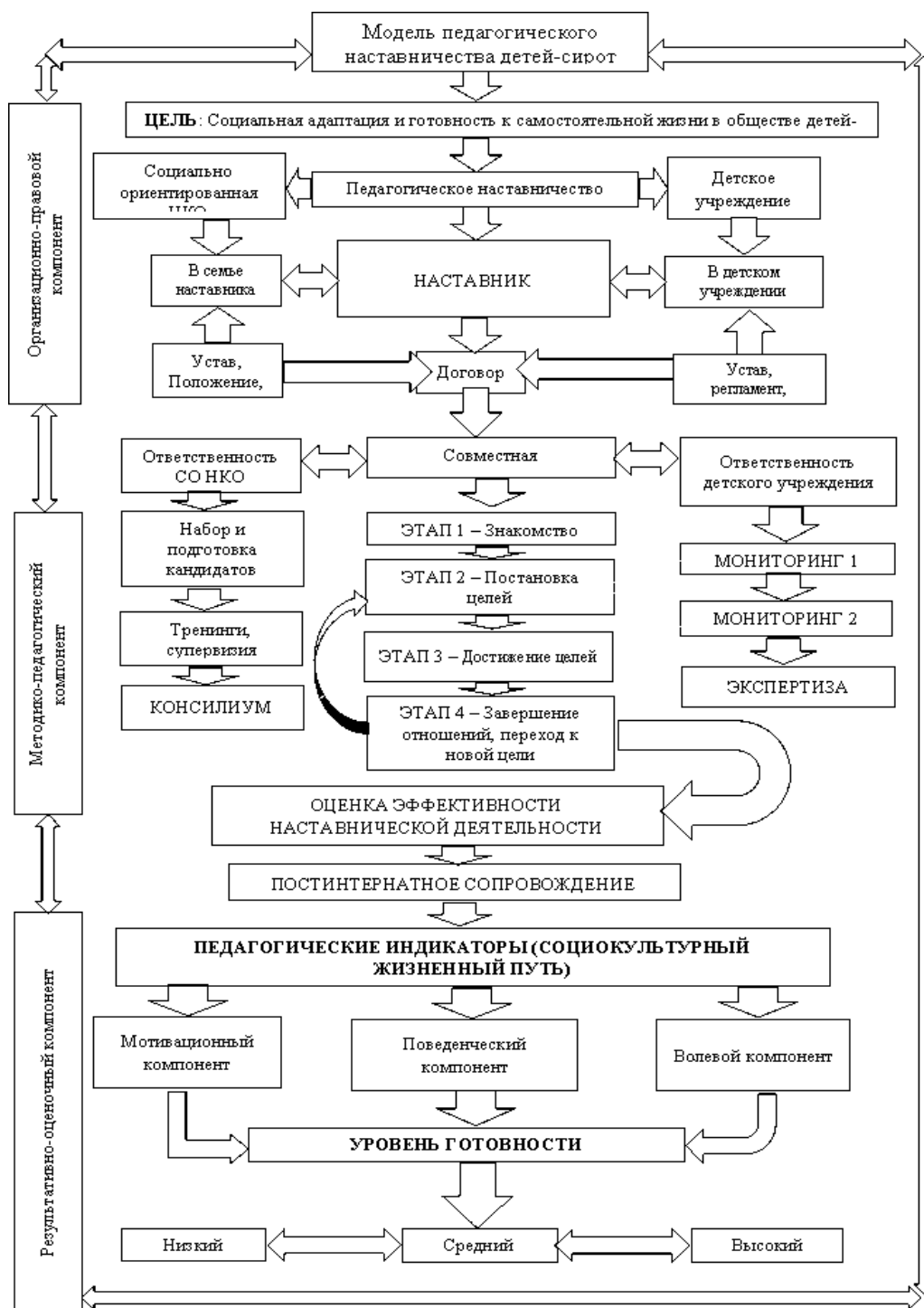


Рисунок 2 – Организация наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.

Как показано на Рисунке 2, работа с детьми-сиротами выстраивается в триадичном пространстве, где каждая ветвь триады имеет собственное измерение и функцию. Так, СОНКО отвечает за подбор, подготовку и супервизию наставников, УДС занимается мониторингом динамики изменения состояния детей-сирот, а наставник-волонтер выполняет

основную работу, выполняя ее поэтапно и приводя воспитанников к готовности к социализации и жизни в обществе, т.е. развивая в них необходимые качества жизнестойкости при условии, что критерии и методики оценки уровня жизнестойкости детей-сирот разработаны, понятны и доступны для использования наставником.

В следующем параграфе будут рассмотрены и представлены результаты апробации программы, описаны и проанализированы данные диагностики подростков выпускного возраста, принявших участие в программе.

Таким образом, технологически педагогическое наставничество детей-сирот волонтерами СОНКО организуется в соответствии со следующими этапами: знакомство, постановка целей, достижение целей, завершение работы. При этом на каждом из этапов каждым субъектом взаимодействия реализуются специфические функции, комплекс которых обеспечивает достижение системного эффекта, соответствующего целевым ориентирам организации наставничества.

Резюме по главе 2

Педагогические условия организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами включают в себя методологические, организационные, методические и личностные характеристики среды взаимодействия.

Перечень педагогических условий и этапов (с описанием соответствующих задач деятельности и ведущих мероприятий), а также проектируемых педагогических эффектов организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами воплощаются в целостной модели организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами. Модель представляет собой единство организационно-правового, методико-педагогического и результативно-оценочного компонента, выраженных во взаимодействии СОНКО, УДС и подготовленных наставников-волонтеров на благо детей-сирот – воспитанников УДС, с целью их социальной адаптации и готовности

к самостоятельной жизни в обществе через четыре этапа взаимодействия (где УДС и СОНКО вовлечены в обеспечение деятельности наставника-волонтера по социализации воспитанника УДС) – знакомство, постановка целей, достижение целей, завершение работы – и достижение заданных педагогических индикаторов в мотивационном, поведенческом и волевом компоненте, отражающих уровень готовности воспитанника УДС к самостоятельной жизни в обществе.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ СОНКО И ОБОСНОВАНИЕ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ.

3.1. Исходный уровень социальной адаптированности детей-сирот – воспитанников УДС.

Социальная адаптация выпускников УДС остается актуальной проблемой в силу недостаточной подготовки выпускников к самостоятельной жизни и несовершенства системы их постинтернатного сопровождения. Социальное становление личности происходит на разных уровнях взаимодействия выпускника с окружающим социумом. Макросредой социализации является общество, во взаимодействии с которым происходит адаптация выпускника УДС к особенностям культурного, социально-экономического и политического устройства и развития общества. Микросредой социализации является социальная группа, включенность в которую предполагает адаптацию выпускника к конкретной социальной общности, такой как семья, коллектив и др. Как показывает практика, несмотря на проводимую в УДС работу с детьми-сиротами по подготовке их к самостоятельной жизни, выпускники УДС испытывают значительные трудности в адаптации к окружающему миру, в планировании своей жизни и осуществлении самостоятельно жизнеобеспечения, затрудняются применить полученные знания в жизни, теряются в незнакомых ситуациях, поддаются негативному влиянию.

Важное значение приобретает формирование готовности подростков-сирот выпускных классов к постинтернатной социализации. У вступающих в самостоятельную жизнь выпускников УДС должны быть сформированы адекватные представления об обществе, его культуре и ценностях, развиты социально-важные качества, способствующие успешной не только адаптации в социуме, но в большей степени *интеграции* в социум, с последующей самореализацией в нем в разных сферах жизнедеятельности. Оказываясь за пределами УДС, выпускники в короткие сроки, не имея практических

навыков, должны перейти на самостоятельное жизнеобеспечение и выстроить границы своего нового жизненного пространства.

Психологическая готовность выпускников УДС к постинтернатной социализации предполагает сформированность жизнестойкости и социально-психологических механизмов, обеспечивающих им определённый уровень развития личностной сферы и благоприятную интеграцию в социум.

Следуя цели нашего исследования, мы на *констатирующем этапе* педагогического эксперимента (2018-2020 гг.) провели диагностику уровня готовности 40 подростков-сирот выпускных классов Азовского Центра помощи детям к постинтернатной социализации, были выделены значимые различия в уровне сформированности жизнестойкости как основополагающего компонента готовности будущих выпускников к постинтернатной социализации; данные подростки составили экспериментальную (основную) группу, далее ЭГ. Также с целью анализа эффективности проводимой программы была сформирована контрольная группа подростков, далее КГ 2, в которую вошли учащиеся старших классов МБОУ Гимназия №1 «Юнона», воспитывающиеся в кровных семьях, в количестве 40 человек. Еще 40 подростков-сирот выпускных классов Батайского Центра помощи детям сформировали референтную группу, в которой проводилось наблюдение, но эксперимент не проводился. Эта группа в дальнейшем обозначена как КГ 1.

Констатирующая диагностика проводилась с использованием психолого-педагогических методик, применявшихся в пилотном эксперименте и позволивших построить достаточно полную картину готовности выпускников к самостоятельной жизни после выпуска из УДС.

Диагностика структурных компонентов и уровня сформированности жизнестойкости показала, что уровень сформированности диагностируемых показателей в ЭГ существенно ниже, чем в КГ 2 (таблица 11).

Таблица 11

Результаты диагностики уровня жизнестойкости подростков экспериментальной и контрольных групп (Тест жизнестойкости С. Мадди в модификации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой)

Диагностируемые показатели	ЭГ, среднее значение (n=40)	КГ 1, среднее значение (n=40)	КГ 2, среднее значение (n=40)	U-критерий Манна-Уитни
Вовлеченность	19,5	19,5	24,83	U=123,000, p≤0,01
Контроль	12,06	11,99	19,3	U=98,500, p≤0,01
Принятие риска	10,53	10,58	13,7	U=184,500, p≤0,05
Жизнестойкость	42,09	41,85	57,83	U=131,500, p≤0,01

Статистически значимые различия между группами подростков выявлены по уровню жизнестойкости ($p \leq 0,01$) и всем ее структурным показателям: вовлеченности ($p \leq 0,01$), контроля ($p \leq 0,01$), принятия риска ($p \leq 0,05$). В обеих группах уровень жизнестойкости входит в диапазон средних значений, данный уровень считается достаточным, но в ЭГ показатель приближен к границе низкого уровня, в КГ данный показатель приближен к высокому уровню. В ЭГ преобладают низкие (55%) и средние значения (45%), в КГ преобладают средние (67,5%) и высокие (30%) значения. Данные значимые различия свидетельствуют о том, что воспитанники УДС хуже выдерживают стрессовую нагрузку, интерес к различным аспектам жизни значительно снижен, по сравнению со сверстниками из кровных семей, они не склонны воспринимать негативный опыт как источник развития, характеризуются сниженным уровнем уверенности в себе и вовлеченности в процесс жизни. Данные различия вполне могут объясняться недостатком в жизни воспитанников УДС условий для формирования такой личностной составляющей как жизнестойкость.

Анализ результатов диагностики социально-психологической адаптации показал средний уровень адаптации в ЭГ (таблица 12).

Таблица 12

Результаты диагностики социально-психологической адаптации подростков экспериментальной и контрольных групп (методика диагностика К. Роджерса и Р. Даймона)

Диагностируемые показатели	Интегративный показатель			
	ЭГ (n=40), %	КГ 1 (n=40), %	КГ 2 (n=40), %	U-критерий Манна-Уитни
Адаптация	45,1	45,1	61,4	U=90,000, p≤0,01
Самопринятие	57	56	67	U=74,000, p≤0,01
Принятие других	50,3	50,5	62,3	U=82,000, p≤0,01
Эмоциональная комфортность	44,2	44	70,4	U=93,500, p≤0,01
Интернальность	41	39	56,2	U=88,500, p≤0,01
Стремление к доминированию	53	55	64	U=79,000, p≤0,01

Значительные различия установлены в группах по всем показателями социально-психологической адаптации. В ЭГ тенденция к низким значениям наблюдается по показателям адаптации (45,1%), эмоциональной комфортности (44,2%), интернальности (41%), средние значения установлены по показателям самопринятие (57%), принятие других (50,3%), стремление к доминированию (53%). Данные показатели в ЭГ статистически значительно ниже, чем в КГ 2 ($p \leq 0,01$). Воспитанники УДС испытывают трудности социально-психологической адаптации к новым условиям и требованиям, целеполагания, для них не характерен оптимизм, уравновешенность эмоционального состояния, снижена самооценка, подростки данной группы не готовы брать ответственность за свои поступки, происходящие с ними события, не готовы доверять другим людям.

Анализ результатов диагностики социализированности подростков показал, что в группе воспитанников УДС уровень социализированности ниже, чем в КГ 2 (таблица 13).

Таблица 13

Результаты диагностики социализированности личности подростков экспериментальной и контрольных групп (методика М.И. Рожкова)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40), среднее значение	КГ 1 (n=40), среднее значение	КГ 2 (n=40), среднее значение	U-критерий Манна- Уитни
Социальная адаптированность	2,36	2,38	2,82	-
Социальная автономность	2,1	2,15	2,6	-
Социальная активность	1,76	1,71	2,9	U=120,500, p≤0,01
Социальные нормы	2,2	2,2	2,74	-
Уровень социализированности	2,11	2,09	2,72	U=192,000, p≤0,05

Для подростков обеих групп характерен средний уровень социализированности, значимые различия установлены по шкале социальной активности ($p \leq 0,01$) и общему уровню социализированности ($p \leq 0,05$). Для воспитанников УДС характерен низкий уровень социальной активности, для подростков из кровных семей – средний уровень, т.е. воспитанники УДС не склонны испытывать устойчивое активное отношение личности к обществу, стремиться к проявлению самостоятельности, ответственности, инициативности в достижении общественно значимых целей, демонстрируя пассивность в проявлении возможностей и способностей человека как члена социума.

Анализ результатов диагностики развития социальных навыков показал, что у выпускников УДС ниже уровень развития социальных навыков (таблица 14).

Результаты диагностики уровня развития социальных навыков подростков экспериментальной и контрольных групп (методика О.В. Тришиной)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40), среднее значение	КГ 1 (n=40), среднее значение	КГ 2 (n=40), среднее значение	U-критерий Манна-Уитни
Начальные навыки	3,46	3,45	3,76	-
Самовыражение в разговоре	2,57	2,55	3,68	U=104,000, p≤0,01
Реакция на мнение другого	2,7	2,7	3,61	U=162,500, p≤0,05
Навыки планирования предстоящих действий	2,5	2,5	3,02	-
Альтернативы агрессивному поведению	2,51	2,5	3,22	U=172,000, p≤0,05
Средняя оценка своих социальных способностей	3,04	3,06	3,5	-
Средняя оценка социальных способностей сверстников	3,51	3,52	3,2	-

В группе воспитанников УДС статистически значительно ниже уровень сформированности навыков самовыражения в разговоре ($p \leq 0,01$), реакции на мнение другого ($p \leq 0,05$), альтернативы агрессивному поведению ($p \leq 0,05$), чем в КГ подростков из кровных семей. В оценке своих социальных способностей и социальных способностей сверстников значимых различий в ЭГ и КГ 2 не выявлено. По соотношению данных показателей, можно сказать, что подростки ЭГ склонны недооценивать свои способности. В условиях УДС у подростков слабо формируются умения выражать свои чувства и переживания, обращаться к другим, передавать информацию другим людям, давать обратную связь, договариваться и конструктивно разрешать конфликтные ситуации и т.п.

Выпускники УДС склонны достаточно адекватно оценивать способности сверстников и недооценивать свои способности, что приводит к

повышенному уровню тревожности и настороженности в отношениях со сверстниками, а также недооценке своих возможностей.

Анализ результатов диагностики ценностных ориентаций позволил представить иерархическую систему основных жизненных ценностей, характерных для подростков ЭГ и КГ (таблицы 15 и 16).

Таблица 15

Результаты ранжирования терминальных ценностей подростками экспериментальной и контрольных групп (методика М. Рокича)

Ранг	ЭГ (n=40), среднее значение		КГ 1 (n=40), среднее значение		КГ 2 (n=40), среднее значение	
Доминирующие ценности						
1	Уверенность в себе	3,9	Уверенность в себе	3,9	Здоровье	3,2
2	Общественное признание	4,74	Общественное признание	4,72	Любовь	4,8
3	Любовь	4,9	Любовь	4,8	Материальная обеспеченность	5,73
4	Удовольствие	5,83	Удовольствие	5,85	Хорошие и верные друзья	6,08
5	Материальная обеспеченность	6,12	Материальная обеспеченность	6,14	Счастливая семейная жизнь	7,2
Незначимые ценности						
14	Счастливая семейная жизнь	11,21	Счастливая семейная жизнь	11,22	Познание	10,5
15	Интересная работа	11,8	Интересная работа	11,8	Удовольствия	10,73
16	Познание	12,54	Познание	12,55	Интересная работа	11,05
17	Красота природы и искусства	13,6	Красота природы и искусства	13,4	Красота природы и искусства	11,72
18	Творчество	14,3	Творчество	14,1	Творчество	12,4

Как видно из таблицы, общая иерархия ценностей-целей в группах по ряду позиций представлена приблизительно сходными вариантами, а по ряду ценностей значительно отличается.

В число пяти наиболее значимых ценностей в ЭГ вошли переменные, обеспечивающие базовые условия социального функционирования: общественное признание (2 ранг), любовь (3 ранг), материальная обеспеченность (5 ранг), а также ценности индивидуальной самореализации: уверенность в себе (1 ранг) и удовольствие (4 ранг). К числу наименее значимых для испытуемых ценностей-целей относятся собственно смысло-

жизненные ценности: творчество (18 ранг), красота природы и искусство (17 ранг), познание (16 ранг), а также базовые условия социального функционирования: счастливая семейная жизнь (14 ранг), и ценности индивидуальной самореализации: интересная работа (15 ранг). Иерархия ценностей подростков ЭГ достаточно разнопланова, ценности индивидуальной самореализации перемежаются с ценностями социальными и собственно смысло-жизненными ценностями. Промежуточные значения занимают ценности: свобода, активная деятельностная жизнь, здоровье, жизненная мудрость, наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь, развитие.

Как видно из таблицы, в общей иерархии ценностей в КГ 2 в пятерку доминирующих ценностей вошли базовые условия социального функционирования: здоровье (1 ранг), любовь (2 ранг), материальная обеспеченность (3 ранг), хорошие и верные друзья (4 ранг), счастливая семейная жизнь (5 ранг). В группу незначимых ценностей вошли ценности смысло-жизненные: творчество (18 ранг), красота природы и искусства (17 ранг), познание (14 ранг), и ценности индивидуальной самореализации: интересная работа (16 ранг) и удовольствия (15 ранг). Промежуточные значения занимают ценности: общественное признание, уверенность в себе, активная деятельностная жизнь, свобода, продуктивная жизнь, счастье других и жизненная мудрость.

Ранжирование инструментальных ценностей представлено в таблице 16.

Таблица 16

Результаты ранжирования инструментальных ценностей подростками экспериментальной и контрольных групп (методика М. Рокича)

Ранг	ЭГ (n=40), среднее значение	Ср. зн.	КГ 1 (n=40), среднее значение	Ср. зн.	КГ 2 (n=40), среднее значение	Ср. зн.
Доминирующие ценности						
1	Независимость	4,61	Независимость	4,64	Воспитанность	4,32
2	Терпимость	5,2	Терпимость	5,3	Рационализм	4,7
3	Смелость в отстаивании своего мнения	6,02	Смелость в отстаивании своего мнения	6,1	Образованность	5,5

4	Высокие запросы	6,45	Высокие запросы	6,47	Ответственность	6,15
5	Образованность	6,8	Образованность	6,8	Смелость в отстаивании своего мнения	6,69
Незначимые ценности						
14	Честность	11,07	Честность	11,08	Аккуратность	10,78
15	Самоконтроль	11,41	Самоконтроль	11,4	Исполнительность	11,33
16	Чуткость	12,6	Чуткость	12,61	Самоконтроль	12,2
17	Аккуратность	13,15	Аккуратность	13,11	Непримиримость к недостаткам в себе и в других	12,63
18	Широта взглядов	13,5	Широта взглядов	13,6	Широта взглядов	13,24

Ранжирование подростками ЭГ и КГ инструментальных ценностей, в число которых вошли ценности, которые могут определить предпочитаемый образ действия в ситуациях организации социального взаимодействия, показало следующие результаты. В число пяти наиболее значимых инструментальных ценностей в ЭГ вошли такие качества личности как: независимость (1 ранг), терпимость (2 ранг), смелость в отстаивании своего мнения (3 ранг), высокие запросы (4 ранг), образованность (5 ранг). К числу наименее значимых относятся ценности: широта взглядов (18 ранг), аккуратность (17 ранг), чуткость (16 ранг), самоконтроль, (15 ранг), честность (14 ранг). Промежуточные значения занимают ценности: высокие запросы, исполнительность, твердая воля, эффективность в делах, непримиримость к недостаткам в себе и других, рационализм, ответственность, воспитанность.

Как видно из таблицы, в общей иерархии ценностей в КГ 2 в пятерку доминирующих ценностей вошли: воспитанность (1 ранг), рационализм (2 ранг), образованность (3 ранг), ответственность (4 ранг), смелость в отстаивании своего мнения (5 ранг). В группу незначимых ценностей вошли: широта взглядов (18 ранг), непримиримость к недостаткам в себе и в других (17 ранг), самоконтроль (16 ранг), непримиримость к недостаткам в себе и других (15 ранг) и аккуратность (14 ранг). Промежуточные значения занимают ценности: жизнерадостность, независимость, твердая воля, честность, высокие запросы, исполнительность, чуткость, терпимость.

Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности подростков указаны в таблице 17.

Таблица 17

Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (методика С. С. Бубновой)

Ведущие ценности:	ЭГ (n=40), среднее значение	КГ 1 (n=40), среднее значение	КГ 2 (n=40), среднее значение	U-критерий Манна- Уитни
1. Отдых, приятный досуг	4,02	4,03	3,8	-
2. Материальная обеспеченность	3,56	3,57	4,1	U=169,500, p≤0,05
3. Стремление к прекрасному	2,75	2,65	2,47	-
4. Готовность помогать и милосердие	4,1	4,1	3,91	-
5. Любовь	4,26	4,28	4,12	-
6. Стремление к обретению новых знаний о мире, природе и человеке	2,68	2,66	2,94	-
7. Высокое положение в обществе, возможность управлять людьми	3,3	3,3	3,71	-
8. Признание в обществе и способность оказывать влияние	4,5	4,5	4,34	-
9. Стремление изменить общество посредством социальной активности	2,76	2,8	3,42	U=142,500, p≤0,05
10. Возможность общаться	3,08	3,05	4,7	U=86,000, p≤0,01
11. Здоровье и забота о собственном теле	2,7	2,7	4,63	U=74,500, p≤0,01

Анализ результатов реальной структуры ценностных ориентаций личности подростков ЭГ и КГ показал, что воспитанники УДС значительно ниже оценивают ценности: здоровье и забота о собственном теле ($p \leq 0,01$), возможность общаться ($p \leq 0,01$), стремление изменить общество посредством социальной активности ($p \leq 0,05$) и материальная обеспеченность ($p \leq 0,05$). У подростков ЭГ в реальной структуре ценностных ориентаций доминируют признание в обществе и способность оказывать влияние (1 ранг), любовь (2 ранг), готовность помогать и милосердие (3 ранг), отдых, приятный досуг (4

ранг). В КГ 2 преобладают ценности: возможность общаться (1 ранг), здоровье и забота о собственном теле (2 ранг), признание в обществе и способность оказывать влияние (3 ранг), любовь (4 ранг), материальная обеспеченность (5 ранг). Преобладание подобных ценностей в реальной структуре ценностных ориентаций может быть обусловлено потребностями воспитанников УДС в любви, принятии, заботе, в отличии от их сверстников из кровных семей, у которых данные потребности в определенной степени удовлетворены.

Сравнительный анализ результатов диагностики эмоционального и социального интеллекта подростков ЭГ и КГ показан в таблицах 18 и 19.

Уровень эмоционального интеллекта в обеих группах низкий, в ЭГ интегративный уровень эмоционального интеллекта статистически значимо ниже, чем в КГ ($p \leq 0,05$).

Таблица 18

Результаты диагностики эмоционального интеллекта подростков экспериментальной и контрольных групп (методика Дж. Гилфорда, М. Салливена в адаптации Е.С. Алешиной-Михайловой)

Показатели эмоционального интеллекта:	ЭГ (n=40), среднее значение	КГ 1 (n=40), среднее значение	КГ 2 (n=40), среднее значение	U-критерий Манна-Уитни
Эмоциональная осведомленность	7,2	7,2	8,7	U=132,500, $p \leq 0,05$
Управление своими эмоциями	6,76	6,79	8,01	U=154,000, $p \leq 0,05$
Самомотивация	6,09	6,11	7,23	U=168,500, $p \leq 0,05$
Эмпатия	5,8	5,6	8,08	U=92,500, $p \leq 0,01$
Распознавание эмоций других людей	7,32	7,33	7,5	-
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	33,17	33,14	39,52	U=147,500, $p \leq 0,05$

В ЭГ умеренно ниже показатели эмоциональной осведомленности ($p \leq 0,05$), произвольного управления своими эмоциями ($p \leq 0,05$), самомотивации ($p \leq 0,05$), высокий уровень значимости различий в группах установлен по уровню эмпатии ($p \leq 0,01$). Различий по показателю распознавания эмоций других не установлено. В ЭГ все показатели

эмоционального интеллекта находятся на низком уровне. У подростков КГ 2 показатели самомотивации и распознавания эмоций других находятся на низком уровне, остальные показатели соответствуют значению границы между низким и средним уровнем. Можно сказать, что подростки, воспитываемые в условиях УДС, и подростки, воспитываемые в кровных семьях, практически в равной степени испытывают трудности в распознавании и понимании эмоций других людей, причем для воспитанников интернатов это последствия обеднённости социальных контактов, а для подростков КГ 2 это следствие изменения технических инноваций, общения посредством гаджетов и социальных сетей, сокращение живого непосредственного общения.

Анализ результатов диагностики социального интеллекта показал, что для подростков ЭГ характерен среднеслабый уровень социального интеллекта (таблица 19).

Таблица 19

Результаты диагностики социального интеллекта подростков экспериментальной и контрольных групп (методика Н. Холла)

Показатели социального интеллекта:	ЭГ (n=40), среднее значение	КГ 1 (n=40), среднее значение	КГ 2(n=40), среднее значение	U-критерий Манна-Уитни
Субтест 1 «Истории с завершением»– предвидение последствий поведения	3,07	3,04	3,87	U=170,500, p≤0,05
Субтест 2 «Группы экспрессии»– распознавание невербальной экспрессии	2,9	2,9	3,73	U=166,000, p≤0,05
Субтест 3 «Вербальная экспрессия» – распознавание вербальной экспрессии	2,5	2,5	2,92	-
Субтест 4 «Истории с дополнением» анализ ситуаций	2,23		2,86	-

межличностного взаимодействия		2,27		
Композитная оценка социального интеллекта	2,68	2,61	3,35	U=192,500, p≤0,05

По 1 субтесту способность предвидения последствий поведения сформирована на среднем уровне у подростков обеих групп, данный показатель статистически ниже у воспитанников УДС ($p \leq 0,05$), они хуже понимают связь поведения и его последствий, могут неверно оценивать результаты своих и чужих поступков, что приводит к совершению большего количества ошибок в осуществлении межличностных отношений. По 2 субтесту воспитанники УДС демонстрируют среднеслабый уровень распознавания невербальной экспрессии, у подростков, воспитывающиеся в кровных семьях, средний уровень по данному субтесту, данные различия статистически значимы ($p \leq 0,05$). По 3 и 4 субтестам подростки обеих групп показали среднеслабый уровень сформированности способности распознавания вербальной экспрессии и анализа ситуаций межличностных отношений, различия незначимы. Композитная оценка социального интеллекта значительно ниже в ЭГ ($p \leq 0,05$), воспитанники УДС продемонстрировали среднеслабый уровень сформированности социального интеллекта; они хуже сверстников, воспитывающихся в кровных семьях, понимают связи между поведением и его последствиями, хуже ориентируются в нормах и правилах поведения.

Анализ данных, полученных в результате констатирующей диагностики показал, что для 68% воспитанников УДС характерен уровень сформированности жизнестойкости ниже среднего, для 73% подростков, воспитывающихся в кровных семьях, характерен средний уровень сформированности жизнестойкости. Полученные результаты свидетельствуют о неготовности воспитанников предвыпускного возраста к постинтернатной социализации, что обуславливает необходимость разработки программы формирования жизнестойкости и готовности к постинтернатной социализации.

3.2. Содержание наставнической деятельности волонтеров СОНКО в процессе социализации детей-сирот.

Апробация модели, проверка результативности работы проводилась в Азовском и Батайском Центрах помощи детям, а также в других Центрах помощи детям и УДС Ростовской и Орловской областей.

Период постинтернатной адаптации выпускников УДС рассматривался как переходный к самостоятельной жизни, который был непосредственно связан с качеством организации сопровождения – ведущей методологической парадигмы поддержки детей-сирот. Актуальность разработки и тиражирования эффективных технологий сопровождения выпускников стала драйвером поиска новых технологий, форм, методов, условий социализации с учетом их статуса, навыков совладания в разнообразных жизненных событиях. Задача формирования у выпускника субъектно-деятельностной позиции, принятия ответственности за свои выборы, освоения социальных позиций и ролей, воспитания личностных качеств отводилась специалистам службы сопровождения. Работа должна была продолжаться и после выпуска подростка из учреждения для детей-сирот. Это обстоятельство позволяло рассматривать данный процесс как перманентно требующий внимания, погруженности в ситуацию развития конкретного выпускника, расширения количества включенных специалистов, командной работы. Включение в работу по постинтернатной социализации заинтересованных общественных организаций, волонтеров некоммерческих организаций позволило предметно организовать данный процесс, повысить качество реализации и, как следствие, предупредить деструктивные последствия для детей-сирот.

Вопросы организации взаимодействия специалистов УДС с заинтересованными организациями, в том числе, общественными, было одним из факторов, требующих особого внимания, поскольку проектные инициативы третьего сектора требуют не только согласованности с современной нормативно правовой базой межорганизационного и межведомственного взаимодействия, но и выстроенной методологии ведения

конструктивной социально-психолого-педагогической, управленческой работы.

Были сформированы *требования к основным качественным и функциональным характеристикам образовательной программы подготовки специалистов УДС и НКО.*

Данный курс был разработан и направлен на актуализацию профессиональных компетенций специалистов УДС и СОНКО, обеспечивающих практическое решение следующих вопросов:

- умение анализировать социальные запросы по обеспечению социальных прав выпускников-сирот и разрабатывать конкретные проекты, способы их решения на основе коллаборационного взаимодействия;

- знание и анализ подходов, моделей, успешных практик организации работы по социальной поддержке, сопровождению интересов выпускников-сирот в условиях реализации политики диверсификации при взаимодействии государственных и общественных организаций;

- овладение технологиями проектирования вариативных программ поддержки, оказания помощи по обеспечению ресурсов постинтернатной социализации воспитанников и выпускников-сирот;

- овладение навыками адаптации педагогического наставничества в работе по организации сопровождения воспитанников и выпускников при подготовке к постинтернатной адаптации, учета регионального компонента и ресурсов организаторов процесса;

- овладение умением просчитывать риски мероприятий по постинтернатной социализации выпускников-сирот с минимизацией последствий для них;

- на основе знаний социальной педагогики, а также общей, возрастной, социальной и педагогической психологии строить взаимодействие УДС и СОНКО в решении проблем социализации и сопровождения воспитанников и выпускников-сирот.

Принципами организации обучения стали: связи теории и практики;

системности; комплексности; интеграции предметных областей; обучения в деятельности; когнитивного моделирования процессов; проектного управления; вариативности.

Развитие компетенций в области организации конструктивного взаимодействия специалистов УДС и СОНКО предполагало:

- осознание необходимости в овладении компетенциями в области разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, преодоления специфических трудностей их развития и профилактики социальных отклонений;

- освоение рефлексии как способа эффективного развития;

- овладение умением создавать межорганизационные и межведомственные команды и работать в них, способствуя решению общих задач и развития личности каждого из специалистов;

- овладение экспертной деятельностью наставника, направленной на постинтернатную социализацию детей-сирот, навыками анализа, корректировки, мониторинга результативность процесса;

- развитие умения строить продуктивные отношения с разными воспитанниками в процессе их сопровождения;

- освоение слушателями основ разработки собственных коллаборационных проектов на основе ключевых идей курса.

Были предложены следующие *средства и формы организации подготовки специалистов УДС и СОНКО*. Использование как традиционных форм работы (лекции, тренинг), мультимедийных (google-документ, видеоролики и др.), проектных форм обучения, супервизии.

Продолжительность обучения: 18 часов.

Форма обучения: очная, очно-заочная форма обучения.

Режим занятий: два раза в месяц или 6 часов три дня.

Контингент обучающихся. Курс полезен в системе подготовки:

- руководителей и специалистов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, муниципальных органов власти,

- специалистов (социальных педагогов, социальных работников, психологов, педагогов) служб сопровождения УДС;
- сотрудников (педагогов и психологов) учреждений организаций системы образования, здравоохранения и социальной защиты, деятельность которых связана с вопросами поддержки выпускников УДС;
- воспитателей постинтернатного патроната и других форм индивидуального попечительства над выпускниками (наставники, кураторы и пр.);
- руководителей социально ориентированных некоммерческих организаций;
- волонтеров;
- студентов направления «Социальная педагогика» и др.

Тема для углубленного изучения: разработка информационных баз данных, связанных с постинтернатным сопровождением выпускников-сирот.

Перечень оборудования для реализации практических занятий: мультимедийная доска для демонстрации компьютерных презентаций; видеофильмов, роликов.

Описание форм контроля. Для контроля освоения слушателями учебного материала использовались командные проектные задания. Слушатели представляли командные проекты с презентацией идеи командного проекта по вопросам сопровождения выпускников-сирот.

Учебно-тематический план программы был представлен пятью модулями. Развернутое описание содержания, форма организации и объема часов представлено в Приложении.

Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Тема 1. Современная интерпретация подготовки выпускников-сирот к самостоятельной жизни.

Тема 2. Критерии адаптированности.

Тема 3. Проблемы социальной адаптации выпускников УДС.

Тема 4. Педагогическое наставничество в постинтернатной социализации.

Тема 5. Возможности общественных организаций в трансляции успешных практик постинтернатной социализации: правовые, материальные организационные, кадровые, методические ресурсы.

Модуль 2. Модели партнерства УДС и СОНКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения СОНКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.

Тема 6. Социально ориентированные некоммерческие организации (СОНКО) как катализаторы решения социальных проблем.

Тема 7. Модели партнерства УДС и СОНКО в интересах развития образования.

Тема 8. Механизмы взаимодействия в партнерских проектах общественных организаций и учреждений социальной защиты.

Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО – УДС» в области сопровождения выпускников-сирот.

Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия СОНКО ЧУ «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».

Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника УДС как целевая ориентация государственной политике в сфере поддержки детей-сирот.

Цель формирующего эксперимента – апробация модели организации наставничества детей-сирот волонтерами СОНКО, реализуемая в отношении подростков выпускных классов из УДС, включая инструменты мониторинга, контроля и супервизии.

Формирующая работа проводилась с 2018 по 2020 год.

Особое внимание уделялось внутренней позиции самой развивающейся личности подростка, выраженной через: помыслы;

жизненные планы; ценностные ориентации; готовность к освоению социального пространства прав и обязанностей; реальное поведение – поступки и проступки.

При этом было важно определить место и значение профессионального посредника, сензитивного как к личностным особенностям деликвентных подростков, так и к современным им социальным условиям, по сути своей всегда несущим в себе амбивалентные силы воздействия.

Специально создавались теоретически обоснованные и эмпирически выверенные условия, в которых проводилась работа психолога с делинквентными подростками. Учитывались: 1 – феноменологически значимые ограничения времени проведения сессий; 2 – особенности организации принципиально нового, благоприятного для психического и личностного развития подростков социального пространства проведения проектов (сессий).

Результаты *входящей анкеты (1) Модуля 1* показали, что 72% кандидатов в волонтеры сталкивались с ситуацией сопровождения детей-сирот, преимущественно в личной жизни (32%), в роли пассивных наблюдателей (33%) или педагоги (7%). Они считают, что дети-сироты нуждаются в поддержке, особенно в сложных ситуациях жизненного, профессионального или личностного выбора. Среди необходимых ключевых навыков волонтера-наставника они выделяют строить процесс коммуникации в зависимости от целей и задач работы наставника-волонтера (24%), умение совмещать функции наставника и волонтера (34%) и умение оценивать результаты своей работы в качестве наставника-волонтера (37%). Большинство респондентов имеет опыт работы с детьми (87%), в формате материнской/отцовской (61%) и педагогической деятельности (23%).

Чаще всего кандидаты в волонтеры отмечают пользу систематической работы с литературой (36%) и консультации со специалистами (40%). 62% опрошенных сталкивались с ситуациями проблем в коммуникации с

ребенком, однако они носили ситуативный характер. Поэтому запрос кандидатов в волонтеров чаще всего связан со знакомством с действующими технологиями, инструментами работы с детьми (46%), получение практического опыта (32%), психологической подготовки к работе в качестве наставника (38%). Они реалистично оценивают свою готовность к работе с детьми (82%), осознают значимость роли наставника в сопровождении детей-сирот (68%). Окружение кандидатов на 26% разделяет интересы волонтерской самореализации, в том числе, 12% специалистов учреждений сферы социальной защиты населения.

Оценка понятия «наставник-волонтер» с помощью семантического дифференциала опирается на аффективные характеристики восприятия отношений ($\mu=4,1\pm 0,68$) в которых преобладают положительные чувства.

Смысловая насыщенность переживаний в целом положительная ($\mu=4,2\pm 0,29$) ассоциируется со внутренней свободой, возможностью удовлетворять актуальных запросы, обширным мотивационным фундаментом, ощущением пространства для самореализации в этой сфере жизни.

Динамические характеристики понятия «волонтер-наставник» соответствуют среднему уровню ($\mu=3,8\pm 0,82$), значительным разбросом проявлений стенического напряжения в выборке.

Параметр осязаемости представлений об роли волонтера-наставника ($\mu=3,6\pm 0,5$) подтверждает когнитивно-эмоциональную вовлеченность кандидатов в процесс обучения в Школе наставников НКО, восприятие себя в качестве активного участника образовательного процесса.

94% участников Школы не имеют опыта участия в программах подготовки волонтеров, наставников или специалистов сферы социальной защиты населения. Ключевым мотивом вступления в программу стали внутренние побуждения по типу «принести пользу», «поделиться опытом» и

т.д. 57% считают, что полученный опыт работы в качестве волонтера-наставника будет полезен им в вопросах социальной, личной самореализации.

Результаты *анкеты (2) обратной связи всех кандидатов в волонтеры-наставники, завершивших обучение на программе проекта «Наставник НКО»*, показали, что в 82% респонденты на 100% достигли целей своего обучения, 94% вне зависимости от результатов итоговой аттестации, планируют применять полученные навыки на практике. 95% подтверждают эффективность выбранных в Школе форм работы, методов, инструментов подготовки волонтеров-наставников.

Чаще всего, наиболее полезными кандидаты в волонтеры считают Модуль 5 «Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками» (70%) и Модуль 6 «Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками» (62%).

82% участников Школы активно предлагает свои идеи по модернизации содержания программы, что говорит об открытости образовательной среды, активной жизненной позиции участников проекта.

Отсроченная анкета (3) фокус-группы из 12 волонтеров, успешно прошедших конкурсный отбор на вакансии наставника НКО служила инструментом совершенствования содержания программы Школа. Коэффициент конкордантности (согласованности экспертов) по Кендаллу 72,6-77,1, при $p < 0,05$.

Общее впечатление о Школе волонтера-наставника соответствует высокому уровню ($\mu = 8,9 \pm 0,3$). При оценке содержания курса самыми ценными студенты считают темы, касающиеся концептуальных основ наставничества, практических модулей работы с детьми и проектирования навыков наставника, направлений саморазвития и самореализации.

Таким образом, опыт организации и проведения Школы подготовки волонтеров-кандидатов к работе по постинтернатной социализации подростков-сирот выпускных классов позволил на новом уровне осмыслить вопросы пролонгированного регионально-адаптированного сопровождения

детей, разработать и апробировать технологию организации подобной работы, проверить результативность предложенной в теоретической части исследования модели совместной работы НКО и учреждения социальной защиты для детей-сирот в решении одной из проблем повышения качества жизни социально уязвимой группы детей.

Отдавая должное внимание коллегам-психологам и заинтересованно относясь к их теоретическим и эмпирическим поискам и достижениям, мы, тем не менее, следуем традициям педагогов, традициям наставничества молодых специалистов.

В советское время вопросы наставничества тесно увязывались с профессиональной деятельностью молодых специалистов. Опытный, достигший успеха в профессии работник брал под опеку начинающих свою трудовую деятельность людей и открывал им секреты мастерства, показывал приемы и подходы, обеспечивавшие эффективное применение сил и средств, таким образом, формируя новое поколение специалистов. Описание и обоснование технологии наставничества было предметом научных монографий, эссе и статей.

На первом этапе педагогического эксперимента (в 2015–2016 учебном году) были отобраны наставники и определены экспериментальная и контрольная группы детей-сирот предвыпускного и выпускного возраста. В тот же период была разработана программа занятий и встреч в течение года, а также программа семинаров и тренингов приглашенных специалистов в разных областях (медицина, здоровьесберегающие технологии, профессиональные тренинги по прикладным специальностям и мн. др.).

Особое внимание было уделено досуговой части программы – было необходимо сделать отдых детей не только максимально разнообразным, но *полезным* и *познавательным*. Разнообразие средств доступного отдыха было достигнуто через посещение наставниками и воспитанниками музеев, кинотеатров и театров, ледовых катков, концертов и т.д. При этом мы побуждали детей и подростков совместно со взрослыми обсуждать увиденное

и услышанное. Обсуждение проводилось в уютной домашней обстановке. Целью подобных встреч было формирование ценностных ориентаций и внутренней позиции.

Для воспитанников проникновение в мир взрослого всегда было сопряжено с определенным дискомфортом, но в то же время и интересом. Им было чрезвычайно важно понять, каким образом взрослые (наставники) находят связи между происходящим (на экране, сцене, спортзале и т.д.) и повседневной жизнью. Преломление события через призму духовно-нравственного восприятия, оценка этого события с точки зрения его значимости для повседневного, бытийного выбора того или иного решения вызывали искренний и неподдельный интерес воспитанников. Упомянув о дискомфорте, следует заметить, что природа такого дискомфорта заключалась в том, что те или иные умозаключения и оценки наставников, как правило, радикально отличались от умозаключений и оценки воспитанников, и для принятия таких оценок от воспитанников требовались значительные волевые усилия. Таким образом мы добивались создания ситуации доверия и – как следствие – формирования привязанности между наставником и воспитанником.

Совершенно новым опытом для воспитанников было проникновение в семейные отношения наставников. Все для них было удивительно новым – и взаимоотношения мужа и жены, и взаимодействие между членами семьи (распределение функций внутри семьи и принцип добровольности в их исполнении), и внутренняя сонастроенность членов семьи (и взрослых, и детей) на решение бытовых задач и на совместного времяпрепровождение. Два аспекта вызывали особый интерес: почему дети выполняют указания родителей и почему конфликты между детьми и родителями всегда имеют потенциал к разрешению (другими словами, почему конфликты не фатальны – не ведут к разрыву отношений и к брошенности).

Обнаружилось, что воспитанники выбирали наставников, в основном, по внешним атрибутам (цвет глаз, общая привлекательность, образ и т.п.), в

то время как наставники смотрели на воспитанников с точки зрения их ресурсности (каким потенциалом обладает воспитанник и какими ресурсами обладает наставник, чтобы помочь воспитаннику реализовать свои ресурсы).

Отдельно мы проводили встречи с наставниками, чтобы получить обратную связь и усовершенствовать каналы взаимодействия с волонтерами.

Нам были интересны ответы на следующие вопросы:

Откуда будущий волонтер узнает о нас, нашем проекте?

Что он видит на информационных ресурсах организации (сайте, страницах в социальных сетях)?

Может ли он(-а) вообще оказаться на нашем интернет-ресурсе, сайте, семинаре, конференции?

Формат предложения о сотрудничестве: «Могу ли я? Что нужно делать? Какой первый шаг?»

Соблюдено ли правило «трех кликов»? (для информационных ресурсов)?

Настроена ли оперативная обратная связь? Как? В течении какого времени мы отвечаем на запросы?

В результате демонстрации предложения о сотрудничестве через различные каналы связи мы получали запрос на встречу с куратором проекта в следующих формах:

- сообщение/письмо куратору проекта по контактам обратной связи (например, сайта ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» <https://asc-russia.ru/contacts/>);

- заполнение анкеты в письменном или электронном (GoogleForms <http://>) виде (макет анкеты представлен в Приложении 1);

- личная встреча;

- общение на регулярной встрече или программе обучения в НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления».

Проведенное опытно-экспериментальное исследование позволило

обосновать необходимость и подтвердить эффективность внедрения в социальную практику взаимодействия УДС и СОНКО партнерских проектов по организации педагогического наставничества.

3.3. Динамика уровня социальной адаптированности детей-сирот – воспитанников учреждений для детей-сирот. Эффективность наставнической деятельности волонтеров СОНКО в процессе социализации детей-сирот.

Контрольный этап педагогического эксперимента проводился в 2020 году.

Выборку составили 40 подростков-воспитанников УДС(Азовский центр помощи детям), вошедшие в основную группу (ЭГ), и 40 подростков, воспитывающихся в кровных семьях – контрольная группа (КГ), а также 40 подростков-воспитанников УДС, в отношении которых эксперимент не проводился (Батайский центр помощи детям).

Задачи контрольного этапа эксперимента: провести сравнительный анализ уровня сформированности жизнестойкости в экспериментальной и контрольной группах, проанализировать динамику готовности подростков основной группы к постинтернатной социализации; описать различия, сделать вывод об эффективности формирующей работы.

Контрольная диагностика проводилась с использованием психолого-педагогических методик, использованных на констатирующем этапе эксперимента. Данная организация исследования позволяет проанализировать личностные изменения, произошедшие за время осуществления формирующего воздействия на участников основной группы и установить динамику развития жизнестойкости.

Анализ результатов контрольной диагностики показал положительные изменения в развитии уровня жизнестойкости выпускников УДС (таблица

20).

Таблица 20
Результаты контрольной диагностики уровня жизнестойкости
подростков экспериментальной и контрольной групп
(Тест жизнестойкости С. Мадди в модификации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ (n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	T-критерий Вилкоксона, значимость различий	U-критерий Манна-Уитни до/после, значимость различий
Вовлеченность	19,5	23,7	21,1	24,1	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01/-$
Контроль	12,06	17,4	12,98	20,05	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01/p \leq 0,05$
Принятие риска	10,53	14,3	11,02	14,5	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05/-$
Жизнестойкость	42,09	55,85	44,35	58,65	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01/-$

На контрольном этапе эксперимента в основной группе значительно возросли значения компонентов жизнестойкости и ее интегрального показателя. Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ посредством расчета критерия Манна-Уитни показал, что умеренные значимые различия сохраняются только по шкале «контроль» ($p \leq 0,05$), по остальным показателям различия, имевшие место до проведения формирующего эксперимента, не установлены. Анализ динамики развития жизнестойкости посредством расчета Вилкоксона подтвердил наличие позитивных изменений в уровне сформированности вовлеченности, контроля, принятия риска и в целом жизнестойкости ($p \leq 0,01$). За время участия в программе выпускники УДС стали лучше справляться со стрессовой нагрузкой, у них вырос интерес к различным аспектам жизни, они стали более вовлечены в процесс жизни; рост уверенности в себе и своих силах позволил им более рационально воспринимать жизненный опыт, в том числе и смотреть на негативный опыт как источник потенциального развития.

Результаты контрольной диагностики социально-психологической адаптации в таблице 21.

Таблица 21
Результаты контрольной диагностики социально-психологической адаптации
подростков экспериментальной и контрольной групп
(методика диагностика К. Роджерса и Р. Даймона)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, %	ЭГ (n=40) после, %	КГ 1 (n=40) после, %	КГ 2 (n=40) после, %	T-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна-Уитни
Адаптация	45,1	54	47	62,1	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,05$
Самопринятие	57	59,6	57,6	65,3	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,05$
Принятие других	50,3	56,9	51,6	62,6	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,05$
Эмоциональная комфортность	44,2	52	47,3	68,2	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,01$
Интернальность	41	48,2	43	55	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,05$
Стремление к доминированию	53	54,1	53,4	62,8	-	$p \leq 0,01 / p \leq 0,01$

Результаты статистической проверки данных диагностики уровня социально-психологической адаптации подростков до и после эксперимента показали, что в ЭГ группе значительно выросли показатели адаптации ($p \leq 0,01$), самопринятия ($p \leq 0,05$), принятия других ($p \leq 0,01$), эмоциональной комфортности ($p \leq 0,01$), интернальности ($p \leq 0,01$), стремление к доминированию незначительно снизилось. Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ 2 показал, что разрыв в уровне социально-психологической адаптации между подростками из интерната и подростками из кровных семей статистически значимо сократился. Общий уровень социально-психологической адаптации после участия подростков в программе стал средним с тенденцией к высокому. Воспитанники УДС стали успешнее адаптироваться к новым условиям и требованиям, стали более оптимистично смотреть в будущее.

Анализ результатов диагностики социализированности подростков показал, что в группе воспитанников УДС вырос уровень социализированности (таблица 22).

Таблица 22
Результаты контрольной диагностики социализированности
личности подростков экспериментальной и контрольной групп
(методика М. И. Рожкова)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ (n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	T-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна- Уитни
Социальная адаптированность	2,58	2,86	2,62	3,1	$p \leq 0,05$	-/-
Социальная автономность	2,1	2,57	2,3	2,72	$p \leq 0,05$	-/-
Социальная активность	1,76	2,3	1,87	2,7	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01/-$
Социальные нормы	2,2	2,51	2,28	2,6	$p \leq 0,05$	-/-
Уровень социализированности	2,16	2,56	2,21	2,78	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05/-$

Между ЭГ и КГ 2 больше нет статистически значимых различий в уровне социализированности. У выпускников УДС отмечается статистически подтвержденная позитивная динамика в развитии социально адаптированности ($p \leq 0,05$), социальной автономности ($p \leq 0,05$), социальной активности ($p \leq 0,01$), принятия социальных норм ($p \leq 0,01$), и уровня социализированности в целом ($p \leq 0,05$). Воспитанники УДС чаще демонстрируют проявления самостоятельности и ответственности, проявляют инициативу в организации собственного досуга.

Результаты контрольной диагностики развития социальных навыков показаны в таблице 23.

Таблица 23
Результаты диагностики уровня развития социальных навыков
подростков-сирот (методика О.В. Тришиной)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ (n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	T-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна-Уитни
Начальные навыки	3,46	3,57	3,48	3,86	-	-/-
Самовыражение в разговоре	2,57	3,1	2,6	3,65	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01 / p \leq 0,05$
Реакция на мнение другого	2,7	3,2	2,78	3,58	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05 / -$
Навыки планирования предстоящих действий	2,5	3,09	2,7	3,43	$p \leq 0,05$	-/-
Альтернативы агрессивному поведению	2,51	3,2	2,61	3,6	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05 / -$
Средняя оценка своих социальных способностей	3,04	3,24	3,1	3,62	-	-/-
Средняя оценка социальных способностей сверстников	3,51	3,3	3,48	3,41	-	-/-

Наблюдается положительная динамика по отдельным показателям сформированности социальных навыков в ЭГ. Значимые умеренные различия сохраняются по показателю «самовыражение в разговоре» ($p \leq 0,05$), первоначально значимость данных различий была очень высокой ($p \leq 0,01$). По остальным социальным навыкам различия в ЭГ и КГ 2 стали незначительными. Динамика показателей внутри группы свидетельствует о росте у выпускников УДС уровня способности самовыражения в разговоре ($p \leq 0,05$), способности адекватно реагировать на мнение других людей ($p \leq 0,05$), навыков планирования предстоящих действий ($p \leq 0,05$) и способности альтернативы агрессивному поведению ($p \leq 0,05$). Воспитанники УДС после участия в программе стали пытаться выражать свои чувства и переживания, более активно общаться с другими людьми вне стен УДС, обмениваться информацией, давать обратную связь, пытаться договориться по спорным вопросам и донести свою позицию до собеседника. Адекватность оценки своих способностей у подростков ЭГ выросла.

Анализ результатов диагностики ценностных ориентаций показал изменения в иерархической системе терминальных ценностей ЭГ и КГ 2 (таблицы 24 и 25).

Таблица 24
Результаты контрольного ранжирования терминальных ценностей подростками экспериментальной и контрольной групп (методика М. Рокича)

Терминальные ценности	ЭГ (n=40) ранг до, среднее значение	ЭГ (n=40) ранг после, среднее значение	КГ 1 (n=40) ранг после, среднее значение	КГ 2 (n=40) ранг после, среднее значение	Т-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна-Уитни
1 Активная деятельная жизнь	9 (8,9)	7 (6,25)	9 (8,9)	5 (6,81)	$p \leq 0,01$	-
2 Жизненная мудрость	13 (11,0)	17 (11,39)	15 (11,52)	16 (12,45)	-	-
3 Здоровье	8 (8,32)	5 (5,06)	8 (8,32)	1 (4,8)	$p \leq 0,01$	-
4 Интересная работа	15 (11,8)	11 (7,9)	14 (11,28)	12 (10,76)	$p \leq 0,01$	-
5 Красота природы и искусства	17 (13,6)	16 (10,47)	17 (13,6)	18 (13,46)	-	-
6 Любовь	3 (4,9)	1 (3,51)	3 (4,7)	4 (6,3)	-	$p \leq 0,01$
7 Материально обеспеченная жизнь	5 (6,12)	6 (5,83)	5 (6,2)	2 (5,07)	-	-
8 Наличие хороших и верных друзей	7 (7,54)	2 (4,12)	7 (7,54)	3 (5,78)	$p \leq 0,01$	-
9 Общественное признание	2 (4,74)	3 (4,42)	2 (4,82)	10 (9,23)	-	$p \leq 0,01$
10 Познание	16 (12,54)	13 (8,66)	18 (15,8)	11 (10,47)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
11 Продуктивная жизнь	11 (10,21)	12 (8,1)	10 (9,7)	8 (7,9)	-	-
12 Развитие	12 (10,7)	18 (11,8)	12 (10,78)	15 (11,7)	-	-
13 Удовольствие	4 (5,83)	10 (7,57)	4 (5,6)	9 (8,62)	$p \leq 0,05$	-
14 Свобода	6 (6,8)	14 (9,3)	6 (7,54)	14 (11,6)	$p \leq 0,01$	-
15 Счастливая семейная жизнь	14 (11,21)	8 (6,53)	13 (11,21)	7 (7,36)	$p \leq 0,01$	-
16 Счастье других	10 (9,4)	9 (7,02)	11 (10,34)	13 (10,9)	-	$p \leq 0,01$
17 Творчество	18 (14,3)	15 (10,2)	16 (13,07)	17 (13,2)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
18 Уверенность в себе	1 (3,9)	4 (4,76)	1 (4,2)	6 (7,1)	-	$p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, общая иерархия ценностей-целей в ЭГ и КГ 2 по ряду позиций стала более схожей.

Для выпускников УДС стали более значимы ценности дружбы ($p \leq 0,01$), собственного здоровья ($p \leq 0,01$), деятельностной активности ($p \leq 0,01$), семейной жизни ($p \leq 0,01$), интересной работы ($p \leq 0,01$) и познания ($p \leq 0,01$). Мы наблюдаем трансформацию жизненно важных ценностей в сознании подростков, в силу ряда обстоятельств, лишенных любви и заботы родных людей. Деятельность волонтеров-наставников помогла выпускникам УДС

актуализировать ценностные ориентации, которые в силу травмирующих событий были вынесены в их сознании на периферию.

Изменения в системе инструментальных ценностей представлены в таблице 25.

Таблица 25
Результаты контрольного ранжирования инструментальных ценностей подростками экспериментальной и контрольной групп (методика М. Рокича)

Инструментальные ценности	ЭГ (n=40) ранг до, среднее значение	ЭГ (n=40) ранг после, среднее значение	КГ 1 (n=40) ранг после, среднее значение	КГ 2 (n=40) ранг после, среднее значение	Т-критерий Вилкоксона	U- критерий Манна- Уитни
1 Аккуратность	17 (13,5)	4 (5,26)	17 (13,12)	17 (13,63)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
2 Воспитанность	13 (10,48)	3 (4,92)	13 (10,79)	2 (4,1)	$p \leq 0,01$	-
3 Высокие запросы	4 (6,45)	15 (10,6)	3 (5,7)	10 (9,34)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
4 Жизнерадостность	10 (9,12)	6 (6,1)	9 (8,85)	5 (5,02)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
5 Исполнительность	6 (7,05)	9 (7,56)	7 (7,59)	9 (8,5)	-	-
6 Независимость	1 (4,61)	13 (9,2)	1 (4,32)	15 (12,2)	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
7 Непримиримость к недостаткам в себе и других	7 (7,8)	11 (8,49)	5 (7,1)	16 (13,05)	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
8 Образованность	5 (6,8)	1 (3,8)	8 (8,02)	1 (3,7)	$p \leq 0,01$	-
9 Ответственность	12 (10,09)	2 (4,32)	11 (10,23)	3 (4,31)	$p \leq 0,01$	-
10 Рационализм	11 (9,63)	16 (11,45)	12 (10,48)	6 (5,7)	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
11 Самоконтроль	15 (11,41)	5 (5,9)	16 (12,04)	4 (4,79)	$p \leq 0,01$	-
12 Смелость в отстаивании своего мнения	3 (6,02)	8 (7,03)	4 (6,25)	7 (6,2)	$p \leq 0,05$	-
13 Чуткость	16 (12,6)	14 (9,52)	14 (12,61)	11 (10,5)	$p \leq 0,05$	-
14 Терпимость	2 (5,2)	7 (6,48)	2 (4,97)	12 (11,09)	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
15 Широта взглядов	18 (13,5)	18 (13,4)	18 (13,9)	18 (14,6)	-	-
16 Твердая воля	8 (8,3)	12 (8,73)	6 (7,16)	13 (11,4)	-	--
17 Честность	14 (11,07)	10 (7,79)	15 (11,1)	8 (7,37)	$p \leq 0,05$	-
18 Эффективность в делах	9 (8,88)	17 (12,31)	10 (9,11)	14 (11,72)	$p \leq 0,01$	-

В системе инструментальных ценностей для выпускников УДС стали более значимыми ценностные ориентации, предполагающие успешное социальное взаимодействие с другими людьми и стремление к самореализации: образованность ($p \leq 0,01$), ответственность ($p \leq 0,01$), воспитанность ($p \leq 0,01$), аккуратность ($p \leq 0,01$), самоконтроль ($p \leq 0,01$) и жизнерадостность ($p \leq 0,01$). Мы видим, что в данной иерархии ценностей появилась некая перспектива формирования активной жизненной позиции у

выпускников УДС. Взаимодействие с успешными, позитивными, целеустремленными людьми вне стен УДС, соприкосновение с другой стороной незнакомой жизни, положили начало трансформации системы инструментальных ценностей, подростков.

Результаты анализа изменений в реальной структуре ценностных ориентаций личности подростков указаны в таблице 26.

Таблица 26
Результаты контрольной диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (методика С. С. Бубновой)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ (n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	Т-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна-Уитни
1. Отдых, приятный досуг	4,02	3,83	4,04	3,8	-	-/-
2. Материальная обеспеченность	3,56	3,98	3,58	4,32	-	$p \leq 0,05$ /-
3. Стремление к прекрасному	2,75	2,78	2,71	2,6	-	-/-
4. Готовность помогать и милосердие	4,1	4,3	4,2	3,8	-	-/-
5. Любовь	4,26	4,47	4,28	4,3	-	-/-
6. Стремление к обретению новых знаний о мире, природе и человеке	2,68	3,31	2,69	3,4	$p \leq 0,05$	-/-
7. Высокое положение в обществе, возможность управлять людьми	3,3	3,07	3,4	3,46	-	-/-
8. Признание в обществе и способность оказывать влияние	4,5	4,22	4,6	4,26	-	-/-
9. Стремление изменить общество посредством социальной активности	2,76	3,45	2,82	3,68	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$ /-
10. Возможность общаться	3,08	4,1	3,07	4,65	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$ / $p \leq 0,05$
11. Здоровье и забота о собственном теле	2,7	4,05	3,1	4,7	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$ / $p \leq 0,05$

Анализ результатов реальной структуры ценностных ориентаций личности подростков ЭГ и КГ 2 подтвердил изменения, наблюдаемые нами в структуре терминальных и инструментальных ценностных ориентаций, рассмотренных выше. Существенное место в реальной структуре ценностных ориентаций личности подростков заняли общение ($p \leq 0,01$) и здоровье ($p \leq 0,01$), также в иерархии ценностных ориентаций возрос удельный вес

ценности социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе ($p \leq 0,01$) и ценности познания нового в мире, природе, человеке ($p \leq 0,05$).

Участие в программе способствовало повышению уровня эмоционального интеллекта подростков ЭГ, сравнительный анализ результатов диагностики эмоционального интеллекта подростков ЭГ и КГ 2 показан в таблице 27.

Таблица 27
Результаты контрольной диагностики эмоционального интеллекта
подростков экспериментальной и контрольной групп
(методика Дж. Гилфорда, М. Салливена в адаптации Е. С. Алешиной-Михайловой)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ(n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	T-критерий Вилкоксона	U-критерий Манна-Уитни
Эмоциональная осведомленность	7,2	8,62	7,4	8,91	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05/-$
Управление своими эмоциями	6,76	8,36	7	8,28	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05/-$
Самомотивация	6,09	7,54	6,33	7,9	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05/-$
Эмпатия	5,8	7,4	6,12	8,2	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01/p \leq 0,05$
Распознавание эмоций других людей	7,32	8,47	7,54	8,2	$p \leq 0,01$	-/-
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	33,17	40,39	33,61	41,49	$p \leq 0,01$	-/-

В ЭГ статистически значимо повысился уровень эмоционального интеллекта подростков, наблюдается устойчивая положительная динамика по уровням парциального ($p \leq 0,01$) и интегрального ($p \leq 0,01$) эмоционального интеллекта. Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ 2 показал, что сохранились умеренные различия в данных группах по уровню эмпатии ($p \leq 0,05$), по остальным показателям значимые различия не обнаружены. В целом надо отметить, что несмотря на позитивную динамику, сформированный уровень воспитанников УДС находится на границе между низким и средним уровнем, что актуализирует необходимость продолжения

уже постинтернатного сопровождения выпускников и обеспечения формирующей работы по развитию эмоционального интеллекта подростков.

Анализ результатов диагностики социального интеллекта также показал наличие положительной динамика у подростков ЭГ, см. таблицу 28.

Таблица 28
Результаты контрольной диагностики социального интеллекта
подростков экспериментальной и контрольной групп (методика Н. Холла)

Диагностируемые показатели	ЭГ (n=40) до, среднее значение	ЭГ (n=40) после, среднее значение	КГ 1 (n=40) после, среднее значение	КГ 2 (n=40) после, среднее значение	T-критерий Вилкоксона	U- критерий Манна- Уитни
Субтест 1 «История с завершением»	3,07	3,65	3,12	3,92	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05/-$
Субтест 2 «Группы экспрессии»	2,9	3,73	3,1	4,1	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05/-$
Субтест 3 «Вербальная экспрессия»	2,5	3,16	2,7	3,41	$p \leq 0,05$	-/-
Субтест 4 «История с дополнением»	2,23	2,7	2,31	2,97	-	-/-
Композитная оценка социального интеллекта	2,68	3,31	2,71	3,6	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05/-$

Повторная диагностика и сравнительный анализ уровня социального интеллекта у подростков показала отсутствие статистически значимых различий в ЭГ и КГ 2; для подростков ЭГ характерен после участия в программе средний уровень социального интеллекта. Положительная динамика в ЭГ при наличии статистически значимых различий установлена в уровне сформированности способности предвидеть последствия поведения ($p \leq 0,05$), распознавать невербальную ($p \leq 0,01$) и вербальную ($p \leq 0,05$) экспрессию. В целом статистически значимо вырос общий уровень социального интеллекта ($p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенный анализ результатов повторной диагностики наглядно показал актуальность и целесообразность использования педагогического наставничества в формировании жизнестойкости и готовности выпускников к самостоятельной жизни, эффективность разработанной и апробированной образовательной программы для выпускников УДС «Программа для подростков выпускных

классов из УДС «Мои soft skills для будущего» подтверждена. Полученные диагностические результаты свидетельствуют о повышении уровня готовности выпускников УДС к постинтернатной социализации после участия в программе.

3.4. Экспертная оценка системы подготовки волонтеров СОНКО в условиях наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.

Отдельные модули программы повышения квалификации апробировались в рамках научно-практических семинаров по внедрению педагогического наставничества в 2015-2019 гг. Завершенная версия программы профессиональной подготовки была проведена на базе Азовского Центра помощи детям 20-24 января 2020 года. В ней приняли участие 68 слушателей из числа сотрудников Азовского центра помощи детям (6 человек), Батайского центра помощи детям (6 человек), специалистов и волонтеров социально ориентированной некоммерческой организации Частное учреждение «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» (17 человек), студенты 3-5 курсов ДГТУ (39 человек).

Оценка результата освоения контента обучающих программ поствузовского и корпоративного образования традиционно строится в рамках Д. Киркпатрика – Д. Филлипса (KPI – key performance indicators). Однако новизна программы дополнительной профессиональной подготовки педагогов учреждений для детей-сирот и волонтеров НКО по вопросам внедрения исследуемой модели наставничества в практику реализации социально-ориентированных проектов заключается во внедрении модулей проектной направленности, визуально-инфографическом моделировании процессов, создании пространства межорганизационного взаимодействия и создание, на базе такой синергии, принципиально новых продуктов. Соответственно, часть образовательного контента программы не может быть оценена в формате KPI, так как акцент сдвигается с оценки индивидуального

прогресса слушателей программы к вопросам динамики командных проектных инициатив, их потенциала.

На первом этапе обучения слушателей программы (Модуль 1) мы ввели ориентационную анкету. Ее целью был сбор ситуативной информации о мотивации участия слушателей в программе дополнительной профессиональной подготовки, ожиданиях, декларируемых намерениях, опыте участия и разработки проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества (Приложение 1 и 2).

Учитывая цели и содержание курса, опыт слушателей, временную ограниченность программы для оценки прогресса проектных команд на основном этапе обучения мы применяли методику «непрерывный рейтинг».

Подготовка материалов для рейтинга («накопленная оценка») включает следующие этапы: постановка задачи, выбор критериев, расстановка весов (относительной значимости). Результаты фиксировались в открытой таблице Google-документа, обновляясь после каждого этапа проверки заданий. В отличие от «итогового» и «дискретного» («приращение») видов рейтинга, «непрерывный рейтинг» предполагает постоянную обратную связь (с количественной и качественной оценкой результативности выполнения каждого задания) в сроки, предусмотренные учебной картой курса. В ситуации оценки ниже порогового уровня команды могут доработать задание за ограниченное количество проб (в нашем случае не более 2). Только качественно выполненные задания позволяют команде перейти на следующий уровень обучения. Полученные в ходе реализации программы дополнительной профессиональной подготовки оценки команд, могут быть полезны при пересмотре оценок длительностей работ, определения причин задержек или невыполнения, объема затраченных ресурсов.

Включение показателя «оценка потенциала» опиралась на разработанную нами матрицу динамичной модели компетенций (Приложение 1). Заданиям присваивались содержательные показатели времени, результата, уровень выполнения, важность (вес), эксперты. Таким

образом, мы могли разделить непосредственное и отсроченное влияние программы на слушателей.

Пример: использование техники Start/Stop/Keep.

- Что вы планируете начать делать?

- Вы планируете попробовать новые направления развития вашей идеи проекта? Какие инструменты? Опишите.

- На что вы потратили много сил, времени, а это оказалось не важным?

- Что необходимо прекратить? Какие ваши действия в процессе выполнения проекта заняли много времени, но не дали результата?

- Какие ваши действия оказались полезными, продуктивными для реализации проекта? Что стоит продолжать?

- Какая помощь вам необходима?

К итоговой защите на внешнюю экспертизу вышли 7 проектов, из них 3 поддержаны ЧУ «Центр поддержки усыновления».

Итоговая оценка результативности программы дополнительного профессионального обучения оценивалась по традиционной модели Д. Киркпатрика – Д. Филлипса по параметрам: реакция на обучение, усвоенные знания/навыки, системное применение усвоенных знаний на практике, изменение поведения, степень достижения намеченных результатов, устойчивость приобретенных навыков. Для этого были разработаны два блока контрольно-измерительных материалов по методике, описанной в параграфе 2.3 данной работы, оценка согласованности экспертов по коэффициенту конкордации Кендалла составила 0,69-0,72, при уровне значимости $p \leq 0,05$. (Приложение 1).

Блок 1. Контрольно-измерительный материал результатов обучения.

Анкета 1. Обратная связь от слушателей, завершивших обучение по программе дополнительной профессиональной подготовки.

Анкета 2. Рефлексия результатов обучения по программе дополнительной профессиональной подготовки.

Блок 2. Контрольно-измерительный материал для оценки результативности программы с фокус группами.

Анкета 1. Работа с фокус группой сразу после прохождения программы дополнительной профессиональной подготовки.

Анкета 2. Работа с фокус группой через неделю после окончания программы дополнительной профессиональной подготовки.

Анкета 3. Работа с фокус группой через три месяца после окончания программы дополнительной профессиональной подготовки.

Работа с фокус группами проводилась на базе НКО. В фокус группу вошли 18 специалистов, прошедших обучение по описанной выше программе профессиональной подготовки.

Результаты *опроса слушателей программы* показали, в целом, интерес к вопросам внедрения инструментов проектного управления в деятельность УДС (61,7%). Уровень общей осведомленности в вопросах разработки проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, практики реализации наставничества и технологиях межорганизационной интеграции ресурсов в решении социально значимых проблем значительно вырос. 85% слушателей считают, что на 100% достигли своих целей, 100% рассчитывают пробовать свои силы в разработке социально значимых проектов в течении недели, а отдельные инструменты были проработаны сразу же после занятий.

91,2% отметили значительный рост своих компетенций проектирования инновационных решений в области защиты детства ($\mu=8,7\pm 0,6$), готовность применять полученные знания, навыки в своей профессиональной / волонтерской работе ($\mu=9,3\pm 0,3$).

100% слушателей курса высказали мнение о соответствии содержания программы повышения квалификации современным тенденциям развития науки и практике работы с детьми-сиротами и целесообразность развития подобных компетенций.

Слушатели сочли свои ожидания оправданными, продумали вопросы внедрения полученных компетенций на практике (100%), говорят о наличии

необходимых для подобной работы ресурсов (100%). Уровень владения навыками разработки коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества вырос на 61,7%, что, по мнению слушателей, является результатом обучения по программе дополнительной подготовки.

Отсроченная оценка результатов обучения по программе от фокус-групп показала, что общее впечатление о программе осталось на высоком уровне ($\mu=8,7\pm 0,4$). Слушатели считают наиболее ценным демонстрацию практических кейсов, логики их разработки, проблем и вариантов их решения авторами курса (Модуль 4 «Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО»). Модуль «Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО – УДС» в области сопровождения выпускников-сирот» требует большего времени и в целом, по мнению слушателей, расширение программы с 18 до 72 часов даст больший эффект, в плане тщательности проработки заданий и их качества.

По результатам обратной связи выросли до 100% оценки по параметрам «соответствие целей», «соответствие условий обучения», «доступность материала». Слушатели подчеркнули необходимость постоянной практики, создания общего коммуникационного пространства взаимодействия специалистов в решении проблем постинтернатной адаптации детей-сирот, практики деятельности наставника, вопросов внедрения инновационных разработок в сферу защиты детей, особенно с привлечением партнерских организаций. Отвечая на вопрос о влиянии программы повышения квалификации, слушатели отмечают навыки системного видения процесса разработки проектов и готовность применять на практике. В долгосрочной перспективе слушатели рассматривают вопрос углубления полученных навыков и запуски собственных проектов.

Работа по дополнительному развитию компетенций специалистов УДС и СОНКО по вопросам разработки коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества показала заинтересованность слушателей программы в развитии этих навыков. Слушатели адекватно оценивают свой уровень развития, прогресс, осмысленно подходят к состоянию и перспективам внедрения проектных форм работы в своей практике профессиональной/волонтерской деятельности.

Готовность слушателей к внедрению коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества предсказуемо связано с качеством их работы по программе повышения квалификации, инструментальной проработкой инициативы, поддержкой команды.

Включение инструментов эффективности обучения на всех этапах обучения программы, оценка запросов слушателей, прогресса и потенциала проектных инициатив позволило осмысленно подойти к решению задач разработки социально-ориентированных проектов, системы взаимодействия между участниками различных организаций, опосредованно включить направление индивидуальной траектории развития навыков в данной области.

Применение инструмента трехступенной отсроченной оценки эффективности обучения с помощью фокус-групп дает возможность критично подойти к оценке содержания программы повышения квалификации, востребованность предложенных компетенций на практике, направления совершенствования подготовки специалистов, заинтересованных в развитии навыков проектирования партнерских проектов в области сопровождения детей-сирот, в том числе с применением педагогического наставничества.

Резюме по Главе 3

В третьей главе проведено экспериментальное исследование модели организации педагогического наставничества волонтерами СОНКО.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента изучен уровень готовности детей-сирот к постинтернатной социализации, в исследовании приняли участие 40 подростков предвыпускного возраста из УДС Ростовской области (основная группа), 40 подростков из УДС Ростовской области, где эксперимент не проводился, составивших контрольную группу 1, и 40 подростков из кровных семей, составивших контрольную группу 2. По результатам проведенного исследования было установлено, что выпускники УДС Ростовской области обладают низким уровнем готовности к постинтернатной социализации. Указанные проблемы требуют оказания своевременной развивающей помощи.

Результаты контрольной диагностики подростков показали, что к концу второго года деятельности в рамках модели организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами у подростков УДС наблюдается стойкая положительная динамика в формировании общего уровня жизнестойкости, вовлеченности, социальных навыков и уровня социальной адаптации, значительно повысился уровень интеллектуальных способностей в области эмоционального и социального интеллекта, наблюдаются устойчивые трансформации в структуре ценностных ориентаций. В целом можно констатировать повышение уровня готовности выпускников к постинтернатной социализации. Полученные результаты продемонстрировали актуальность и эффективность использования педагогического наставничества в практике подготовки выпускников к постинтернатной социализации. Модель организации наставнической деятельности волонтерами СОНКО при работе с детьми-сиротами успешно апробирована, ее эффективность подтверждена.

Реализована программа дополнительной профессиональной подготовки педагогов УДС и волонтеров СОНКО по вопросам внедрения педагогического наставничества в практику реализации социально-ориентированных проектов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе определены ключевые проблемы социализации выпускников УДС, выявлена актуальность привлечения волонтеров СОНКО для реализации наставнической деятельности как потенциально ресурсный способ оптимизации социализации подростков-сирот, дано определение наставнической деятельности волонтеров СОНКО, которая проводится в четыре этапа, описаны результаты, цели и задачи такой деятельности.

Педагогические условия и проектируемые эффекты такой наставнической деятельности воплощены в целостной модели организации описанной деятельности, ориентированной на достижение заданных педагогических индикаторов, отражающих уровень готовности воспитанника УДС к самостоятельной жизни в обществе.

В результате проведенного экспериментального исследования с привлечением выпускников УДС и детей из полных кровных семей было выявлено повышение уровня готовности выпускников УДС к постинтернатной социализации за счет стойкой положительной динамики в формировании общего уровня жизнестойкости, вовлеченности, социальных навыков и уровня социальной адаптации, интеллектуальных способностей в области эмоционального и социального интеллекта, наблюдаются устойчивые трансформации в структуре ценностных ориентаций. Реализована программа дополнительной профессиональной подготовки педагогов УДС и волонтеров СОНКО по вопросам внедрения педагогического наставничества в практику реализации социально-ориентированных проектов.

ВЫВОДЫ:

1. Необходимость организации наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами обусловлена наличием следующих проблем социализации воспитанников УДС: неготовность к взаимодействию с людьми, выражающаяся в неразвитости коммуникативных навыков и наличии психотравм, синдрома психической депривации, нарушении привязанности; неспособность предвидеть последствия своих поступков, приводящая к острой поведенческой девиации, криминализации образа жизни и открытость к негативному влиянию окружающей среды; острая потребность в одиночестве в результате отторжения и неприятия мира взрослых, как враждебного себе; социальное иждивенчество и рентные установки на жизнь, а также виктимность как следствие долговременного проживания в казенных учреждениях со сложившимися правилами и манерами поведения и развития госпитализма.

2. Наставническая деятельность волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами нацелена на обеспечение постинтернатной социализации выпускников УДС посредством формирования и развития способностей к самостоятельному проживанию (включая овладение бытовыми гигиеническими навыками), готовности к созданию собственной семьи и установки на получение профессионального образования. Данные ориентиры формируют педагогические индикаторы эффективности наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами.

3. Суть деятельности наставника-волонтера СОНКО заключается в том, чтобы вовлечь воспитанника из числа детей-сирот УДС в свою семейную деятельность и отношения и таким образом передать ему основные семейные ценности, опыт организации семейного быта, привить ему навыки жизни в социуме. Также наставник определяет цели развития воспитанника таким образом, чтобы совершенствовать его физическое, социальное, эмоциональное и интеллектуальное здоровье. Наставник так выстраивает свое взаимодействие с воспитанником, чтобы последний получил достаточно

ресурсов для преодоления стигматизации, последствий своих психологических травм, включая боль потери. Другим важным ориентиром во взаимодействии наставника и воспитанника становится нейтрализация последствий жестокого обращения, развитие личностного потенциала и повышения ресурсности воспитанника.

4. Организация наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами требует: создания рефлексивной среды единомышленников, направляющей активность волонтеров-наставников на актуализацию потребности в работе с детьми-сиротами, личностном самопознании и саморазвитии, обеспечивающей трансформацию сознания наставников-волонтеров от признания проблем социальной незащищенности детей-сирот до прочной убежденности в важности содействия постинтернатной социализации не только для отдельных детей, так и для общества; организации сотрудничества СОНКО и УДС: целеполагание и взаимодействие в триаде УДС-СОНКО-наставник-волонтер; регламентация и нормативирование правового положения наставника и СОНКО; создание договорной базы и Положения о наставничестве в УДС; опоры на следующие принципы и подходы: реалистичность отношения к поведению ребенка-сироты, его особенностям, нюансам установления с ним контакта; осознание пределов своих возможностей; понимание своего возможного вклада в жизнь ребенка; принятие важной роли наставника в жизни ребенка-сироты; не травмирующее общение с ребенком.

5. Ключевым педагогическим условием эффективности построения наставнических отношений является компетентность волонтера-наставника, что определяет важность специальной педагогической подготовки волонтеров. Целесообразна подготовка волонтеров в объеме не менее 16 часов по разработанной программе, включающей в себя специальные знания о депривации, формировании привязанности, типах психотравм и травме потери, особенности сознания ребенка, пережившего травму потери и т.д.; проведение постоянной супервизии через ежемесячные встречи-тренинги,

обмен опытом и консультации (как личные, так и групповые), постоянное психолого-педагогическое сопровождение волонтера.

6. В процессе подготовки волонтеров осуществляется конструирование целостной модели деятельности наставника-волонтера на основе технологии контекстного обучения, сочетания репродуктивных и активных методов обучения, воссоздания естественных условий работы с подростками-сиротами. Этим обеспечивается поэтапное формирование у них готовности к решению сложных, в том числе, чрезвычайных ситуаций работы с подростками-сиротами: погружение, проблематизация, целеполагание и планирование (образ решения проблемы), конструирование решения ситуативной задачи и ее реализация, рефлексия результатов решений кейсов.

7. Наставническая деятельность волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами ориентируется на достижение следующих эффектов: личностный поход к воспитаннику по формуле «любить, понимать, принимать, сострадать, помогать»; системность, включающая всесторонний анализ рисков социальной дезадаптации выпускника и планирование системы мероприятий, адекватных выявленной проблематике; объективность подхода к воспитаннику – знание многообразных аспектов жизнедеятельности личности, учет возрастных и иных индивидуальных особенностей подростка; коммуникативность – способность к конструктивному общению, налаживанию связей и координации со всеми субъектами комплексного сопровождения в целях оптимального выбора средств социально-педагогической и других видов помощи выпускнику.

8. При осуществлении наставничества волонтер СОНКО использует следующие методы и приемы работы: моделирование, ответы на проблемные вопросы, решение кейсов, совместный анализ проблемных ситуаций и решений и др.. Наставник организует взаимодействие с воспитанником в формах индивидуальных встреч (знакомство, беседа и пр.) и семейного взаимодействия.

9. Модель организации наставнической деятельности волонтерами СОНКО при работе с детьми-сиротами представлена следующими компонентами: организационно-правовым, методико-педагогическим и результативно-оценочным. Организационно-правовой компонент отражает условия взаимодействия между УДС, СОНКО и наставником, а также описывает правовое положение наставника и СОНКО, создавая договорную базу для такого взаимодействия. Методико-педагогический компонент описывает роли и функции субъектов модели (УДС, СОНКО и наставника), делая основной акцент на сущности совместной деятельности наставника и воспитанника, при этом отражая проведение мониторинга и супервизии, набора и тренинга наставников. Результативно-оценочный компонент указывает на методы оценки достигнутых педагогических индикаторов и диагностику уровней готовности воспитанника к самостоятельной жизни в социуме.

10. Разработанная модель акцентирует внимание на трех важнейших составляющих наставнической деятельности: деятельности наставника-волонтера по включению детей-сирот в семейные отношения таким образом, чтобы они могли успешно освоить семейные роли и функции и овладели навыками самостоятельной жизни; специальной подготовке сотрудников УДС и наставников-волонтеров к совместной деятельности в рамках педагогического наставничества; этапах наставнической деятельности, решениях задач, обсуждении способов их решений, выявлении ведущих средств и методов, механизмов создания выявленных организационно-педагогических условий.

11. Эффективность разработанной модели подтверждается экспериментально доказанным совершенствованием социально значимых качеств выпускника УДС (уровень социального и эмоционального интеллекта, ценностная структура личности, коммуникативные навыки, социальная адаптированность, жизнестойкость). В результате проведенного исследования зафиксировано также повышение мотивации и компетентности

сотрудников УДС в области педагогического взаимодействия с волонтерами СОНКО по вопросам наставничества детей-сирот и достижение готовности волонтеров к компетентной организации наставнических отношений с детьми-сиротами.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Наставническая деятельность волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами – это практическая деятельность, направленная на достижение заданных параметров социализации детей, имеющих психическую депривацию и нарушения привязанности, что значит, что данная деятельность может и должна войти в практику работы с детьми-сиротами на заключительных этапах их пребывания в УДС.

Помимо непосредственного практического применения описанной нами деятельности, существуют еще два аспекта, требующих практической реализации.

Благодаря оценке отсроченного и непосредственного влияния программы подготовки волонтеров на слушателей была составлена матрица динамичной модели компетенций с наличием содержательных показателей времени, результата, уровня выполнения, важности и экспертизы. Таким образом, мы рекомендуем использовать данное исследование в работе по подготовке волонтеров не только для наставнической деятельности, но и для иной деятельности, связанной с помощью УДС в социализации детей-сирот. Наиболее ценной для слушателей была демонстрация практических кейсов, логики их разработки, проблем и вариантов их решения авторами курса, описанные в Модуле 4 «Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО». Мы рекомендуем использование этого Модуля для переноса и масштабирования проекта наставнической деятельности волонтеров СОНКО при работе с детьми-сиротами в других УДС Ростовской и иных областей.

Отвечая на вопрос о влиянии программы повышения квалификации, слушатели отмечают навыки системного видения процесса разработки проектов и готовность применять на практике. В долгосрочной перспективе слушатели рассматривают вопрос углубления полученных навыков и запуска собственных проектов.

Вторым важным аспектом практического применения нашего исследования является работа по дополнительному развитию компетенций специалистов УДС по вопросам разработки коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот. Применение практики наставничества показало заинтересованность слушателей программы в развитии этих навыков. Слушатели адекватно оценивают свой уровень развития, прогресс, осмысленно подходят к состоянию и перспективам внедрения проектных форм работы в своей практике профессиональной деятельности.

Готовность слушателей к внедрению коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества предсказуемо связано с качеством их работы по программе повышения квалификации, инструментальной проработкой инициативы, поддержкой команды.

Включение инструментов эффективности обучения на всех этапах обучения программы, оценка запросов слушателей, прогресса и потенциала проектных инициатив позволяет осмысленно подойти к решению задач разработки социально-ориентированных проектов, системы взаимодействия между участниками различных организаций, опосредованно включить направление индивидуальной траектории развития навыков в данной области.

Применение инструмента трехступенной отсроченной оценки эффективности обучения с помощью фокус-групп дает возможность критично подойти к оценке содержания программы повышения квалификации, востребованность предложенных компетенций на практике, направления совершенствования подготовки специалистов,

заинтересованных в развитии навыков проектирования партнерских проектов в области сопровождения детей-сирот, в том числе с применением педагогического наставничества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные акты и правовые документы

1. Конвенция о правах ребенка: конвенция ООН. – М.: ИНФРА-М., 2003. – 24 с.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1993. – № 31. – Ст. 4398.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ (с изменениями и дополнениями от 28.02.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1994. – № 32.
4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. N 195-ФЗ (с изм. и доп., вступившими в силу с 28.03.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2001 – № 1 (часть I). – Ст. 1.
5. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 года N 223-ФЗ (с изм. от 19.12.2022 N 538-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 1.
6. Об опеке и попечительстве: Федеральный закон от 24 апреля 2008 года N 48-ФЗ (ред. от 30.04.2021) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2008. – № 17. – Ст. 1755.
7. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях: Федеральный закон от 11 августа 1995 года N 135-ФЗ (ред. от 05.02.2018 N 15-ФЗ) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 25.09.2021).
8. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12 января 1996 года N 7-ФЗ (ред. от 03.07.2016 № 236-ФЗ) // Собрание

законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 145. – Ст. 2, п. 1-3.

9. О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 16 апреля 2001 года (с изм. и доп.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2001. – № 17. – Ст. 1643.

10. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21 декабря 1996 года N 159-ФЗ (ред. от 14.07.2022) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 52. – Ст. 5880.

11. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный закон от 24 июля 1998 года N 124-ФЗ (ред. от 29.12.2022) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1998 г. – № 31. – Ст. 3802.

12. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 года N 120-ФЗ (ред. от 26.07.2019) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1999. – № 26. – Ст. 3177.

13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.

14. Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации: Федеральный закон от 6 октября 1999 года N 184-ФЗ (ред. от 21.12.2021, с изм. от 14.07.2022) // Российская газета. – 1999. – 19 октября, № 206.

15. Об утверждении Примерного положения о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав: постановление Правительства Российской Федерации от 6 ноября 2013 года N 995 (с изм. от 10.02.2020 N

120) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 45. – Ст. 5829.

16. О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 19 мая 2009 года N 432 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 21. – Ст. 2581.

17. О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей: постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 года N 481 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 22. – Ст. 2887.

18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года N 996-р // Российская газета. – 2015. – 8 июня.

19. О мерах социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в частности содержания в приемных семьях: закон Ростовской области от 22 октября 2005 года N 369-ЗС (с изм. и доп. от 25.12.2018) [Электронный ресурс] // Официальный портал Правительства Ростовской области. – Режим доступа: www.donland.ru/documents/O-vnesenii-izmenenijj-v-statyuu-2-Oblastnogo-zakona-O-merakh-socialnoj-podderzhki-detejj-sirot-i-detejj-ostavshikhsya-bez-popecheniya-rodite?pageid=128483&mid=134977&itemId=26954 (дата обращения: 18.02.2022).

20. О социальной поддержке детства в Ростовской области: закон Ростовской области от 22 октября 2004 года N 165-ЗС (с изм. от 26.12.2022) // Наше время. – 2004. – 28 октября. – Режим доступа: <https://www.donland.ru/documents/2171/> (дата обращения: 18.02.2022).

21. Официальный портал Правительства Ростовской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.donland.ru/Socialnaya-sfera/Nesovershennoletnie/?pageid=125146> (дата обращения: 11.02.2022).

22. Об утверждении Концепции развития системы образования Ростовской области на период до 2020 года: постановление Правительства Ростовской области от 19.07.2012 N 659 // Наше время. – 2012. – 2августа № 432-440 (21088-21096).

23. Решение областной межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних от 23 марта 2007 года N 1 [Электронный ресурс] // Официальный портал Правительства Ростовской области. – Режим доступа: <http://www.donland.ru/Default.aspx?pageid=85571> (дата обращения: 14.02.2022).

24. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы: указ Президента Российской Федерации от 01 июня 2012 года N 761 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 23. – Ст. 2994.

Монографии, сборники статей, электронные ресурсы

25. Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. – М.: Академия, 2004. – 264 с.

26. Антология педагогической мысли России XVIII в. / вступ. ст. с. 5-25, биогр. очерки, сост. и примеч. И.А. Соловкова. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.

27. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / вступ. ст. с. 5-37, биогр. очерки, сост. и коммент. П.А. Лебедева. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

28. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / вступ. ст. с. 7-26, биогр. очерки, сост. и коммент. П.А. Лебедева. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

29. Антонова, Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Антонова Лидия Николаевна. – М., 2005. – 46 с.
30. Антропова, Ю.Ю. Государственная региональная семейная политика в современной России: на примере Свердловской области: дис. ... дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Антропова Юлия Юрьевна. – М., 2010. – 353 с.
31. Бабич, Е.В. Проблемы и перспективы возрождения института наставничества в современной России / Е.В. Бабич // Сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, г. Санкт-Петербург, 22-23 сентября 2011 г. – СПб.: Международный общественный Фонд культуры и образования, 2011. – С. 59-61.
32. Байер, Е.А. Жизнестойкость детей-сирот / Е.А. Байер // Образование на Дону. – Ростов н/Д, 2012. – С. 98-102.
33. Байер, Е.А. Комплексная программа работы с кровными семьями «Навстречу друг к другу» / Е.А. Байер. – Ростов н/Д: АзовПечать, 2015. – 168 с.
34. Байер, Е.А. Комплексная программа сопровождения семьи «Мы - вместе!» / Е.А. Байер, А.Г. Дускаева. – Ростов н/Д: АзовПечать, 2016. – 136 с.
35. Байер, Е.А. Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома: монография / Е.А. Байер, И.Б. Павлов. – Ростов н/Д: АзовПечать, 2012. – 648 с.
36. Байер, Е.А. Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Байер Елена Александровна. – М., 2013. – 367 с.

37. Байер, Е.А. Практические советы по воспитанию успешных детей: метод. пособие / Е.А. Байер, А.Г. Дускаева, Н.А. Шамшеева. – Азов: АзовПечать, 2016. – 68 с.
38. Баранова, А.Н. Наставничество – одна из форм коммунистического воспитания работающей молодежи / А.Н. Баранова, А.М. Бардиан, Л.А. Лиферов. – М.: Знание, 1977. – С. 8-9.
39. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
40. Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В.М. Басова. – Кострома, 2004. – 188 с.
41. Басюк, В.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей-сирот / В.С. Басюк // Сборник научных трудов по итогам Всероссийской конференции «Психология развития и образования: теория и практика». – Иркутск, 2009. – С. 217-222.
42. Батышев, С.Я. Основы педагогической деятельности наставника / С.Я. Батышев. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
43. Беженцев, А.А. Эволюция отечественных государственных органов по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних / А.А. Беженцев // Вопросы ювенальной юстиции. – 2013. – № 2. – С. 52-61.
44. Беляев, В.И. История социальной педагогики. Ч. II / В.И. Беляев, Л.В. Мардахаев, С.С. Рунов. – М.: Изд-во РГСУ, 2006.
45. Беляева, Л.А. Социальные функции воспитания / Л.А. Беляева // Философско-социологические проблемы теории воспитания / Г.М. Коростелев, Б.А. Юферов, А.П. Прядеин. – Свердловск: Свердл. гос. пед. ин-т, 1980. – С. 32-45.
46. Бермус, А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: науч. монография / А.Г. Бермус. – М.: Канон: Реабилитация, 2008. – 382 с.

47. Бесчасная, А.А. Детство: история и современность / А.А. Бесчасная. – СПб.: Нестор-История, 2007. – 184 с.
48. Библия. Книга пророка Исаии. Глава 1, стих 17 // Библия онлайн. Русский Синодальный перевод [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bibleonline.ru> (дата обращения: 23. 01.2022).
49. Библия. Соборное послание Святого Апостола Иакова. Глава 1, стих 27. Версия 2015 года [Электронный ресурс] / под ред. Кулаковых. – Режим доступа: <https://bible.by> (дата обращения: 23. 01.2022).
50. Богданова, Д. Проблемы и перспективы возрождения института наставничества в современной России / Д. Богданова // Сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, г. Санкт-Петербург, 22-23 сентября 2011 г. – СПб.: Международный общественный Фонд культуры и образования, 2011. – С. 64.
51. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования / М.В. Богуславский. – М.: Просвещение, 2005. – С. 120-121.
52. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
53. Большая медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://бмэ.орг/index.php/%D0%9C%D0%90%D0%99%D0%95%D0%> (дата обращения: 07.02.2022).
54. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – 2-е существенно обновленное и испр. изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alcala.ru/entsiklopedicheskij-slovar/bolshoj-entsiklopedicheskij-slovar.shtml> (дата обращения: 3. 01.2022).
55. Большой юридический словарь [Электронный ресурс] / сост. В.Н. Додонов. – М.: Инфра-М, 2001. – Режим доступа: <http://juridical.slovaronline.com> (дата обращения: 9.11.2022).
56. Борытко, Н.М. Педагогика: в 2 ч. Ч. 1 / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Волгоград: Онтим, 2007. – 256 с.

57. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 447 с.
58. Бочарова, В.Г. Личность – семья – община становится центром системы социальных служб / В.Г. Бочарова // Социальная работа. – 1992. – № 1. – С. 3-9.
59. Бриш, К.-Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / К.-Х. Бриш; пер. с нем. С.И. Дубинской. – М.: Когито-Центр, 2012. – 54 с.
60. Варывдин, В.А. Управление системой социальной защиты детства / В.А. Варывдин, И.П. Клемантович. – М.: Пед. общество России, 2005. – 192 с.
61. Взаимосвязь государственных и общественных организаций на муниципальном уровне по оказанию социально-психологической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями: метод. рекомендации. – М.: Союз социальной защиты детей: Кречет, 1998.
62. Воспитание: современные парадигмы: монография / А.К. Быков, И.А. Липский, О.Г. Прохорова [и др.]. – М.: Московский Север, 2006. – 160 с.
63. Всеобщая декларация добровольчества: принята на XVI Всемирной Конференции Добровольцев Международной Ассоциации Добровольческих Усилий (IAVE) [Электронный ресурс]. – Амстердам, 2001. – Режим доступа: <http://kazaki.i-bur.ru/osoboe-mnenie/vseobshchaya-deklaratsiya-dobrovolchestva> (дата обращения: 12. 08.2022).
64. Газгиреева, Л.Х. Духовная жизнь современного российского общества в экзистенциально-ценностном измерении: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Газгиреева Лариса Хасанбиевна. – Ставрополь, 2014. – 317 с.
65. Герои страны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=21595 и <http://museum.power->

m.ru/plants/elektrosila/museum/persony/1946-2000/vitchenko-stepan-stepanovich/ (дата обращения: 4.09.2022).

66. Гогужева, Т.С. Особенности процесса социализации в современном российском обществе / Т.С. Гогужева // Вестник ВЭГУ. – 2010. – № 4. – С. 91-96.

67. Грецов, А.Г. Практическая психология для подростков и родителей / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

68. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4 / В. И. Даль. – М.: Русский язык-Медиа, 2003. – 683 с.

69. Дармоделин, С. Безнадзорность детей в России / С. Дармоделин // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 3-8.

70. Дементьева, И.Ф. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке / И.Ф. Дементьева // Социальная педагогика. – 2009. – № 3. – С. 14-16.

71. Дети в трудной жизненной ситуации: актуальные проблемы: доклад. – 2011 [Электронный ресурс] // Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Режим доступа: http://www.fonddetyam.ru/upload/iblock/87e/Дети_в_трудной_жизненной_ситуации_актуальные_проблемы_2011.pdf (дата обращения: 30.12.2016).

72. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 2004. – 334 с.

73. Дубровина, И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. – М.: Просвещение. 2005. – 264 с.

74. Дудина, Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5, т. 7. – С. 26.

75. Жарков, А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности / А.Д. Жарков. – М.: МГУКИ, 2012. – 456 с.

76. Жилиева, С.К. К вопросу о состоянии беспризорности несовершеннолетних в современной России / С.К. Жилиева // История государства и права. – 2012. – № 5. – С. 22-25.

77. Жилиева, С.К. Проблемы предупреждения беспризорности, бродяжничества, попрошайничества несовершеннолетних (исторический аспект, зарубежный опыт) / С.К. Жилиева // История государства и права. – 2012. – № 14. – С. 38-40.

78. Захаров, С.В. Демографические обследования населения: прошлое, настоящее и будущее / С.В. Захарова // Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе. По материалам одного исследования : сб. аналит. ст. / науч. ред. Т.М. Малева, О.В. Синявская. – М.: НИСП, 2007. – Вып. 1. – С. 9-34.

79. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями: методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2005. – 80 с.

80. Земляникова, Л. Рядом – наставник / Л. Земляникова // Правда. – 1980. – 3 июня.

81. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2006. – 491 с.

82. Калимуллин, Р.Х. Духовно-нравственное воспитание молодёжи – путь к развитию толерантности / Р.Х. Калимуллин // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-5. – С. 1035-1039.

83. Клепцов, В.Н. Наставничество как социальный институт преемственности поколений / В.Н. Клепцов, В.А. Новосельцев // Наставники рабочей молодежи. – М., 1979. – С. 166-167.

84. Колударова, О.П. Понятие «безнадзорный несовершеннолетний» в российском законодательстве / О.П. Колударова // Вестник Удмуртского университета. – 2011. – Вып. 3. – С. 142-145.

85. Комаров, А.А. Педагогическое мастерство учителя (по А.С. Макаренко) как важный фактор воспитания ребёнка [Электронный ресурс] /

А.А. Комаров // Молодой ученый. – 2010. – № 7. – С. 268-270. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/18/1844/> (дата обращения: 27.09.2019).

86. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

87. Кон, И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: МОДЭК, 1999. – 560 с.

88. Конева, О.Б. Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот / О.Б. Конева // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. – 2009. – № 30, вып. 6. – С. 63-65.

89. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

90. Кочетова, Ю. Жизнестойкость и психологическое благополучие в юношеском возрасте / Ю. Кочетова, О. Рагулина // Горизонты зрелости: сб. тез. участников Пятой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, г. Москва, 16-18 ноября 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/323557526_Ziznestojkost_i_psihologiceskoe_blagopolucie_v_unoseskom_vozraste (дата обращения: 9.11.2022).

91. Кошкина, В.С. Безнадзорность как социальное явление / В.С. Кошкина // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций: материалы Покровских чтений, 2004-2005 гг. / науч. ред. С.А. Гончаров, А.А. Корольков, Е.К. Веселова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.–401 с.

92. Лангмайер, Й. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984 [Электронный ресурс] / Й. Лангмайер, З. Матейчек // Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Таганрогская Мастерская Гештальта:

официальный сайт. – Режим доступа: <http://gestalt-taganrog.ru/articles/deprivatio1.shtml> (дата обращения: 23.09.2022).

93. Латышев, Г.В. Смотри по жизни вперед: руководство по работе с подростками / Г.В. Латышев, М.В. Орлова, С.М. Яцышин. – СПб., 2001. – 112 с.

94. Лебедева, Л.В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Лебедева Людмила Владимировна. – Тюмень, 1985. – 186 с.

95. Лобанов, А.С. Наставничество в трудовом коллективе / А.С. Лобанов. – М.: Знание, 1978. – 55 с.

96. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / коммент. и примеч. В.Е. Гмурмана; глав. ред. И.А. Каиров [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – 2-е изд. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 558 с.

97. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.

98. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2006. – 63 с.

99. Мартынова, М.С. Социальная работа с детьми группы риска / М.С. Мартынова. – М.: Социальный проект, 2004. – 406 с.

100. Мельникова, О.В. Индивидуальная профилактическая и реабилитационная работа с несовершеннолетними и их семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений / О.В. Мельникова // Работник социальной службы. – 2013. – № 5. – С. 65-71.

101. Методика и технология работы социального педагога / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 189 с.

102.Мудрик, А.В.Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

103.Мухина, В.С. Проект программы психологического сопровождения подростков, лишенных родительского попечительства / В.С. Мухина, В.С. Басюк // Развитие личности. – 2011. – № 4. – С. 167-183.

104.Мухина, В.С. Психологическое сопровождение делинквентных подростков: проект и его реализация (Возможно ли преодолеть архетип делинквентности?) / В.С. Мухина, В.С. Басюк // Развитие личности. – 2014. – № 4. – С. 202-217; 2015. – № 2. – С. 57-66.

105.Мухина, В.С. Психологическое сопровождение делинквентных подростков: проект и его реализация (Возможно ли преодолеть архетип делинквентности?) / В.С. Мухина, В.С. Басюк // Развитие личности. – 2015. – № 3. – С. 117-135; 2016. – № 1. – С. 41-70.

106. Наставничество шаг за шагом: пособие для равнодушных взрослых / Проект наставничества «Одна надежда». – Киев, 2012. – 86 с.

107. Неизвестных, А.А. Оказание помощи семьям с несовершеннолетними детьми, оказавшимся в кризисной ситуации: поиск комплексных решений / А.А. Неизвестных, В.В. Федосеева // Социальное обслуживание. – 2013. – № 6. – С. 75-80.

108. Никитина, В.В. Роль наставничества в современном образовании [Электронный ресурс] / В.В. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. Пути социализации личности в условиях непрерывного образования. – 2013. – С. 50-56. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nastavnichestva-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 15.06.2022).

109. Никитина, Л.Е. Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М.: Академический проект, 2003. – 272 с.

110. Никифорова, В.А. Особенности формирования личности в подростковый период [Электронный ресурс] / В.А. Никифорова // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы Первой Междунар. науч.

конф., г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 5-7. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11352/> (дата обращения: 04.09.2019).

111. Нравственный долг наставника // Советская Россия. – 1980. – 16 июля.

112. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс 21 век: Мир и Образование, 2007. – 1200 с.

113. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

114. Организация деятельности специалистов по работе с семьей и детьми. – СПб.: Питер, 2004. – 520 с.

115. Павлов, Б.С. Проблемы развития наставничества в рабочем классе / Б.С. Павлов, В.В. Андриянов. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1979. – 75 с.

116. Панкратова, Н.В. Социальное родительство в современном российском обществе: институциональные основы и перспективы развития: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Панкратова Наталья Владимировна. – М., 2008. – 190 с.

117. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; рук. группы Л.С. Глебова; науч. ред. О.Д. Грекулова. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.

118. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М.: Знание, 1981. – 95 с.

119. Пискунов, А.И. Жизнь, деятельность и педагогическое наследие Я.А. Коменского / А.И. Пискунов // Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.

120. Плечо друга: художественно-документальные очерки о наставниках / сост. Д.А. Левоневский, А.З. Шагалов. – Л.: Лениздат, 1983. – 439 с.

121. Плутарх. Избранные жизнеописания: в 2 т. Т. 2. – М.: Правда, 1990. – 605 с.
122. Поддубная, Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства в современной России (в контексте гуманистической парадигмы образования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Поддубная Татьяна Николаевна.– Ростов н/Д, 2007. – 58 с.
123. Поддубная, Т.Н. Управление системой социальной защиты детства / Т.Н. Поддубная. – Ростовн/Д: Феникс, 2005. – 218 с.
124. Почему везти подарки в детский дом – плохая идея. Объясняет эксперт фонда «Арифметика добра» [Электронный ресурс]. – 20 декабря 2019 г. – Режим доступа: <https://ekabu.ru/186678-pochemu-vezti-podarki-v-detskiy-dom-plohaya-ideya.-obyasnyayet-ekspert-fonda-arifmetika-dobra.html> (дата обращения: 12.02.2022).
125. Проблемы и перспективы возрождения института наставничества в современной России // Сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, г. Санкт-Петербург, 22-23 сентября 2011 года. – СПб.: Международный общественный Фонд культуры и образования, 2011. – 75 с.
126. Проблемы личности, профилактика отклонений в ее развитии: материалы науч.-практ. семинара, г. Москва, 28-30 июня 1992 г. / отв. ред., авт. введ. и заключения И.А. Невский, Р.В. Овчарова. – М.: Центр защиты личности и прав ребенка Ин-та развития личности РАО. – Архангельск: Арханг. обл. ин-т переподготовки и повышения квалификации работников образования, 1992. – 165 с.
127. Программа наставничества для подростков. Книга для тренера. – Бейлор: MentorPartnership (NationalPartnershipAssociationforMentoring), 1998. – 32 с.
128. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
129. Психологический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.

130. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Силаева. – М.: Академия, 2011. – 192 с.
131. Психолого-педагогический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
132. Райзберг, Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М. – 479 с.
133. Рацимор, А.Е. Создание муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: монография / А.Е. Рацимор; Департамент семейн. и молодеж. политики г. Москвы, Гос. учреждение г. Москвы «Науч.-метод. центр соц.-воспит. работы». – М.: Кейп Паблшерз, 2011. – 150 с.
134. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2: Н-Я / гл. ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 1999. – 651 с.
135. Сафонова, Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы / Л.В. Сафонова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
136. Сахин, Б.С. Наставничество как форма предупреждения преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Сахин Борис Самуилович. – Ленинград, 1984. – 256 с.
137. Сборник учебных программ для педагогов-психологов и социальных педагогов, работающих с детьми группы риска / под ред. Т.Г. Селивановой. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – 152 с.
138. Свиридов, А.А. Социально-культурная деятельность вузов по профилактике экстремизма в молодежной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Свиридов Алексей Алексеевич. – Тамбов, 2014. – 27 с.
139. Система профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: эффективные услуги, технологии, методики работы: практ. рекомендации для специалистов по работе с детьми и семьей / под ред. И.Г. Гагаркиной. – Красноярск, 2012. – 199 с.

140. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.
141. Смольникова, Н.С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Смольникова Нина Сергеевна. – Свердловск, 1984. – 162 с.
142. Солодова, И.И. Практики НКО по оказанию помощи детям в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] / И.И. Солодова // Социальное партнерство и развитие институтов гражданского общества в регионах и муниципалитетах: практика межсекторного взаимодействия. – 2010. – Режим доступа: <http://www.civisbook.ru/files/File/Solodova-deti.pdf> (дата обращения: 24.10.2022).
143. Социальная педагогика: диалог теории и практики. – Саратов: Научная книга, 2006. – 463 с.
144. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
145. Социальная психология и жизнь: материалы научной конференции, г. Санкт-Петербург, 18-20 октября 2011 г. / отв. ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 440 с.
146. Социальная работа и педагогика: словарь-справочник / под ред. Н.Ф. Басова. – Кострома, 2009. – 222 с.
147. Социальная работа: учеб. пособие / под ред. В.И. Курбатова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 315 с.
148. Социально опасное положение семьи и детей: анализ понятия и методология оценки / под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, В.В. Маркиной. – М.: Вариант, 2015. – 100 с.
149. Справочник социального педагога: 5-11кл. / авт.-сост. Т.А. Шишковец. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВАКО, 2007. – 336 с.

150. Сырцев, А.В. Психологические характеристики личности и особенности поведения детей и подростков групп риска / А.В. Сырцев // Мир детства. – 2007. – № 2. – С. 19-23.
151. Токсамбаева, М.С. Некоммерческие организации: помощь детям в трудной жизненной ситуации / М.С. Токсамбаева // Народонаселение. – 2013. – № 2. – С. 27-38.
152. Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=205> (дата обращения: 08.11.2022).
153. Торохтий, В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: учеб. пособие. Ч. 1 / В.С. Торохтий. – М.: МГСУ, 2000. – 240 с.
154. Тренинговая программа подготовки наставников для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения / Проект наставничества «Одна надежда». – Киев, 2012. – 83 с.
155. Управление случаем в социальных службах и при междисциплинарном взаимодействии в решении проблем детей / под ред. Б.Ю. Шапиро. – М.: Полиграф сервис, 2005. – 112 с.
156. Усыновление в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usynovite.ru/db/> (дата обращения: 10.02.2022).
157. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 656 с.
158. Федяшин, В.П. Конвенция о правах ребенка в динамике ее реализации: учеб. пособие / В.П. Федяшин. – Уфа: БИРО, 2008. – 131 с.
159. Холод, В.Л. Социально-педагогическая защита детей и молодежи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях единого воспитательного пространства сельского района / В.Л. Холод, А.В. Холод //

Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – Ч. II. – С. 196-202.

160. Холостова, Е.И. Социальная работа и социальная сплоченность общества / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К^о, 2014. – 127 с.

161. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.

162. Челомбицкая, М.П. Ценностные ориентиры современного общества / М.П. Челомбицкая, Н.Г. Лавинский // Молодой ученый. – 2011. – №12, Т. 1. – С. 198-201.

163. Чечельницкая, С.М. Результаты аналитического исследования «Обучение жизненным навыкам» / С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, С.Г. Косарецкий // Образование. – 2002. – № 4. – С. 66-79.

164. Число воспитанников российских УДС в конце 2018 года составило более 73 тыс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://aif.ru/society/kolichestvo_detey-sirot_v_rossii_za_2021_god_umenshilos_na_6 (дата обращения: 14.02.2022).

165. Шапарь, В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с.

166. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 340 с.

167. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 3 / под ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1964. – 432 с.

168. Шипилов, К.А. Целостная природа человека и проблема социализации ребенка / К.А. Шипилов // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 18-27.

169. Шмелева, Н.Б. Профессионально-педагогические основы деятельности социального работника с семьей / Н.Б. Шмелева [и др.]. – Ульяновск: УлГУ, 2006. – 139 с.

170. Шнейдер, Л.Б. Практикум по психологии семьи и семейному консультированию / Л.Б. Шнейдер, Е.М. Шнейдер. – М.: МПСУ, 2012. – 496 с.

171. Шпиц, Р.А. Психоанализ раннего детского возраста: пер. с англ. / Р.А. Шпиц. – М.: Канон+: Реабилитация, 2015. – 159 с.

172. Штинова, Г.Н. Социальная педагогика/ Г.Н. Штинова, М.А.Галагузова, Ю.Н. Галагузова. М.: Владос, 2008. - 447 с.

173. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие/ Т.И. Шульга. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

174. Шульга, Т.И. Социально-психологические технологии помощи детям и семьям групп социального риска: монография / Т.И. Шульга. – М.: Изд-во МГОУ, 2010. – 198 с.

175. Якушева, С.Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства» для преподавателей и студентов вузов и колледжей: учеб. пособие / С.Д. Якушев. – Оренбург: РИКГОУОГУ, 2004. – 230 с.

Иностраные источники

176. Ainsworth, M.D. Patterns of attachment / M.D. Ainsworth, M.C. Dlenar, E. Waters, S. Walls. – New York: Erbaum, 1978. – 338 p.

177. Allen, T.D. Mentoring others: A dispositional and motivational approach [Electronic resource] / T.D. Allen // Journal of Vocational Behavior. – 2003. – Vol. 62, Issue 1. – P. 134-154. – Access mode: DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S00018791\(02\)00046-5](https://dx.doi.org/10.1016/S00018791(02)00046-5) (дата обращения: 11.08.2022).

178. Anderson, E.M. Towards a conceptualization of mentoring [Electronic resource] / E.M. Anderson, A.L. Shannon // Journal of Teacher Education. – 1988. – Vol. 39, № 1. – P. 38-42. – Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109> (дата обращения: 23.12.2022).

179. Bowen, M. The family as the unit of study and treatment / M. Bowen // Amer. J. Orthopsychiat. – 1960. – Vol. 31. – P. 40-60.

180. Bowlby, J. Family interaction in disturbed and normal families: a methodological and substantive review / J. Bowlby // *Psychological Bull.* – 1975. – № 1. – P. 33-65.

181. Carmin, C.N. Issues on research on mentoring: definitional and methodological [Electronic resource] / C.N. Carmin // *International Journal of Mentoring.* – 1988. – Vol. 2 (2). – P. 9-13. – Access mode: <https://eric.ed.gov/?id=EJ384929> (дата обращения: 11.12.2022).

182. Eby, L.T. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals [Electronic resource] / L.T. Eby, T.D. Allen, S.C. Evans // *Journal of Vocational Behavior.* – 2008. – Vol. 72, Issue 2. – P. 254-267. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005> (дата обращения: 16.12.2022).

183. Gehrke, N. Toward a definition of mentoring [Electronic resource] / N. Gehrke // *Theory into practice.* – 1988. – Vol. 27 (3). – P. 190-194. – Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405848809543350> (дата обращения: 16.12.2022).

184. Ghosh, R. Antecedents of mentoring support: a meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors [Electronic resource] / R. Ghosh // *Journal of Vocational Behavior.* – 2014. – Vol. 84 (3). – P. 367-384. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009> (дата обращения: 8.12.2022).

185. Goldner, L. Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring [Electronic resource] / L. Goldner, O. Mayseless // *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning.* – 2008. – Vol. 16 (4). – P. 412-428. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13611260802433783> (дата обращения: 14.10.2022).

186. Grassinger, P. Mentoring the gifted: a conceptual analysis [Electronic resource] / P. Grassinger, M. Porath, A. Ziegler // *High Ability Studies.* – 2010. – Vol. 21 (1). – P. 27-46. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.488087> (дата обращения: 4.10.2022).

187. Haensly, P.A. Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship: Relationships and stages [Electronic resource] / P.A. Haensly, J.L. Parsons // *Youth and Society*. – 1993. – Vol. 25 (2). – P. 202-221. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/0044118X93025002002> (дата обращения: 13.11.2022).

188. Jacobi, M. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review [Electronic resource] / M. Jacobi // *Review of Educational Research*. – 1991. – Vol. 61 (4). – P. 505-532. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/00346543061004505> (дата обращения: 26.09.2022).

189. James, J.M. Are You My Mentor? New Perspectives and Research on Informal Mentorship [Electronic resource] / J.M. James, A. Rayner, J. Bruno // *The Journal of Academic Librarianship*. – 2015. – Vol. 41 (5). – P. 532-539. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2015.07.009> (дата обращения: 7.10.2022).

190. Kram, K.E. Phases of the mentor relationship [Electronic resource] / K.E. Kram // *Academy of Management Journal*. – 1983. – Vol. 26, № 4. – P. 608-625. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/255910> (дата обращения: 1.12.2022).

191. Kroll, J. Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring [Electronic resource] / J. Kroll // *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*. – 2017. – Vol. 25 (1). – P. 78-96. – Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2017.1308096> (дата обращения: 2.10.2022).

192. Larsson, M. Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring – A qualitative study from the mentors' perspective [Electronic resource] / M. Larsson, C. Pettersson, Ch. Eriksson // *Children and Youth Services Review*. – 2016. – Vol. 71. – P. 17-26. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.026> (дата обращения: 25.12.2022).

193. Maddi, S.R. Hardiness and Mental Health [Electronic resource] / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // *Journal of Personality Assessment*. – 1994. – N 63. P.

265-274. – Access mode: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6 (дата обращения: 17.08.2022).

194. McBride, A.B. Building a mentoring network [Electronic resource] / A.B. McBride, J. Campbell, N.F. Woods // Nursing Outlook. – 2017. – Vol. 65 (3). – P. 305-314. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2016.12.001> (дата обращения: 23.12.2022).

195. Mena, J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring [Electronic resource] / J. Mena, P. Hennissen, J. Loughran // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 66. – P. 47-59. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024> (дата обращения: 9.10.2022).

196. Merriam, S. Mentors and protégés [Electronic resource] / S. Merriam // Adult Education Quarterly. – 1983. – Vol. 33 (3). – P. 161-173. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/074171368303300304> (дата обращения: 16.12.2022).

197. Rhodes, J. Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose [Electronic resource] / J. Rhodes, R. Spencer // New Directions for Youth Development. – 2010. – Vol. 2010, Issue 126. – P. 149-152. – Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/yd.356> (дата обращения: 3.09.2022).

198. Roberts, A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature [Electronic resource] / A. Roberts // Mentoring and Tutoring. – 2000. – Vol. 8 (2). – P. 145-170. – Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524> (дата обращения: 5.03.2022).

199. Ruggiero, D. Project-based learning in a virtual internship programme: A study of the interrelated roles between intern, mentor and client [Electronic resource] / D. Ruggiero, J.D. Boehm // Computers and Education. – 2017. – Vol. 110. – P. 116-126. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.011> (дата обращения: 7.12.2022).

200. Sander, M. The effects of high-quality student mentoring [Electronic resource] / M. Sander // Economics Letters. – 2015. – Vol. 136. – P. 227-232. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043> (дата обращения: 12.08.2022).

201. Schunk, D.H. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning [Electronic resource] / D.H. Schunk, C.A. Mullen // Educational Psychology Review. – 2013. – Vol. 25, Issue 3. – P. 361-389. – Access mode: DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3> (дата обращения: 3.08.2022).

202. Thibaut, J.W. The social psychology of groups / J.W. Thibaut, H.H. Kelley. – New York: John Wiley & Sons, 1961. – 313 p.

203. Yamamoto, K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship [Electronic resource] / K. Yamamoto // Theory Into Practice. – 1988. – Vol. 27 (3). – P. 183-189. – Access mode: <http://www.jstor.org/stable/1477189> (дата обращения: 11.08.2022).

204. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Загальний огляд / автор и упоряд. Г.М. Лактіонова, Г.О. Притиск, О.А. Калібаба [та ін.]; за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – Київ: Наук. Світ, 2006. – 72 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 Проект анкеты для кандидатов в наставники НКО

Благодарим вас за интерес проектам НКО «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления». Просим вас ответить на ряд вопросов, чтобы определить варианты нашего сотрудничества!

1. Почему вы заинтересовались волонтерской работой с детьми-сиротами?
2. Есть у вас опыт работы волонтером?
3. Если «да», то какой?
4. Имеете ли Вы опыт общения с детьми-сиротами?
5. Какая волонтерская работа вам интересна?
6. Сколько времени вы можете посвятить работе с подростками-сиротами?
 - А) 1-3 часа в неделю
 - Б) 1-3 часа в 2 недели
 - В) 1-3 часа в месяц
 - Г) другое
7. Готовы ли вы пройти курс подготовки?
8. Есть ли у вас какие-либо особые интересы, хобби?
9. Есть ли у вас какой-то опыт, который будет помогать вам в работе наставника-волонтера?
10. Вы предпочитаете работать один или в команде?
11. Что вы ждете от волонтерской работы?
12. Интересна ли вам позиция волонтера-наставника для сопровождения выпускников-сирот?

Благодарим вас за желание помочь в работе волонтеров с детьми-сиротами! Если у вас возникли вопросы, мы обязательно вам ответим!

Контактная информация:
Тел.: +7 (863) 269-3597, 269-6879
<https://asc-russia.ru/contacts/>

Материал для работы с фокус-группой действующих волонтеров-наставников проекта постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»

1. Расскажите о себе. Почему вы решили работать волонтером? Был ли у вас подобный опыт ранее? Почему он вас заинтересовал
2. Как вы пришли в проект «Наставник НКО». Какие задачи вы решаете? Какая работа вам интересна?
3. Расскажите о ваших подопечных?
4. Чем вы занимаетесь в качестве волонтера? Как еще можно помочь выпускникам-сиротам, Азовскому центру помощи детям-сиротам?
5. Как вы считаете, что такое волонтерство?
6. Что человек, решивший стать волонтером-наставником должен для себя решить?
7. К чему должен быть готов? Что он может отдавать? С чем он должен смириться?
8. Если вы откажитесь от наставничества, что произойдет?
9. Быть волонтером сложно? Почему?
10. Какие качества помогают волонтеру-наставнику успешно выполнять свои функции?
 - А) личностные качества;
 - Б) практические навыки.
11. Какие личностные качества нежелательны для волонтера-наставника?
 - А) сложно изменяемые или неизменяемые;
 - Б) относительные, изменяемые.
12. Расскажите о внутренней жизни вашего волонтерского сообщества проекта «Наставник-НКО – социальная организация».
13. Готовы ли вы заняться развитием и поддержкой собственных добровольческих инициатив?
14. Как вы относитесь к тезису «Главная задача НКО – создать среду воспитания, поддержки, обучения добровольцев-наставников»?

**Школа волонтера проекта «Наставник-НКО - социальная организация»
Вводный дистанционный трек подготовки волонтеров-наставников**

Содержание трека	Формы работы	Кол. часов
<p>Модуль 1. Проект постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»</p> <p>Из этого модуля вы узнаете об опыте совместной работы НКО «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам над проектом под социализации выпускников-сирот «Наставник НКО»</p>		6
<p>Информационный блок 1. НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления»</p>		2,5
<p>Проект «Наставник НКО»: идея, как появился и почему сейчас.</p> <p>Миссия, цели и система ценностей НКО «Центр сопровождения при поддержке усыновления».</p> <p>Кому может быть интересно волонтерство и почему.</p> <p>Какие возможности дает работа в проекте «Наставник НКО»?</p>	<p>Лекция</p> <p>Презентация</p> <p>Интервью</p>	1
<p>Как устроен проект «Наставник НКО». Путь волонтера-наставника.</p> <p>Вопросы подготовки волонтеров проекта «Наставник НКО». Сегментация по функциям (опыт, специальность (профессия), навыки соискателей).</p> <p>Формы работы волонтеров.</p> <p>Трек «группа поддержки», ее роль в обучении и сопровождении волонтеров.</p> <p>Возможности профессионального и личностного развития волонтеров-наставников.</p>	<p>Семинар</p> <p>Презентация</p> <p>Консультация</p>	1
<p>Рекомендации по самоопределению в рамках волонтерской деятельности, в проекте «Наставник НКО».</p>	Консультация	0,5
<p>Информационный блок 2. ГКУСО РО Азовский центр помощи детям</p>		2,5
<p>В чем отличие центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей от школ-интернатов.</p> <p>Основные сведения о ГКУСО РО «Азовский центр помощи детям: цели, возможности, проблемы.</p> <p>Воспитанники Азовского центра помощи детям. В чем они нуждаются, чем мы можем быть полезны детям и стране?</p>	<p>Интервью</p> <p>Статья</p> <p>Видео-ролик</p>	0,5
<p>Проблема постинтернатного сопровождения детей-сирот: актуальность; федеральный, региональный опыт ее решения.</p>	<p>Семинар</p> <p>Статья</p>	1

<p>Как появился совместный проект «Наставник НКО».</p> <p>Какие волонтеры нужны проекту, для решения каких задач.</p>		
<p>Волонтер-наставник для подростков-сирот: его ключевые качества, к каким ситуациям он должен быть готов.</p> <p>Видение будущего проекта «Наставник НКО». Роль волонтеров в его реализации</p>	Лекция	1
<p>Модуль 2. Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»</p> <p>Из этого модуля вы узнаете о программе подготовки волонтеров-наставников для проекта постинтернатного сопровождения выпускников-сирот</p>		
<p>Технология наставничества как ресурс развития современных детей.</p> <p>Как организовано обучение волонтеров на проекте «Наставник-НКО – социальная организация»</p> <p>Какие вопросы обсуждаются в программе Школы и чему мы обучаем волонтеров-наставников.</p>	Вебинар Презентация	
<p>Как принять участие в проекте</p>	Памятка Чек-лист	

Образовательный трек подготовки волонтеров-наставников Первичное обучение наставников. Смешанный формат

Содержание трека	Формы работы	Кол. часов
<p>Модуль 3. Введение в технологию наставничества</p> <p>Базовая подготовка основного образовательного трека разъясняет роль, ответственность проекта «Наставник НКО» и волонтеров, основы эффективного наставничества и оценки ключевых компетенций наставника.</p>		3
<p>Наставничество как идея и форма обучения. Истоки и современное состояние.</p> <p>Ценности социального взаимодействия. Светский и духовный аспекты построения общественных и семейных отношений. Наставник как проводник социальных ценностей.</p> <p>Компетентностный профиль наставника. Программа диагностики и самодиагностики волонтеров-кандидатов. Проект «Мой путь в наставничество. Программа развития ключевых навыков».</p>	Лекция Практическое занятие Чек-листы	3
<p>Модуль 4. Функционал волонтера-наставника для детей-сирот</p> <p>Обсуждаются особые потребности детей-сирот, вопросы специфики организации наставничества с подростками-сиротами, направления работы, а также политика участников проекта, требования законодательства, этапы и условия участия в проекте.</p>		3

<p>Возрастные, эмоциональные и социальные проблемы детей-сирот, попадающих в Центр. Проблемы понимания подростками-сиротами механизмов внутрисемейных отношений, социальных ролей родителей, мотивации к социально-ответственному образу жизни. Вопросы виктимизации подростков-сирот в системе социальных и семейных отношений.</p> <p>Направления подготовки подростков-сирот комфортному переходу в систему общественных отношений в постинтернатный период развития. Разбор кейсов.</p> <p>Модель организации работы по постинтернатной адаптации детей-сирот, роль наставников НКО в проекте. Основные задачи наставников НКО, формы работы с подростками.</p> <p>Процедуры, документы закрепления тандема «наставник – подросток» и по завершению взаимоотношений волонтера с наставляемым.</p> <p>Документы волонтера проекта «Наставник НКО», вопросы оформления и полномочий.</p> <p>Инициативы волонтеров проекта, формы поддержки.</p>	<p>Лекция</p> <p>Решение кейсов</p> <p>Лекция</p> <p>Статья</p>	<p>3</p>
<p>Модуль 5. Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками.</p> <p>В практическом модуле прорабатываются правила поведения наставника НКО в сложных и чрезвычайных ситуациях.</p>		<p>3</p>
<p>Контакты при возникновении нестандартных ситуаций.</p> <p>Организация мониторинга взаимоотношений (время отклика, частота, расписание встреч и др.).</p> <p>Одобряемые и неодобряемые виды деятельности в процессе наставнических отношений.</p> <p>Обязательные требования к отчетности, связанные с подозрением о жестоком или небрежном обращении с детьми, суицидальных мыслях и поведении.</p> <p>Конфиденциальность и анонимность.</p> <p>Требования к использованию цифровых и социальных средств массовой информации.</p> <p>Вопросы использования транспорта в процессе наставнических отношений.</p> <p>Решение аварийных и кризисных ситуаций.</p>	<p>Практическое занятие</p> <p>Инфографика</p> <p>Чек-листы</p> <p>Статьи</p>	<p>3</p>
<p>Модуль 6. Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками.</p> <p>Модуль направлен на проработку наиболее востребованных действующих технологий и инструментов наставника.</p>		<p>4</p>
<p>Развивающий и инструментальный стили взаимоотношений с наставляемым: ситуации, границы применения.</p> <p>Знакомство с инструментами оценки состояния подростка, его видения ситуации в которой он находится, ожиданий и представления о перспективах.</p> <p>Технологии медиации как инструмент построения</p>	<p>Тренинг</p> <p>Статьи</p> <p>Инфографика</p> <p>Чек-листы</p>	<p>4</p>

<p>конструктивных отношений с ребенком.</p> <p>Как объяснить подростку важность своей роли в принятии решения о построении своей жизни.</p> <p>Конструктивные формы выражения собственного мнения, формы разрешения сложных ситуаций в бытовых ситуациях.</p> <p>Стресс в жизни человека, стратегии совладания со стрессом. Технологии саморегуляции и снятия напряжения.</p>		
<p>Модуль 7. Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО.</p> <p>В модуле обсуждаются инструменты, ресурсы развития компетенций наставника.</p>		3
<p>Компетентностный профиль наставника: оценка динамики и дорожная карта развития ключевых навыков наставника НКО.</p> <p>Просветительские и образовательные возможности</p>	<p>Практическое занятие</p> <p>Памятка</p>	3

Дополнительный образовательный трек «Обучение наставника в процессе деятельности». Смешанный формат

Содержание трека	Формы работы	Кол. часов
Пространство безопасного наставничества. Работа над ошибками и трудные случаи. Вопросы дисциплины. Подключение к наставническим отношениям других людей (братьев, сестер, друзей наставляемого). Случаи употребления психоактивных веществ. Процедуры рассмотрения жалоб и др.	Практическое занятие Инфографика Решение кейсов Чек-лист Супервизия	4
Развитие навыков экономической независимости. Формирование жизненных целей, принятие решений, развитие ценностно-смысловой сферы, долгосрочное планирование.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации	4
Социальная поддержка наставляемых. Социальные услуги и способы их получения.	Лекция Решение кейсов Чек-лист Проект	4
Мультикультурные проблемы взаимодействия с другими социальными группами. Какие навыки помогают понять другого человека. Этические границы.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации Супервизия	4
Традиционные и инновационные формы наставничества. Интернет-наставник, развитие цифровых навыков наставника НКО.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации Коучинг	4

**Входная анкета анализа компетенции кандидатов
в волонтеры-наставники в области сопровождения детей-сирот**

Цель: самоанализ уровня сформированности компетенции кандидата в волонтеры в области наставничества в системе сопровождения детей-сирот.

Инструкция:

Просим вас высказать свое мнение относительно различных аспектов сопровождения детей-сирот.

Убедительно просим Вас не обсуждать вопросы. Это важно, потому, что нас интересует именно Ваше мнение.

Свое согласие с тем или иным предложенным вариантом ответа, обозначайте в соответствующем суждению месте, цифрой или вписывая свой ответ в отведенное поле («другое»). В зависимости от содержания вопроса Вы можете выбирать одно или несколько суждений, с которыми Вы согласны.

Текст опросника

1. Знакомы ли вы с ситуацией сопровождения детей-сирот?

Да Нет

Если «да», то в каком статусе?

- Педагога
- Волонтера
- Личный опыт
- Случайный опыт

Другое _____

2. Как вы считаете, нужны ли детям-сиротам наставники-волонтеры?

Если «да», то в каких ситуациях? _____

3. Какие знания, навыки вам необходимы для успешной работы в качестве волонтера-наставника?

- Знания об особенностях детей-сирот.
- Знания о проблемах детей-сирот и способах оказания им помощи.
- Умение общаться с конкретным ребенком в зависимости от возраста.
- Умение строить процесс коммуникации в зависимости от целей и задач работы наставника-волонтера
- Умение совмещать функции наставника и волонтера.
- Умение оценивать результаты своей работы в качестве наставника-волонтера.
- Другие (опишите какие) _____

4. Есть ли у вас опыт работы с детьми?

Да Нет

Если «да», то какими именно детьми? _____

Что именно вы выполняли?

- Материнская / отцовская деятельность
- Жизненный опыт
- Педагогическая
- Коррекционно-развивающая
- Консультативная

Волонтерская
Другая (опишите какая именно) _____

5. Какой опыт, подготовка помогли Вам в таких ситуациях?

- Чтение литературы
- Консультации со специалистами
- Образовательные ресурсы интернет
- Социальные сети
- Работа над своим мировоззрением
- Работа над своими чертами характера.
- Самоконтроль и саморегуляция поведения.
- Другое _____

6. Сталкивались ли вы с ситуациями, когда не получалось построить диалог с ребенком?

- Да
- Нет

Если «да», опишите, пожалуйста, ситуацию в общих чертах?

Возвращаясь к этому опыту, что как вам кажется, можно было бы сделать иначе?

Чего вам не хватило, а хотелось бы _____

7. Какую профессиональную подготовку, поддержку вы хотели бы получить для сопровождения детей-сирот?

- Умение системно видеть свою работу в качестве наставника-волонтера для детей сирот
- Технологии, инструменты воздействия и общения с детьми-сиротами
- Углубленное знание конкретных современных технологий коммуникации с подростками
- Психологическую подготовку к о сложным, конфликтным ситуациям
- Опыт построения коммуникации с подростками под руководством кураторов
- Другое _____

8. Как вы предупреждаете конфликтные ситуации в общении со взрослыми, подростками, детьми? Опишите ваш опыт _____

9. Как вы оцениваете свою готовность к работе в качестве волонтера-наставника с подростками-сиротами?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Какие проблемы будут решены, если с подростками-сиротами будут работать волонтеры-наставники из НКО?

- Выпускники-сироты смогут успешнее адаптироваться и интегрироваться в обществе
- Выпускники-сироты смогут лучше справляться с жизненными проблемами.
- Выпускники-сироты смогут справляться со стрессом, агрессией своей и от других людей.
- Получат опыт конструктивного разрешения конфликтов.
- Смогут лучше понимать ролевые отношения в семье, ролевые позиции родителей, сиблингов, супругов и т.д.
- Ценности выпускников-сирот будут близки социально принятым моделям взаимоотношений.
- Выпускники-сироты будут мотивированы на социально-ответственный образ жизни.
- Выпускники-сироты будут меньше уязвимы, реже становятся жертвами (физическими, психологическими и др.) других людей.

Другое (опишите) _____

11. Как часто в вашем окружении встречаются люди, готовые выполнять функции волонтеров? (примерное количество человек)

12. Есть ли в вашем окружении люди, профессионально связанные с работой с детьми-сиротами? (примерное количество человек)

12. Ниже Вам предложены 25 пар противоположных по смыслу прилагательных, характеризующих Ваши ощущения от понятия «**ВОЛОНТЕР-НАСТАВНИК**». В каждой паре определите, какое прилагательное точнее описывает понятие «волонтер-наставник», так как вы его чувствуете. Выбрав подходящее прилагательное в каждой паре утверждений, отметьте на 3-балльной шкале цифру более подходящую вашим ощущениям. Чем ближе оно к цифре 3, тем точнее соответствует прилагательному. Правильных или неправильных ответов в анкете нет, поэтому постарайтесь не задумываться над ответами и сосредоточиться на своих ощущениях.

	длительное	3	2	1	1	2	3	мгновенное
	активное	3	2	1	1	2	3	пассивное
	напряженное	3	2	1	1	2	3	расслабленное
	радостное	3	2	1	1	2	3	печальное
	стремительное	3	2	1	1	2	3	застывшее
	плотное	3	2	1	1	2	3	пустое
	яркое	3	2	1	1	2	3	тусклое
	понятное	3	2	1	1	2	3	непонятное
	большое	3	2	1	1	2	3	маленькое
	неделимое	3	2	1	1	2	3	делимое
	тревожное	3	2	1	1	2	3	спокойное
	цветное	3	2	1	1	2	3	серое
	объемное	3	2	1	1	2	3	плоское
	широкое	3	2	1	1	2	3	узкое
	далекое	3	2	1	1	2	3	близкое
	непрерывное	3	2	1	1	2	3	прерывное
	реальное	3	2	1	1	2	3	кажущееся
	частное	3	2	1	1	2	3	общее
	постоянное	3	2	1	1	2	3	изменчивое
	глубокое	3	2	1	1	2	3	мелкое
	ощущаемое	3	2	1	1	2	3	неощущаемое
	светлое	3	2	1	1	2	3	темное
	замкнутое	3	2	1	1	2	3	открытое
	обратимое	3	2	1	1	2	3	необратимое
	ритмичное	3	2	1	1	2	3	неритмичное

13. Обучались ли вы на программах подготовки наставников, волонтеров или специалистов по работе с детьми-сиротами?

Да Нет Если «да», то на каких?

14. Что привело вас к работе волонтера-наставника? Опишите причину?

15. Как вы считает, пригодится ли вам опыт работы волонтером-наставником в будущем?

Да Нет

Где, в каких ситуациях? Попробуйте предположить! _____

16. Занимались ли вы педагогической деятельностью?
 Да Нет Если «да», то сколько лет? _____
17. Где вы сейчас работаете или учитесь? _____
18. Сколько вам исполнилось полных лет? _____ лет
19. Ваш пол: Мужской Женский
20. Какое у вас образование
- Среднее
 - Среднее специальное
 - Неполное высшее, бакалавриат
 - Высшее профессиональное, магистратура

Чек-лист по подбору диад «наставник НКО - подросток»

Шаг 1. Процесс создания тандема опираться на следующие факторы:

- совместимость личных предпочтений (пол, возраст, направленность и другие признаки);
- индивидуально-типологические характеристики, прежде всего, продуктивное совпадение типов темперамента;
- интересы (сходства или близость хобби, образа жизни и состава семьи и т.д.);
- особенности воспитания, культуры, религии;
- характеристика актуальной ситуации в семье подростка.

Шаг 2. Определение ключевого запроса в реализации наставничества, какого рода помощь необходима (образование, профессиональная ориентация, спорт, личный коучинг, самореализация в семейных отношениях, развитие жизненных компетенций в определенных сферах жизни, социальных отношений и т.д.).

Шаг 3. Ожидания от наставника, модель сопровождения и поддержки подростка:

- определение приоритетов, интересов, помочь в запуске изменений;
- планирование будущего, визуализация, проектирование;
- помощь в достижении желаний наставляемого, оценка рисков и противоречия на этом пути;
- ориентация на близкие, достижимые для подростка цели;
- принятие наставником ответственности за варианты реализации интересов наставляемого на практике;
- событийное наставничество, проработка навыков построения взаимоотношений на макроуровне;
- содействие средовой адаптации в рамках выбранных подростком сфер;
- посредничество между наставляемым и обществом;
- привлечение подростка к организации событий, развитие организаторских качеств, расширение мировоззрения, создание ситуаций успеха, в том числе в системе социальных отношений.

Шаг 4. Согласованность форм совместной работы в диаде:.

- универсальные (беседа, консультация, совет, разбор проблемы, включение в совместную работу и т.д.);
- поддержка становления субъектности подростка;
- содействие в проявлении своей индивидуальности;
- помощь в самоорганизации, развитие жизненных навыков;
- поддержка подростка в решении проблем с семьей;
- групповые формы работы индивидуально-ориентированного характера;
- смешанные формы.

Шаг 5. Согласованность ожиданий о длительности наставничества, частоты и места встреч.

- основной сценарий: не менее четырех часов в месяц на протяжении минимум года на базе НКО;
- чаще, чем предложено в традиционном сценарии;
- реже, чем предложено в традиционном сценарии.

Шаг 6. Уровень принятия подростком ролевых и функциональных сценариев поведения наставника НКО.

Шаг 7. Принятие подростком доминирующей у наставника позиции построения взаимоотношений:

- «рядом»;
- «друг, а не гуру»;
- «пример для подражания»;
- «инициатор активности подростка, катализатор изменений»;
- «помощь по запросу» и др.

В случае применения формы триада (2 наставника, 1 подросток) все вышеперечисленные шаги прорабатываются по отношению к каждому из волонтеров-наставников.

Анкета обратной связи от кандидатов в волонтеры-наставники по результатам обучения на программе проекта «Наставник НКО»

	Отлично	Средне	Слабо
Насколько содержание Школы волонтера соответствуют целям подготовки к работе с выпускниками-сиротами в качестве волонтеров-наставников?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как вы оцениваете эффективность работы преподавателей Школы волонтера?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как вы оцениваете эффективность методов работы, методов, инструментов подготовки волонтеров-наставников предложенных в программе вашей подготовки?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько предложенные формы обучения на Школе волонтеров помогли вашей подготовки?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Оцените, пожалуйста, в процентах, насколько вы достигли своих целей обучения в качестве волонтера-наставника?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Отметьте, насколько вы готовы применять полученные знания на практике?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Напишите наиболее полезные, с Вашей точки зрения, модули или темы для подготовки новых волонтеров-наставников для работы с выпускниками сиротами

Что можно улучшить, изменить, добавить в программу подготовки волонтеров-наставников?

Анкета обратной связи для работы с фокус группой сразу после прохождения обучения в Школе волонтера-наставника

1. Какое у Вас сложилось общее впечатление о Школе волонтера-наставника? Оцените по 10-ти балльной шкале

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Если вспомнить содержание программы подготовки волонтеров-наставников, какие знания были самыми ценными?

3. Какие модули Школы вы считаете самыми нужными для волонтера-наставника?

Вводный дистанционный трек подготовки волонтеров-наставников

Модуль 1. Проект постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»

Информационный блок 1. НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления»

Информационный блок 2. ГКУСО РО Азовский центр помощи детям

Модуль 2. Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»

Образовательный трек подготовки волонтеров-наставников

Модуль 3. Введение в технологию наставничества

Модуль 4. Функционал волонтера-наставника для детей-сирот

Модуль 5. Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками.

Модуль 6. Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками.

Модуль 7. Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО.

Трек «Обучение наставника в процессе деятельности»

Пространство безопасного наставничества. Работа над ошибками и трудные случаи.

Развитие навыков независимости.

Социальная поддержка наставляемых. Социальные услуги и способы их получения.

Мультикультурные проблемы взаимодействия с другими социальными группами. Развитие навыков понимания других людей

Традиционные и инновационные формы наставничества. Интернет-наставник, развитие цифровых навыков наставника НКО.

4. Какие модули Школы, с вашей точки зрения, оказались невостребованными в работе волонтера-наставника с детьми-сиротами?

Вводный дистанционный трек подготовки волонтеров-наставников

Модуль 1. Проект постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»

Информационный блок 1. НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления»

Информационный блок 2. ГКУСО РО Азовский центр помощи детям

Модуль 2. Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»

Образовательный трек подготовки волонтеров-наставников

Модуль 3. Введение в технологию наставничества

Модуль 4. Функционал волонтера-наставника для детей-сирот

Модуль 5. Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками.

Модуль 6. Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками.

Модуль 7. Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО.

Трек «Обучение наставника в процессе деятельности»

- Пространство безопасного наставничества. Работа над ошибками и трудные случаи.
- Развитие навыков независимости.
- Социальная поддержка наставляемых. Социальные услуги и способы их получения.
- Мультикультурные проблемы взаимодействия с другими социальными группами. Развитие навыков понимания других людей
- Традиционные и инновационные формы наставничества. Интернет-наставник, развитие цифровых навыков наставника НКО.

5. Какие вопросы с вашей точки зрения должны быть изучены более подробно?

Вводный дистанционный трек подготовки волонтеров-наставников

- Модуль 1. Проект постинтернатного сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»

Информационный блок 1. НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления»

Информационный блок 2. ГКУСО РО Азовский центр помощи детям

- Модуль 2. Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»

Образовательный трек подготовки волонтеров-наставников

- Модуль 3. Введение в технологию наставничества
- Модуль 4. Функционал волонтера-наставника для детей-сирот
- Модуль 5. Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками.
- Модуль 6. Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками.
- Модуль 7. Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО.

Трек «Обучение наставника в процессе деятельности»

- Пространство безопасного наставничества. Работа над ошибками и трудные случаи.
- Развитие навыков независимости.
- Социальная поддержка наставляемых. Социальные услуги и способы их получения.
- Мультикультурные проблемы взаимодействия с другими социальными группами. Развитие навыков понимания других людей
- Традиционные и инновационные формы наставничества. Интернет-наставник, развитие цифровых навыков наставника НКО.

6. Как обучение в Школе волонтера отразилось в вашей жизни, профессиональной деятельности?

7. Что именно в вашем поведении Вы считаете результатом обучения в Школе волонтера?

7. Каких результатов Вы ожидаете в долгосрочной перспективе от обучения в Школе волонтера?

Параграф 3.2.1

Программа подготовки педагогов организаций для детей-сирот и волонтеров НКО по вопросам внедрения модели «наставничество» в практику реализации социально-ориентированных проектов

Учебно-тематический план

Содержание	Форматы	Кол. часов
Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.		3
<p>Тема 1. Современная интерпретация подготовки выпускников-сирот к самостоятельной жизни.</p> <p>Социально-политические, экономические, культурные факторы решения проблем постинтернатного сопровождения выпускников-сирот в России и за рубежом. Рекомендации Комитета министров Совета Европы по подготовке выпускников и их сопровождению в самостоятельной жизни (2005). Современные зарубежные технологии поддержки выпускников учреждений (молодежные центры (Норвегия), полунезависимого проживания (Дания, Швеция, Англия), жилье с услугами (Финляндия) и др.).</p>	<p>Лекция Презентация Интервью Семинар Презентация Консультация</p>	0,5
<p>Тема 2. Критерии адаптированности.</p> <p>«Инклюзия», «готовность к самостоятельной жизни», «кризисная ситуация», «виктимность» и другие критерии оценки постинтернатной социализации. Взгляды персонологов (С. Мадди) понятие "hardiness" как интегральная характеристика личности. Понятие «включенность» (commitment) контроль" (control), вызов" (challenge) Базовые ценности личности - кооперация (cooperation), доверие (credibility), креативность (creativity). "Жизнестойкость"- как способность личности совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят около экстремальный и экстремальный характер (внутренние ресурсы человека).</p>	<p>Лекция Семинар Презентация Консультация</p>	0,5
<p>Тема 3. Проблемы социальной адаптации выпускников образовательных учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.</p> <p>Социально-психологические особенности развития воспитанников интернатных учреждений 16-18 лет и 18-23 лет с сохранным интеллектом, проблемы развития и социального функционирования, ресурсы постинтернатной адаптации. Формы и методы подготовки воспитанников к полунезависимому и независимому проживанию. Проблема формирования навыков социальной компетенции воспитанников при их подготовке к постинтернатной адаптации. Схемы рисков и их профилактика, направленность помощи.</p>	<p>Лекция Презентация Интервью Семинар Презентация Консультация</p>	0,5

<p>Тема 4. Наставничество как технология постинтернатной социализации.</p> <p>Технологии социального сопровождения выпускников-сирот («поддерживающей среды», «Семейный центр», «Социальная гостиница (квартира)», «Центр (служба)», «наставничество» (куратор), «Адвокация», «социально поддерживающая сеть», «превенция», «клубная работа», «OnLine», «SOS» поддержка в кризисной ситуации», «работа со случаем»)</p> <p>Ключевые компетенции наставников. Специфика позиции наставника, функционал (мотивация, мониторинг, медиация и координация), условия эффективной деятельности на разных этапах сопровождения. Адаптационные механизмы личности. Понятие личностного и адаптационного потенциала. Формы и методы целенаправленного формирования жизнестойкости у подростков и молодых людей.</p>	<p>Лекция Инфографика Чек-листы Статьи</p>	<p>1</p>
<p>Тема 5. Возможности общественных организаций в трансляции успешных практик постинтернатной социализации: правовые, материальные организационные, кадровые, методические ресурсы.</p>	<p>Презентация Интервью Семинар Презентация Консультация</p>	<p>0,5</p>
<p>Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот</p>		<p>3</p>
<p>Тема 6. Социально ориентированные некоммерческие организации (СО НКО) как катализаторы решения социальных проблем.</p> <p>СО НКО: определение, типология, миссия, цели возможности инициации социальных изменений. Ресурсы СО НКО: мобильность, специализация и диверсификация в решении задач, гибкость в привлечении ресурсов, в том числе, финансовых и человеческих.</p>	<p>Лекция Инфографика Чек-листы Статьи</p>	<p>1</p>
<p>Тема 7. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития образования</p> <p>Организация работы по защите прав воспитанников интернатных учреждений и лиц из их числа, и их сопровождение. Запросы учреждений социальной защиты детей-сирот по общественной и государственной поддержке инициатив по решению вопросов защиты, сопровождения подростков-сирот. Проблемы постинтернатного сопровождения выпускников-сирот.</p> <p>Модели организации взаимодействия учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО. Командный подход и его значения в сопровождении выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Профессиональные компетенции</p>	<p>Практическое занятие Инфографика Чек-листы Статьи Видео интервью</p>	<p>1</p>

<p>участников, этические нормы взаимодействия.</p> <p>Инициация, проектирование и реализация инициатив партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот.</p>		
<p>Тема 8. Механизмы взаимодействия в партнерских проектах общественных организаций и учреждений социальной защиты</p> <p>Вопросы проектирования коммуникации, мониторинга хода реализации проектов, разделения функционала между партнерами. Тренинг взаимодействия.</p> <p>Риски реализации коллаборационных проектов учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО: инструменты оценки, прогнозирования, профилактики.</p>	<p>Лекция Презентация Интервью Семинар Презентация Консультация</p>	1
<p>Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.</p> <p>Прогнозирование и проектирование механизмов интеграции детей-сирот в систему социальных отношений макроуровня. Идея проекта.</p> <p>Этапы разработки совместных социальных проектов учреждений социальной защиты и некоммерческих организаций.</p> <p>Научно-исследовательские проекты как минимально жизнеспособный продукт (MVP)/</p> <p>Вопросы поиска финансирования проектов.</p>	<p>Практическое занятие Инфографика Чек-листы Статьи</p>	4
<p>Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО»</p>		3
<p>Тема 9. Школа волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»</p>	<p>Интервью Консультация</p>	1,5
<p>Тема 10. Программа для подростков выпускных классов из организаций социальной помощи «Мои softskills для будущего»</p>	<p>Лекция Интервью Консультация</p>	1,5
<p>Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот</p>		3
<p>Тема 11. Основные подходы к оценке качества жизни выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей и детей, оставшихся без попечения родителей, как социальной группы</p> <p>Качество жизни как интегральная характеристика. Система показателей для оценки качества жизни выпускников</p>	<p>Статья Интервью Видеоролик Семинар Статья Лекция</p>	1,5
<p>Тема 12. Мониторинг качества жизни выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.</p>	<p>Видеоролик Интервью Статья</p>	1,5

<p>Понятие, виды. Организация мониторинга качества жизни выпускников-сирот. Оценка эффективности социальных проектов. Рефлексия результативности работы. Определение пути развития, вопросы социального импакта.</p>	<p>Семинар Лекция</p>	
--	---------------------------	--

Входная анкета запроса участников программы

Цель: оценка запросов слушателей, опыта участия и разработки проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества.

Инструкция:

Вам предлагается принять участи в опросе: «Проектные инициативы в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества».

Нам важно именно ваше мнение, поэтому при ответе на вопросы анкеты отвечайте самостоятельно.

Свое мнение по предложенным вариантам ответов обозначайте в соответствующем суждению «окне», цифру или вписывая свой ответ в отведенное поле («другое»). При ответах Вы можете выбирать одно или несколько суждений, с которыми Вы согласны, в зависимости от содержания вопроса.

Текст опросника

1. Знакомы ли вы с проблемой разработки проектов в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества?

Да Нет

Если «да», то в каком статусе?

- Инициатор, генератор идей.
- участник команды исполнителей.
- Тим-лидер команды.
- Заказчик.
- Эксперт.
- Наблюдатель.
- Случайный опыт.

Другое _____

2. В чем Вы нуждаетесь при внедрении проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества в вашем учреждении?

3. Какие категории детей системы социальной защиты с Вашей точки зрения нуждаются в целенаправленной помощи наставником?

4. Выполняли ли вы какие-либо виды деятельности наставника, чтобы помочь детям-сиротам? Каким именно детям? Что именно выполняли?

5. Каких профессиональных знаний, умений вам не хватает для организации разработки проектов в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества?

6. Оцените свою готовности к разработке проектов в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества в вашей организации?

.1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Оцените организационные последствия овладения педагогами навыками разработки проектов в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества?

Оптимизирует образовательный процесс в учреждении социальной защиты.

Повысится престиж учреждения.

Приведет к дополнительным расходам.

Поможет получить поддержку органов социальной защиты.

Поддержка работы представителями власти, социальной общественности.

Другое (опишите) _____

8. Оцените долю сотрудников вашего учреждения/ организации, владеющих навыками разработки проектов для детей-сирот (в процентах): _____

9. Были ли вы когда-нибудь на курсах повышения квалификации, связанных с этой проблемой?

Да Нет

Если «да», то каких?

Если вы ответили «нет», в предыдущем вопросе, переходите к вопросу 17.

10. Какие на этих курсах Вы получили специальные компетенции:

11. Что побудило вас пройти эти курсы?

Требование учреждения.

Мое желание организовать работу по сопровождению социально незащищенных групп населения на современном уровне.

Мое стремление к саморазвитию.

Необходимость прохождения аттестации, повышения квалификации.

По другой причине (опишите какой) _____

12. Укажите форму обучения, по которой вы проходили курсы:

Очные.

Заочные.

Дистанционные, через Интернет.

Другое (укажите место) _____

13. Вы проходили курсы:

Платные (оплачивала организация).

Платные (оплачивал(а) лично).

Бесплатные.

14. Как Вы думаете, понадобится ли опыт проектирования проектов, организации совместных с некоммерческим сектором программ в вашей дальнейшей работе?

Да

Нет

Где именно? _____

15. Если вы не проходили такие курсы, то почему?

- Считаю обучение по таким программам не результативным.
- Не знаю, как это сделать.
- Я и так достаточно знаю, и умею.
- Не задумывал(а) ся над этим.

По другой причине (напишите какой) _____

16. Что именно мотивировало вас выбрать именно данную программу повышения профессиональной квалификации?

- Рекомендации руководства организации.
- Программа предлагает актуальные, востребованные рынком труда компетенции.
- Освоение навыков, позволяющих в свободное время разрабатывать свои проекты.
- Программа уникальная, другие организации не предлагают такие новые навыки, инструменты работы.
- Участие экспертов.
- Удобная форма обучения, расписание занятий.
- Возможность разработки, запуска своего проекта.
- Другое _____

17. Укажите цели, которые Вы преследовали, выбирая данную программу

- Приобретение новых знаний и навыков, саморазвитие.
- Карьерный рост.
- Увеличение заработной платы.
- Повышение уровня профессиональной компетентности.
- Смена специализации, работы.
- Получение документа о повышении квалификации.
- Деловые и личные знакомства.
- Другое _____

18. Каков стаж вашей профессиональной деятельности в сфере социальной защиты?

_____ лет

19. В каком учреждении вы работаете

- Дошкольное образовательное
- Общеобразовательное
- Здравоохранения
- Социальной защиты
- Некоммерческой организации
- Для детей с ограниченными возможностями здоровья
- Среднем профессиональном
- Высшем профессиональном
- Дополнительном

Другое (опишите какое) _____

20. Сколько вам исполнилось полных лет? _____ лет

21. Ваш пол:

- Мужской
- Женский

22. Какое у вас образование

- Среднее.
- Среднее специальное.
- Неполное высшее бакалавриат.
- Высшее магистратура.
- Аспирантура.

**КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ОЦЕНКИ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

Анкета 1. Обратная связь по результатам прохождения учебного курса

	Отлично	Средне	Слабо
Насколько задачи программы повышения квалификации соответствуют целям вашей профессиональной/ волонтерской деятельности?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько эффективно преподавателем была донесена информация?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько методы обучения, донесения информации преподавателем помогли вам в освоении содержания образовательной программы?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Соответствовало ли учебно-методическое обеспечение образовательной программы (учебные пособия, лабораторно-техническое оборудование, практические кейсы, доступ к базам данных, самостоятельные задания и др.) задачам, которые Вам приходится выполнять в рамках текущей или планируемой профессиональной/волонтерской деятельности (работы)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Условия обучения по программе насколько способствовали вашему прогрессу в области разработки проектов наставничества?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Оцените, на сколько процентов вы достигли цели своего обучения по программе повышения квалификации?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как вы будете применять на практике то, чему научились в рамках программы повышения квалификации	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Порекомендуйте наиболее интересные проблемы, темы для других слушателей программы повышения квалификации			
Какие формы обучения по вашему мнению перспективны для обучения по подобной программе?			
Как вы считаете, внедрение дистанционных форм работы по программе скажется на ее востребованности и результативности?			
Насколько, по вашему мнению, целесообразно включение экспертов в программу обучения?			
Как, по Вашему мнению, можно улучшить эту программу?			

Анкета 2. Рефлексия результатов обучения по программе профессиональной подготовки

1. Я получил новые знания по разработке проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества во время обучения на данной программы повышения профессиональной квалификации

Полностью согласен Не готов ответить
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Могу успешно применять полученные знания/навыки по разработке проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества в своей профессиональной /волонтерской деятельности.

Полностью согласен Не готов ответить
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Как часто вам необходимы компетенции, которые требуют знаний/умений, представленные этой программе повышения профессиональной квалификации?

Постоянно Не требуются
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Насколько работало содержание обучения по программе дополнительной подготовки Вашей успешной работе в реализации проектных инициатив, технологии наставничества на практике?

Полностью Не соответствует
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Сколько процентов новых знаний и умений, полученных при обучении на программе повышения квалификации, вы напрямую применили в вашей работе:

10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

6. Я смог применять предложенные в программе повышения квалификации знания/навыки через:

- 1 неделю.
- 2-4 недели.
- 5-6 недель.
- Пока ничего не применяю, но планирую в будущем.
- Я не ожидаю никаких изменений от применения результатов обучения по данной программе.

7. Если вы не смогли успешно применить знания/умения, то почему?

- Содержание не соответствует моей профессиональной /волонтерской деятельности.
- Отсутствуют условия.
- Нет соответствующего методического обеспечения.
- Нет необходимых пособий/раздаточного материала.
- Нет возможности.
- Другие приоритеты.
- Другие причины (опишите) _____

8. После обучения по программе я определил(а)ся (ь), как я буду применять знания/навыки проектного управления в работе с детьми-сиротами

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Мне предоставлены ресурсы для отработки и успешного применения результатов обучения в своей профессиональной деятельности.

Полностью согласен Не готов ответить
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Обучение по программе повышения квалификации повысило результаты моей профессиональной деятельности на рабочем месте, успешность моей деятельности как волонтера

Полностью согласен Не готов ответить
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Основываясь на предыдущем ответе, оцените, насколько это улучшение является прямым результатом обучения по программе повышения профессиональной квалификации?

10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

14. Обучение по программе имело существенное влияние на:

- Мое видения системы работы по разработке проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества.
 - Знание методик, инструментов проектирования, организации взаимодействия между участниками проекта.
 - Навыки моделирования межорганизационных проектов.
 - Уровень владения конкретными технологиями проектного управления.
 - Готовности к проектным инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества
- Другое (опишите) _____

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ФОКУС ГРУППАМИ

Анкета 1. Работа с фокус группой сразу после прохождения программы повышения профессиональной квалификации

1. Какое у Вас сложилось общее впечатление о программе повышения квалификации в по разработке коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества? Оцените по 10-ти балльной шкале

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Что было самым ценным в содержании программы повышения квалификации?

3. Какие модули программы повышения квалификации были самыми полезными для вашей работы?

Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.

Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.

Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».

Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот.

Другое _____

4. Какие модули программы Вам кажутся наименее подходящими?

Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.

Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.

Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».

Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот.

Другое _____

5. Какие вопросы, проблемы должны быть еще изучены более тщательно?

6. Как обучение по программе повышения квалификации отразилось на вашей профессиональной/ волонтерской деятельности? _____

7. Каких результатов Вы ожидаете в долгосрочной перспективе от обучения по данной программе повышения квалификации? _____

Анкета 2. Работа с фокус группой через неделю после окончания учебного курса

1. Какое ваше общее впечатление о программе повышения квалификации в по разработке коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества? Оцените по 10-ти балльной шкале.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Посмотрите список целей программы, ее содержательное наполнение - насколько полным было их раскрытие?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Насколько они соответствовали вашей профессиональной /волонтерской работе?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Оцените условия обучения по о программе повышения квалификации в по разработке проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Насколько просто было работать с материалами программы повышения квалификации?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Оцените по 10-балльной шкале уровень преподавание материала

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Какие у вас планы по применению результатов обучения по программе повышения квалификации? _____

8. Какие предложения вы сейчас могли бы дать для повышению качества программы профессиональной подготовки? _____

Анкета 3. Работа с фокус группой через три месяца после окончания программы повышения квалификации

1. Какое ваше общее впечатление о программе повышения квалификации по разработке коллаборационных проектных инициатив в области сопровождения детей-сирот, применения практики наставничества? Оцените по 10-ти балльной шкале.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Если оценить содержание курса, какое знание было самым ценным из того что Вы получили?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Какие модули программы повышения квалификации были самыми нужными для вашей профессиональной/ волонтерской подготовки?

Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.

- Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.
- Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».
- Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот.
- Другое _____

4. Какие модули курса вам кажутся второстепенными для работы в области разработки проектов для сопровождения детей-сирот?

- Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.
- Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.
- Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.
- Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».
- Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот.
- Другое _____

5. Какие темы, на ваш взгляд, должны быть еще изучены более углубленно?

- Модуль 1. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения проектов в сфере социального развития детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.
- Модуль 2. Модели партнерства учреждений социальной защиты детей-сирот и НКО в интересах развития и защиты прав детей-сирот. Потенциал включения НКО в проекты постинтернатного сопровождения подростков-сирот.
- Модуль 3. Проектирование коллаборационных проектов «Наставник НКО - учреждений социальной защиты» в области сопровождения выпускников-сирот.
- Модуль 4. Практика конструктивного взаимодействия НКО «Центр поддержки усыновления» и Азовского центра помощи детям-сиротам в проекте постинтернатного сопровождения подростков-сирот «Наставник НКО».
- Модуль 5. Повышение качества жизни выпускника учреждения соцзащиты как целевая ориентация государственной политики в сфере поддержки детей-сирот.
- Другое _____

6. Как обучение по программе дополнительного образования отразилось на вашей профессиональной /волонтерской деятельности? _____

7. Каких результатов Вы ожидаете в долгосрочной перспективе от обучения по программе повышения квалификации? _____

**МАТРИЦА ДИНАМИЧНОЙ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ
СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Время	Задание	Результат	Оценка	Важность	Экспертиза
30	Генерация и отбор идей социального проекта	Техническое задание проекта	1-5	10	Эксперты
15	Взять интервью	Перечень и важность потребностей	1-5	10	Заказчики системы учреждений социальной защиты
45	Сделать листовку курса	Листовка	1-5	8	Эксперты Заказчики Слушатели программы
45	Подготовить презентацию	Презентационный материал	1-5	5	Участники команды
60	Презентация проектного спринта	Выступление	1-5	9	Заказчики системы учреждений социальной защиты
15	Оценить	Рефлексия	1-5	7	Методика 360°, StartStopKeep

**ПРОЕКТ ДИСТАНЦИОННОЙ ШКОЛЫ ВОЛОНТЕРА
«НАСТАВНИК-НКО - СОЦИАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ»**

**Макет переворота в интерактивный курс
Вводный дистанционный трек подготовки волонтеров-наставников**

Содержание трека	Форматы работы		Кол. часов
	смешанный	дистанционный	
Модуль 1. Проект постинтернального сопровождения выпускников-сирот «Наставник-НКО – социальная организация»			6
Информационный блок 1. НКО ЧУ «Центр социальных услуг и социального сопровождения при поддержке усыновления»	Лекция Презентация Интервью Семинар Презентация Консультация	Видеозапись интервью Консультация	2,5
Информационный блок 2. ГКУСО РО Азовский центр помощи детям	Интервью Статья Видеоролик Семинар Статья Лекция	Видеозапись интервью Консультация	2,5
Модуль 2. Программа Школы волонтера проекта «Наставник-НКО – социальная организация»	Вебинар Презентация Памятка Чек-лист	Вебинар Лендинг Чек-лист	1

**Макет переворота в интерактивный курс
образовательного трека подготовки волонтеров-наставников.
Первичное обучение наставников**

Содержание трека	Форматы работы		Кол. часов
	смешанный	дистанционный	
<p>Модуль 3. Введение в технологию наставничества Базовая подготовка основного образовательного трека разъясняет роль, ответственность проекта «Наставник НКО» и волонтеров, основы эффективного наставничества и оценки ключевых компетенций наставника.</p>	<p>Лекция Практическое занятие Чек-листы</p>	<p>Вебинар Видеоролик Инфографика Чек-листы Рабочая тетрадь наставника НКО</p>	3
<p>Модуль 4. Функционал волонтера-наставника для детей-сирот Обсуждаются особые потребности детей-сирот, вопросы специфики организации наставничества с подростками-сиротами, направления работы, а также политика участников проекта, требования законодательства, этапы и условия участия в проекте.</p>	<p>Лекция Решение кейсов Статья</p>	<p>Вебинар Видеоролик Инфографика Решение кейсов Рабочая тетрадь наставника НКО</p>	3
<p>Модуль 5. Организационно-управленческие вопросы работы волонтера-наставника. Управление рисками. В практическом модуле прорабатываются правила поведения наставника НКО в сложных и чрезвычайных ситуациях.</p>	<p>Практическое занятие Инфографика Чек-листы Статьи</p>	<p>Вебинар Инфографика Чек-листы Статьи Рабочая тетрадь наставника НКО</p>	3
<p>Модуль 6. Практические технологии и инструменты работы наставника с подростками. Модуль направлен на проработку наиболее востребованных действующих технологий и инструментов наставника.</p>	<p>Тренинг Статьи Инфографика Чек-листы</p>	<p>Воркшоп Статьи Инфографика Чек-листы Рабочая тетрадь наставника НКО</p>	4
<p>Модуль 7. Проектирование маршрута развития навыков наставника у волонтера НКО. В модуле обсуждаются инструменты, ресурсы развития компетенций наставника.</p>	<p>Практическое занятие Памятка</p>	<p>Видеоролик Интервью, Инфографика, Рабочая тетрадь наставника</p>	3

**Макет переворота в интерактивный курс
дополнительного образовательного трека
«Обучение наставника в процессе деятельности»**

Содержание трека	Форматы работы		Кол. часов
	смешанный	дистанционный	
Пространство безопасного наставничества.	Практическое занятие Инфографика Решение кейсов Чек-лист Супервизия	Видеоролик Инфографика Интервью экспертами, Решение кейсов Чек-лист	с 4
Развитие навыков экономической независимости.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации	Практическое занятие Инфографика Рекомендации	4
Социальная поддержка наставляемых. Социальные услуги и способы их получения.	Лекция Решение кейсов Чек-лист Проект	Видеоролик Инфографика Интервью экспертами, Решение кейсов Чек-лист	с 4
Мультикультурные проблемы взаимодействия с другими социальными группами.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации Супервизия	Практическое занятие Инфографика Рекомендации	4
Традиционные и инновационные формы наставничества. Интернет-наставник, развитие цифровых навыков наставника НКО.	Практическое занятие Инфографика Рекомендации Коучинг	Практическое занятие Инфографика Рекомендации	4