

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики психологии и социологии

Кафедра социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ А.К.Лукина  
подпись                      инициалы, фамилия

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2019 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИКУМЕ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль подготовки 44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение  
индивидуальных образовательных маршрутов

Научный руководитель	_____	<u>канд. псих. наук, доцент</u>	<u>О.Н. Финогенова</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>О.В. Юминова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Рецензент	_____	<u>канд. фил. наук, зам.дир.ЦРПО</u>	<u>Е.Б. Ильина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия

Красноярск 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. Определения исходных понятий и условий адаптации к будущей профессии детей-сирот .....	7
1.1. Сущность условий адаптации к будущей профессии детей-сирот .....	7
1.2. Модель практико-ориентированного обучения в учреждениях СПО.....	22
1.3. Модель адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.....	29
2. Экспериментальная работа по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.....	40
2.1. Цель, задачи и общая характеристика экспериментальной работы по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.....	40
2.2. Реализация модели условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.....	43
2.3. Результаты экспериментальной работы по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	65

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: Сегодня проблема обеспечения успешной профессиональной социализации выпускников учреждений СПО из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, признана государством в качестве одного из важнейших направлений социальной политики. Ее задачей является закрепление адаптантов на рабочих местах при трудоустройстве, формирование у них трудовой мотивации и снижение риска безработицы. [1, 2011] По данным открытых источников только каждый третий выпускник-сирота имеет постоянную работу хотя бы в течение 1,5 лет, которая, чаще всего, либо не соответствует полученному им профессиональному образованию, либо не является квалифицированной.

Успешность профессиональной социализации уязвимых категорий молодежи можно отнести и к числу актуальных общемировых проблем, которые специалисты пытаются решить как в рамках своей практики, так и на уровне научных исследований.

В зарубежных исследованиях эта проблема рассматривалась с позиции предикторов успешности профессиональной карьеры (Р. Бретц; К. Смит и Б. Карлсон и др.), изменений паттернов трудового поведения (М. Хьюс и Л. Грегори), психологической устойчивости (А. Мастен), копинговых стратегий, а также социальной сети отношений молодого человека (Л.Фестингер, К. Смит и Б. Карлсон и др.). Однако по признанию самих исследователей, она все еще находится в «зачаточном» состоянии. В исследованиях Дж. Грейсон, Л. Ашер и М. Гринштейн-Вейсс подчеркивалась значимость привязанности для молодых взрослых из числа детей-сирот в процессе формирования социальной и профессиональной идентичности. В качестве наиболее эффективного решения данной проблемы был предложен механизм наставничества (natural mentoring). В исследованиях О.В.Ажниной, В. И.Кливер, Т.И. Шульга, показано, что стартовые условия уязвимой группы молодежи отличаются от сверстников

спецификой профессионального самоопределения, неумением использовать личностный потенциал и возможности образовательной и трудовой среды.

Многие проблемы и трудности социализации сирот изучены пока еще мало представлены в психолого-педагогических исследованиях. К ним можно отнести особенности восприятия и оценки ими труда, среды трудовых организаций, паттернов их межличностного взаимодействия в коллективе, мотивов профессиональных выборов, механизмов «закрепления» на первом рабочем месте, динамику изменений их адаптационного потенциала после окончания техникума, возможности и условия трудовой среды в интеграции адаптантов, чье развитие и поведение осложнено депривационным опытом. Понимание данных проблем важны для разработки научно обоснованных моделей и программ социально-психолого-педагогического сопровождения такой сложной категории адаптантов как лица из числа детей-сирот.

В качестве методологического основания исследования был использован эколого-динамический подход, который позволяет рассматривать феномен успешной профессиональной социализации выпускников-сирот в качестве результата взаимодействия между работодателем и техникумом, потребностями социализации самого адаптанта и средовыми факторами в континууме процесса адаптации.

Описание проблемы исследования: трудности социализации, условий адаптации к будущей профессии и трудоустройства детей-сирот, выпускников СПО.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-поисковым путём проверить влияние практико-ориентированного обучения на адаптацию к будущей профессии детей-сирот

Объект: адаптация к будущей профессии детей-сирот

Предмет: условия практико-ориентированного обучения способствующие успешной адаптации к будущей профессии детей-сирот

Гипотеза исследования: успешность адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного образования будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- определен набор социальных компетенций, необходимых для самостоятельной жизни выпускников-сирот в социуме, подобран диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать уровни их развития.

- программа учебной и производственной практики реализуется на территории работодателя

- развита системы наставничества

- созданы условия для адаптации к будущей профессии детей-сирот

- диалог заказчиков-работодателей, учреждения профобразования

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать сущность, механизмы и условия адаптации к будущей профессии детей-сирот

2. Проанализировать особенности организации практико-ориентированного обучения в учреждениях СПО

3. Разработать модель условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении

4. Внедрить в учебный процесс модель адаптации к будущей профессии детей-сирот .

5. Проанализировать опытно-поисковым путём результаты реализации разработанной модели.

Эмпирическая база исследования: Сухобузимский филиал красноярского аграрного техникума

Методы исследования:

Теоретические: изучение и анализ научной литературы, моделирование

Эмпирические:

- диагностические: «Опросник профессиональной готовности»

- мониторинг трудоустройства выпускников;

- методы формирующего эксперимента – организационно-педагогические – организация образовательного процесса и практики.

Работа состоит из двух глав, в первой главе раскрывается сущность, механизмы и условия адаптации к будущей профессии, особенности организации практико-ориентированного обучения, а также выделяются качества, которыми эта модель должна обладать. Представлена авторская модель условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.

Во второй главе проводится анализ уровня профессиональной готовности детей - сирот и описан процесс внедрения системы условий развития адаптации к будущей профессии детей-сирот. В последней части главы анализируются полученные показатели, которые характеризуют повышение адаптации к будущей профессии у детей-сирот.

# **1 Адаптации к будущей профессии детей-сирот как психолого-педагогическая проблема**

## **1.1. Модели, концепции и подходы к адаптации к будущей профессии детей-сирот**

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

В рамках институционально ориентированного подхода профессионализация предстает как важнейшая сущностная характеристика такого социального явления и института, коим является профессиональное образование. Понятие заимствовано В. В. Кабурневичем в контексте истории развития отечественного профессионального, и в частности среднего профессионального образования, представлено в качестве сущностного вектора и содержательного приоритета развития отечественного профессионального образования на определенном этапе начиная с конца XIX в. до 30-х гг. XX в. По мнению В. В. Кабурневича, периодом интенсивной профессионализации среднего профессионального образования в России является конец XIX-30-е гг. XX в. Конец XIX в. и начало XX в., как и 20-30-е гг. XX в., характеризуются как периоды мощного подъёма в экономике.

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

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

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

По своим социально-педагогическим функциям она была сориентирована на решение проблем защиты права на жизнь и ресоциализацию групп детей и молодежи, ставших жертвами затяжных войн. Но наиболее интенсивно эта работа проводилась в период, когда профессионализация всей системы образования отражала растущие потребности экономики страны в рабочих кадрах. Дети-сироты стали первым адресатами и участниками профессионализации как процесса адресной подготовки специалистов для новой экономики страны. Собственно, модель колонии А. С. Макаренко есть не что иное, как система ресоциализации и адаптации к будущей профессии или профессионализации сирот и малолетних преступников. Эта модель доказала свою эффективность, и более всего, с позиции профессионализации лично ориентированной, когда воспитанники колонии А. С. Макаренко были погружены и вовлечены в процессы ресоциализации (перевоспитания) и профессионализации (освоения профессий и видов профессиональной деятельности, дающих шансы на устойчивое развитие в жизни).

Вместе с тем с середины 1930-х гг. начинается свертывание прикладных исследований в области профессиональной подготовки. В связи с критикой



«педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров, профессиональные лаборатории и журналы.

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

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

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

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

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

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

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

Вторая смысловая трактовка профессионализации - лично ориентирована. В своих теоретических исследованиях А. А. Деркач демонстрирует взаимосвязь между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности, утверждает, что наиболее полно личность раскрывается в профессиональной деятельности, в которой человек стремится реализовать свои личные и профессиональные качества, развить свою индивидуальность [11].

Это положение имеет прямое отношение к проблематике адаптации к будущей профессии и профессионализации детей-сирот, обучающихся в условиях учреждений среднего профессионального образования.

Как показал анализ источников по рассматриваемой проблематике, в российских изданиях имеется определенный дефицит достоверных данных о динамике процессов развития детей группы риска, и прежде всего сирот в учреждениях СПО. В то же время, по данным всероссийских социологических исследований системы СПО, проведенных под руководством И. П. Смирнова и Е. В. Ткаченко в 50 регионах всех семи федеральных округов с выборкой 50

тысяч респондентов (на 2005 год), в системе СПО РФ сегодня самый высокий процент трудных и незащищенных детей.

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

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

Однако до совершеннолетия они не могут быть приняты на работу, а значит, и не считаются безработными, не имея права на пособие. По сути, до 16 лет они не существуют для общества. В результате, по данным исследований в некоторых регионах России, почти каждый второй выпускник детского дома состоял в группе «риска» (являлся бомжем, находился под следствием, либо совершал правонарушения, причем в основном имущественные: грабежи, разбой). Очевидно, что причинами ясно видимых последствий в судьбах выпускников являются более сложные процессы, заложенные в жизнедеятельности самих интернатных учреждений.

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

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

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

Наряду с понятиями «беспризорные» и «безнадзорные» дети используется термин «уличные» дети. Однако этот термин не абсолютно синонимичен понятию «беспризорные дети». По определению, закрепленному в Конституции Европейской сети по работе с уличными детьми (ENSCW), уличные дети - это дети и подростки в возрасте до 18 лет, которые, не имея или

даже имея семью, значительную часть времени проводят на улице, «живут» на улице, и на образ жизни которых улица оказывает основополагающее влияние.

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

Для перечисленных категорий обездоленных детей проблематика адекватного жизненного устройства, и прежде всего устройства бытовой жизни и трудовой деятельности, имеет приоритетное значение наряду с преодолением проблем в социализации и ресоциализации. Социализация ставит своей целью дать учащемуся колледжа навык использования внешней среды для своего внутреннего роста.

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

На выборе жизненного пути воспитанников сиротских учреждений во многом сказывается логика поставленной в учреждении профориентационной работы. Недостаточная профессиональная подготовка в интернатах и детских домах не ориентирует воспитанников на достижение более высоких профессиональных перспектив. Свыше 80% детей-сирот детских домов и 95%

сирот вспомогательных школ-интернатов, ориентируясь на реальную ситуацию, ожидают направления в СПО, на работу.

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

- основные требования к работе (высокая заработная плата, хорошие условия труда, удобное месторасположение);
- представления о престижных профессиях;
- выбор сферы деятельности (финансы, торговля, МВД);
- выбор места работы (частное предприятие, собственное дело, не знают);
- получение информации (от учителей, друзей, средств массовой информации, рекламы);
- уровень информированности о получении в дальнейшем профессионального образования или о возможности трудоустройства (частично информированы и нуждаются в дополнительной информации - 82%, не информированы - 18%).

Отсутствие у детей-сирот устойчивой мотивации к обучению в совокупности с отсутствием ориентации на конечный результат, отсутствие способностей к профессиональному самоопределению и наличие изначально потребительской позиции к окружающей действительности вызывает

определенное снижение требовательности к качеству образования и воспитания со стороны преподавателей учреждений образования.

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

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

Анализируя данную ситуацию и подводя итог, можно сказать, что система начального, среднего и высшего профессионального образования является на сегодняшний день открытой по отношению к детям-сиротам и

детям, оставшимся без попечения родителей. Вместе с тем профессиональное самоопределение и профессиональная карьера контингента детей-сирот до сих пор не стали предметом целенаправленной, комплексной работы и не приобрели той степени социальной значимости, которая необходима для формирования политических, финансовых, управленческих и образовательных механизмов постоянного мониторинга ситуации и эффективного воздействия на нее.

В плане трудового, профессионального становления необходимо обратить внимание прежде всего на огромную роль и социальную ответственность детских домов, школ-интернатов, педагогов данных учреждений за определение, подготовку, реализацию воспитанниками своих жизненных профессиональных планов. Это обусловлено огромной зависимостью ребенка от учреждения, педагога (экономической, социальной, нравственной, эмоциональной и т. д.). Именно поэтому остаются актуальными задачи разработки и освоения новых социокультурных технологий комплексной профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства подростков-сирот, а также научно-методическое обеспечение индивидуального сопровождения и построения профессиональной карьеры учащихся сиротских учреждений. Круг этих задач во многом исчерпывает существо процессов профессионализации в их личностно ориентированной трактовке, как это было заявлено выше. Рассмотрим возможности решения задач профессионализации детей-сирот в условиях техникума.

Профессиональное образование предназначено для подготовки человека, как правило, начинающего жить или заниматься новым делом, к будущей жизни, деятельности. Исходя из объективного состава жизни человека, его деятельности складывается то или иное содержание образования. Оно может быть сведенным до усвоения конкретной суммы знаний, умений, а может быть расширено до приобретения способности к самоорганизации в любых жизненных условиях. Поскольку акцент на способности к самоорганизации, включая и самоизменение, саморазвитие не относится с конкретными



требованиями фиксированной деятельности или жизнедеятельности, но предполагает длительную и сложную преобразовательную учебно-воспитательную работу, то реальные рамки возможностей и заинтересованность общества, макрогруппы в приобретении этих способностей становятся ведущими при решении вопросов о выборе содержания образования. Реальная практика даже при условии удержания общеобразовательной ценности сводит дальнейшие усилия к локализации содержания, вплоть до определенной суммы знаний и умений.

В основе любого образования лежит самоизменение обучаемого и его педагогическая организация. Только особым образом осуществляя цикл процессов самоизменения, ученик открывает возможность направлений, социокультурно значимой, ускоренной своей изменяемости. Этот цикл включает и усилия в решении учебно-практической задачи, и фиксацию затруднений из-за недостаточной готовности и способности ее решить, и рефлексию попытки, и акцентированность рефлексии на способности, и непосредственно преобразовательные усилия в рамках специфической тестовой задачи, и рефлексию успешности преобразования способностей.

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

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

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

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

В структуре профессиональной самооценки, с точки зрения А. А. Реана, целесообразно также выделять: а) самооценку результата, б) самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого результата деятельности (общего и частного) и отражает удовлетворенность-неудовлетворенность достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой собственного профессионального потенциала, своих возможностей, и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Более того, напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный комплекс лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности.

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

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

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

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

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

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

Формирование отношений с работодателями - это не простой процесс. Он нуждается в анализе запросов предприятий и фирм, в юридической проработке сотрудничества между ними и колледжем. Также в задачу учебно-производственной службы входит слежением за производственной

деятельностью выпускников в постколледжный период. Она решается совместно с отделом адаптации выпускников на производстве. Этот отдел проводит исследование адаптационного периода (закрепление на рабочем месте до полутора лет) и передает информацию совету мастеров, бюро трудоустройства, педагогическому консилиуму с целью корректировки их деятельности.

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

Нами анализировались два пути отслеживания и обеспечения качества профессионального образования: разработка собственной системы проверки качества подготовки (мониторинг качества и создание системы менеджмента качества), введение в нее неких стандартов и отработка механизмов проверки; получение аккредитации на использование имеющихся стандартов и подтверждение их выполнения путем сдачи внешней проверки. Разработка собственного стандарта качества (особенно на вновь вводимые специальности, такие как клининг) потребует длительного времени и больших средств, как и все новое. Что касается существующих стандартов на качество, то здесь ситуация гораздо проще. Необходимо лишь пройти проверку на соблюдение стандарта в обучении и получить сертификат.

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

В-пятых, и это важнейший из инструментов адаптации к будущей профессии и профессионализации - компетентностное обучение и соответствующая система оценки качества.

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

## 1.2. Особенности организации практико-ориентированного обучения в учреждениях СПО

О необходимости введения в России системы практико-ориентированного (дуального) образования, которое широко распространено в мире, неоднократно заявлял президент России Владимир Путин. «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы», утвержденный Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р, предусматривает «последовательное внедрение в среднем профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели обучения» [3]. Речь идет о механизмах сотрудничества бизнеса и профессиональных образовательных организаций (далее по тексту - ПОО), при которых ПОО дает теоретическую подготовку, а практической занимается предприятие - прямо в цехах, на своем оборудовании. Для обеспечения предприятий качественными квалифицированными кадрами, им необходимо участвовать в совместной с образовательными организациями подготовке кадров по практико-ориентированной форме обучения. Практико-ориентированная модель образования подразумевает вовлечение в систему профессионального образования организаций работодателя в качестве провайдеров образовательных услуг [5, с.35].

Практико-ориентированное обучение представляет собой практико-ориентированную сетевую форму реализации образовательных программ среднего профессионального образования, основанную на взаимодействии предприятий работодателей, образовательных и иных организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления теоретического и практического обучения, организации учебной и производственной практик, иных видов учебной деятельности, предусмотренных образовательной программой среднего профессионального образования.

В статье 15 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливается новое нормативное основание для взаимодействия профессиональных образовательных организаций и работодателей - сетевая форма реализации образовательной программы. Она предполагает использование ресурсов (кадровых, материальных, информационных) нескольких организаций при реализации образовательной программы.

Применение сетевой формы реализации образовательных программ позволит рационально использовать финансовые ресурсы за счет интеграции потенциала нескольких организаций для решения общей задачи, отвечающей интересам всех участников образовательного союза и повысить качество освоения обучающимися отдельных модулей образовательных программ, имеющих прикладную или межотраслевую специфику.

Дуальная система обучения – это исторически сложившаяся форма профессионального образования. Она глубоко вошла в политическую, экономическую, религиозную и технологическую историю Европы. Сегодня данная система обучения успешно используется в Германии, Австрии, Дании, Нидерландах, Швейцарии. Термин «дуальный», «дуальность» (от лат. dualis) означает «двойственный, двуединство». В педагогике понятия «дуальный», «дуальная система» впервые были использованы в Германии в середине 1960-х для обозначения новой формы профессионального образования, которая в дальнейшем получила признание и мировую известность.

Дуальная система обучения является отличительной чертой педагогики Германии. Обращаясь к истории становления дуальной системы обучения, нужно отметить, что (по мнению немецкого исследователя К.В. Штратмана), «даты рождения» у данной системы нет, так как она уходит своими корнями в цеховую организацию труда, имеющую в Германии вековые традиции. Очень долгое время не только в Германии, но и во всей Европе, а также в Азии, различным ремеслам обучались только юноши. Мастер прививал необходимые знания и навыки той или иной профессии, показывал технические приемы, а

ученики стремились достичь уровня знаний и умений своего мастера. Такой вид профессионального обучения просуществовал несколько столетий [6]. Законодательную силу дуальная форма профессионального образования (как основной метод подготовки и воспитания молодых рабочих) приобрела с принятием Закона о профессиональном образовании в 1969 году, который действует и в настоящее время.

В своей диссертационной работе С.П. Романов определяет понятие дуальной системы профессионального обучения в Германии как форму взаимодействия двух автономных «в организационном и правовом отношениях носителей образования в рамках официально признанного; осуществляемого в соответствии с законодательством о профессиональном образовании, профессионального обучения» [7].

Немецкий ученый Й. Мюнх делит такую систему обучения на две различные учебно-производственные среды, которые действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучаемых. Он предложил следующую схему структуры дуальной системы профессионального обучения в Германии:

1. Учебно-производственная среда предприятия включает в себя:

- 1) рабочее место для обучающегося с частичной оплатой труда;
- 2) учебную мастерскую или лабораторию;
- 3) внутрипроизводственное обучение.

2. Учебно-производственная среда профессиональной школы предусматривает:

- 1) учебный класс;
- 2) мастерскую или лабораторию.

Исследователь А. Шелтен выделяет такие отличительные признаки дуальной системы, как поиск педагогического взаимодействия предприятия и образовательного учреждения. Обучение на предприятии носит преимущественно профессионально-практический характер, а в образовательном учреждении имеет профессионально-теоретическую



направленность и предусматривает продолжение общеобразовательного обучения [9]. Л.Н. Самолдина отмечает, что формирование у студентов адаптации к профессии предполагает социальное партнерство учебных заведений и предприятий. Она отмечает следующие виды социального партнерства:

- а) углубление взаимосвязи учебного и производственного процессов;
- б) обучение специальности в условиях социального партнерства (высвобождается время для гуманитарной подготовки студентов, повышается их уровень культуры);
- в) сближение образовательных учреждений с предприятиями;
- г) неразрывность теоретической и практической сторон профессиональной подготовки [8].

Г.А. Федотова отмечает, что в новых социально-экономических условиях успешное развитие профессионального образования в России должно происходить в формах взаимодействия социальных партнеров. Главным социальным партнером является государство (в лице различных ведомств), работодатели и профсоюзы. На сегодняшнем этапе нельзя сказать, что социальное партнерство в системе профессионального образования полностью отсутствует, но в нем нет четкого взаимодействия и слаженности. Г.А. Федотова рекомендует изучить опыт Германии, где действует отлаженный механизм института социального партнерства, подразумевающий активное участие в нем федеральных структур, работодателей и профсоюзов [10].

Анализ научных публикаций по исследуемой теме позволяет утверждать, что ни одна национальная образовательная модель не привлекала такого пристального внимания исследователей, как германская дуальная система обучения. Но, несмотря на ее общемировую известность, до настоящего времени в России отсутствуют ее фундаментальные исследования.

Ряд диссертационных работ посвящен изучению самой системы обучения в Германии, представлены возможности использования ее элементов в России

(Кирилловский А.Н., Марчук Е.В., Приступ О.В., Торопов Д.А., Федотова Г.А.).

Россия активно включилась в работу по изучению опыта Германии и внедрению дуального профессионального образования. С декабря 2013 года по инициативе Агентства стратегических инициатив запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором по итогам конкурсного отбора участвуют 10 субъектов Российской Федерации. В соответствии с определением на сайте АСИ, «дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями, заинтересованными в квалифицированном персонале, и региональными органами власти, заинтересованными в развитии экономики и повышении уровня жизни в регионе». Но не секрет, что ни в одной стране мира не удалось повторить собственно немецкую дуальную систему. Пожалуй, не стоит такая задача и в России. Заслуживают внимания и осмысления, адаптации к отечественной системе профессионального образования отдельные ее элементы.

Сегодня образуются и активно развиваются ресурсные центры, учебные центры прикладных квалификаций, специализированные центры компетенций и т.п., которые, по словам директора департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Н.М. Золотаревой, являются аналогами немецких «Центров компетенций».

Внедрение в российском образовании модели дуального обучения должно привести к следующим позитивным эффектам:

- повышение инвестиционной привлекательности регионов России за счет подготовки рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности;

- перераспределение финансирования корпоративных программ переподготовки кадров в пользу системы государственного образования – подготовки кадров;

- значительный рост квалификации рабочих кадров и повышение престижа рабочих профессий в результате развития новых форм образования.

Процесс внедрения в России новой модели преследует следующие цели:

- совершенствование модели подготовки рабочего персонала с учетом реальных потребностей экономики в квалифицированных кадрах для повышения инвестиционной привлекательности регионов:

- разработка профессиональных стандартов по актуальным профессиям для бизнеса;

- разработка и модернизация образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;

- изменение обязательных требований к организации и содержанию образовательных программ;

- разработка механизма независимой оценки квалификации рабочих кадров;

- оптимизация налогообложения с целью привлечения бизнеса к финансированию подготовки рабочих кадров [4].

Несмотря на все преимущества практико-ориентированной системы и на определенные положительные результаты ее внедрения в России, существует и ряд проблем, которые требуют разрешения в ближайшей и среднесрочной перспективе. К таким проблемам относится вопрос о совместимости новой системы с существующей нормативно-правовой базой, адаптация существующей нормативно-правовой базы и ее доработка под требования внедрения новой системы. Еще одним проблемным моментом является

налаживание взаимодействия профессиональных образовательных организаций с предприятиями - партнерами:

- многие работодатели даже и не слышали о дуальном обучении;
- работодатели, особенно небольшие предприятия, не заинтересованы в реализации, не только дуального обучения, но и любого обучения на производстве;
- быстрая смена нормативной базы: с 01 сентября 2016 года профессиональные образовательные организации должны разрабатывать учебные планы и основные профессиональные образовательные программы с учётом профессиональных стандартов и международных требований Worldskills Россия;
- работодатели пока ещё не готовы обсуждать совместные программы профессионального обучения, а тем более их реализовывать на производстве.

### **1.3. Модель условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.**

Цель данного параграфа заключается в разработке модели условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. Проведённый нами в первом параграфе анализ научно-исследовательской литературы показал, что проблеме адаптации к будущей профессии детей-сирот посвящено большое количество работ, однако она остаётся слабоизученной. Для её решения необходимо подробно изучить, проанализировать и систематизировать процесс адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. Далее, в соответствии с поставленной задачей исследования, мы рассмотрим методологические подходы, которые стали основополагающими при разработке модели.

#### **1.3.1. Методологические подходы к разработке модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.**

Выбор и обоснование методологических подходов к разработке модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении является определяющим механизмом. Ввиду того, что феномен адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении является многоаспектным, то он требует интегративного рассмотрения, в основе которого лежит несколько взаимодополняющих друг друга подходов. Обосновывая методологические основания решения проблемы исследования на основе анализа практики образования, работ по теории профессионального образования, мы пришли к выводу о необходимости использования положений системного, программно-целевого и компетентностного подходов [2, 23, 24, 33, 34, 39, 41, 80, 82, 159, 181, 226, 231]. Выбор указанных научных подходов был обусловлен следующим:

- системный подход определяет функционирование остальных соподчиненных подходов и позволяет всесторонне рассмотреть процесс

адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении;

- программно-целевой подход осуществляет интеграцию основных принципов организации и планирования образовательного процесса: целевого, комплексности и целостности;

- компетентностный подход обеспечивает характеристику содержания и структуры процесса адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. Охарактеризуем каждый из обозначенных подходов. На наш взгляд, в контексте данного исследования важное значение имеет анализ процесса адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении с позиций системного подхода. Он позволяет рассмотреть процесс профессиональной социализации во всей целостности и многогранности, выявить сущностные характеристики и закономерности составляющих его феноменов.

Системный подход к проблеме исследования – это одно из методологических направлений современной науки, связанное с представлением, изучением и конструированием объекта как системы [28, 29, 189]. Отечественные ученые А.Н. Аверьянов [1], В.Г. Афанасьев [10], И.В. Блауберг [27, 29], В.Н. Садовский [177], Э.Г. Юдин [225] и др. внесли весомый вклад в формирование и развитие системного подхода в научных исследованиях. В работах В.П. Беспалько [25], Б.С. Гершунского [41], Н.В. Кузьминой [115], Л.М. Панчешниковой [160], Н.О. Яковлевой и Е.В. Яковлева [232], В.А. Беликова [21], Ю.А. Конаржевского [103] и др. подробно рассмотрены возможности применения системного подхода к научным исследованиям в области педагогики [159].

Основополагающими понятиями системного подхода являются «система», «связь», «отношение», «целостность» и «структура». Поскольку процесс адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении представляет собой педагогическую систему, которая характеризуется определенной структурой, то в контексте нашего

исследования важное методологическое значение имеют понятия «система» и «структура». Согласно определению педагогической системы, представленному в исследованиях И.В. Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина, она характеризуется признаками целостности, иерархичности и наличием взаимосвязанных элементов [27]. В монографии Н.О. Яковлевой и Е.В. Яковлева представлено толкование системного подхода применительно к педагогическим исследованиям, согласно которому под системой следует понимать совокупность элементов, образующих целостность, единство в отношениях и связях между собой [232]. Особый интерес для нас представляет определение системы, приведенное Т.А. Ильиной в работе «Структурно-системный подход к организации обучения». По мнению автора, система – это выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования, единством управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство [86]

Другим важным понятием системного подхода является «структура». Многие учёные трактуют его как определённую упорядоченность, организацию связей и отношений между элементами системы (В.Г. Афанасьев [10], Т.А. Ильина [86] и др.). Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что система представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью, а структура – это упорядоченная взаимосвязь между элементами системы.

Используя основополагающие понятия системного подхода – система и структура – мы сможем определить основные понятия и рассмотреть процесс адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. С учётом требований системного подхода мы рассматриваем процесс адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении, как многоаспектный процесс и педагогическую систему. Адаптация к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении осуществляется в процессе профессионального

образования, который представляет собой педагогическую систему взаимоотношений между преподавателями, студентами и социальными партнёрами, которые реализуются через совокупность методов, форм, средств и мероприятий.

Так как применение системного подхода позволяет представить компонентный состав разрабатываемой модели, то мы определили следующие её компоненты: целевой, процессуально-методический и аналитико-диагностический. Таким образом, системный подход к исследованию проблемы адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении позволяет изучить каждый компонент этой системы, совокупность структурных взаимосвязей между элементами, определить функции элементов системы, построить модель адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. Кроме того, системный подход даёт возможность описать педагогический инструментарий, определить комплекс факторов, влияющих на эффективность процесса профессиональной социализации, в том числе посредством социального партнёрства, и понять механизм взаимодействия этих факторов.

Программно-целевой подход – это совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами [232]. Данный методологический подход предполагает комплекс исследовательских методов и средств по координации профессиональной социализации в соответствии с программой, которая разработана с учётом целевого принципа, а также принципов комплексности и целостности (В.М. Видяпин, Д. Джеймсон, Т.В. Кузнецова, Х. Ингхем, Ю.Н. Казанский, Р. Кэмпбел, В.В. Кистанов, Н.В. Копылов, Е.В. Руднева, В.Л. Тамбовцев, А.А. Тихомиров и др.). Целевая программа ориентирована на достижение образовательных целей путём согласования их с наличными ресурсами и перспективным планированием деятельности. Практическое применение программно-целевого подхода в обучающем процессе техникума



диктует необходимость разработки целереализующего комплекса программ, состоящего из нескольких блоков и включающего совокупность методов и средств по достижению образовательных целей. Целереализующий комплекс, по мнению Т.В. Кузнецовой, представляет собой так называемое «дерево целей», то есть систему взаимосвязанных задач по достижению целей профессионального образования и методов их решения [114]. Как утверждает учёный, программно-целевой подход, представляющий собой научно обоснованную систему педагогических действий, обеспечивает поэтапное достижение поставленной цели путём организации непрерывного процесса профессионального развития личности, продвижения его по «дереву целей» и роста профессиональных компетенций студента. Т.В. Кузнецова подчёркивает, что программно-целевой подход базируется на представлении образовательного процесса как совокупности сложных систем, для организации и управления которыми необходимы целевая ориентация и учёт принципов комплексности и целостности

В.И. Долгова в своих исследованиях рассматривает «дерево целей» как метод программно-целевого подхода, который даёт возможность сформировать иерархию целей на основе анализа наличных ресурсов [62]. Реализация «дерева целей» осуществляется путём выполнения последовательных действий: формулировка проблемы и основной цели, которую необходимо достигнуть; разработка следующего уровня целей; формулировка задач; выполнение мероприятий, направленных на решение проблемы. Таким образом, все мероприятия имеют конкретную задачу и становятся необходимым и достаточным условием достижения основной цели и решения обозначенной проблемы.

Компетентностный подход – это принципиальная ориентация исследования, обеспечивающая изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности [232]. Анализ зарубежной и отечественной литературы (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, П.С.

Лернер, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин, С. Belisle, M. Frenz, L. Perez и др.) свидетельствует о том, что единого толкования компетентностного подхода нет, как нет, по мнению К.Э. Безукладникова, общепринятых определений основных его конструкторов – компетенции и компетентности [15, 19, 32, 56, 74, 81, 109, 124, 125, 131, 207, 219, 233, 234, 237]. Перспективы и особенности применения компетентностного подхода в педагогике рассматриваются в большом количестве работ, посвящённых проблемам образования [79, 82, 113, 161, 215]. Зародившаяся в начале 80-х годов прошлого столетия идея компетентностного подхода в педагогической науке впервые была обозначена в статье В. Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности», опубликованной в журнале «Перспективы. Вопросы образования» [122]. Но в то время речь шла не о методологическом подходе, а о профессиональной компетентности и профессиональных компетенциях человека как цели и результате образования. По мере изучения феномена происходило расширение объёма его содержания, и уже с конца прошлого века учёные стали говорить о компетентностном подходе в педагогической науке.

В нашем исследовании к основополагающим принципам мы отнесли следующие положения:

- цель профессионального образования заключается в развитии у детей-сирот техникума умения самостоятельно принимать решения в различных сферах своей профессиональной деятельности на основе использования знаний и собственного опыта;

- содержание профессионального образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения познавательных, профессиональных, нравственных и иных проблем;

- суть организации образовательного процесса техникума состоит в создании педагогических условий для формирования у детей-сирот опыта самостоятельного решения проблем, составляющих содержание профессионального образования;

- оценка результатов образовательной деятельности детей-сирот основывается на анализе уровней освоения профессиональных компетенций и личностных образований, включая нравственные и коммуникативные качества.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что применение системного, программно-целевого и компетентностного подходов способствует более эффективному решению вопроса адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении, в частности:

- системный подход позволяет изучить каждый компонент процесса профессиональной социализации, выявить связи между ними, обозначить функции элементов процесса, определить структуру и разработать модель адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении;

- программно-целевой подход позволяет сформулировать основную цель и задачи исследования, а также определить мероприятия, направленные на разрешение проблемы в соответствии с имеющимися ресурсами;

- компетентностный подход даёт возможность раскрыть содержание профессиональной социализации детей-сирот техникума, основываясь на вышеперечисленных принципах. Взяв за основу системный, программно-целевой и компетентностный подходы, мы разработали модель адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении, в состав которой включены три взаимосвязанных компонента: целевой, процессуально-методический и аналитико-диагностический. Каждый компонент модели способствует достижению специфической цели, а совокупность компонентов позволяет достичь основную цель, которая заключается в успешности адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.

### **1.3.2. Структура и содержание модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении**

Прежде чем начать разработку педагогической модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении,

обратимся к мнению современных ученых по данному вопросу. Сначала необходимо уточнить исходное понятие – модель. В словаре психолога-практика термин «модель» определяется как «схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта» [185]. По мнению Е.В. Оганесяна, педагогическая модель должна строиться при соблюдении принципа подобия самой модели проектируемому объекту, а значит, она должна охватывать объект целиком по важным и узнаваемым признакам [149]. В то же время, как отмечают исследователи О.Н. Недосека и С.М. Тарасова, педагогическая модель должна прогнозировать эффективное изменение объекта [146]. В Философском словаре понятие «модель» трактуется как материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты [204].

Нам близка позиция В.А. Штофф, который рассматривает модель как «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [216]. Таким образом, в контексте нашего исследования мы понимаем модель как материальную систему, которая, сохраняя важные и узнаваемые признаки объекта, способна замещать его в процессе изучения. Мы разделяем точку зрения Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, которые трактуют педагогическое моделирование как «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью» [232].

Исследователями разработано множество моделей, но наиболее распространенными из них являются структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, математические, процессные, компетентностные и др. По мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, при разработке вопросов подготовки к тому или

иному виду профессиональной деятельности продуктивно построение компетентностной, структурно-функциональной и процессной моделей. В нашем исследовании мы остановимся на разработке структурнофункциональной модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.

Структурно-функциональная модель (далее – модель) позволяет зафиксировать внутренние взаимосвязанные компоненты и определить структуру образовательного процесса в техникуме, которая будет способствовать успешной адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. Разработку структуры и содержания данной модели мы будем выполнять в соответствии со следующим алгоритмом:

- определим внутреннее строение и раскроем наполнение;
- обозначим внутренние взаимосвязи между элементами;
- охарактеризуем специфические особенности модели.

Отметим, что применение системного, программно-целевого и компетентностного методологических подходов к разработке модели позволит нам обеспечить адекватность синтезируемой модели реальному процессу управления усвоением [132].

При определении компонентов модели за основу нами были взяты методологические подходы, обеспечивающие достижение максимального результата функционирования разработанной модели. На основе анализа научных трудов и диссертационных исследований, посвящённых исследуемой проблеме, а также в соответствии с принципами моделирования и положениями выбранных методологических подходов нами были выделены компоненты модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении. К внутренним взаимосвязанным компонентам мы отнесли целевой, процессуально-методический и аналитико-диагностический, каждый из которых обладает собственной целевой установкой, внутренним

наполнением, логикой и завершённостью, а также внешними связями с другими компонентами (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении.

Разработанная модель имеет специфические свойства целостности и интегративности. Внутренняя логика связей между компонентами модели объясняется спецификой адаптации к будущей профессии детей-сирот и особенностями организации образовательного процесса техникума в рамках практико-ориентированного обучения.

Для обозначения результативности процесса социализации, в том числе и профессиональной, употребляются такие термины как «успешная социализация», «социализированность», «профессиональная зрелость» (Д. Сьюпер) и «социальная зрелость» [129]. Мы согласны с С.Н. Макаровой, которая утверждает, что, по сути, все эти термины тождественны и обозначают

некую идеальную модель индивида. В контексте нашего исследования для обозначения результативности адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении мы будем использовать термин «успешная профессиональная социализация»

Подходя к итогу разработки модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении, отметим, что ее целостность представлена совокупностью целевого, процессуально-методического и аналитико-диагностического компонентов. Разработанная нами модель отображает структуру и содержательное наполнение процесса адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении, способствует повышению качества профессионального образования, формированию профессионально подготовленной и социально активной личности, а также выступает основанием для определения педагогических условий.

## **2. Экспериментальная работа по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения**

### **2.1. Цель, задачи и общая характеристика экспериментальной работы по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.**

Проверка эффективности нововведений в педагогической науке осуществляется посредством организации педагогического эксперимента. Вопросы организации и реализации педагогического эксперимента освещены в теории и практике педагогики как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой обосновано в научных трудах многих известных педагогов: С.И. Архангельского, В.И. Михеева, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова и др. [36, 179]. Под педагогическим экспериментом современная педагогика понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных форм, методов и средств обучения и воспитания. Поэтому эффективность функционирования разработанной нами модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении будем осуществлять в форме эксперимента. Цель осуществляемого нами педагогического эксперимента состояла в:

- проверке эффективности разработанной модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении;
- оценке результативности применения комплекса обозначенных педагогических условий эффективного функционирования модели.

Организация экспериментальной работы осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. Далее рассмотрим их более подробно.

Констатирующий этап ориентирован на выбор и обоснование техники проведения педагогического эксперимента. Мероприятия констатирующего этапа направлены на выполнение поставленных задач и заключаются в следующем:



- постановка задачи и обоснование плана экспериментальной работы;
- формирование состава экспертной группы;
- определение состава контрольных и экспериментальных групп студентов;
- моделирование учебного процесса по экспериментальным рабочим учебным планам, программам учебных дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов и практик;
- закрепление преподавателей, мастеров производственного обучения и кураторов экспериментальных групп для проведения педагогического эксперимента;
- выбор показателей адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении;
- определение уровней этих показателей.

Описанные выше мероприятия данного этапа составляют подготовительную базу для формирующего этапа эксперимента, поэтому они осуществлялись до реализации разработанной нами модели. Формирующий этап ориентирован на практическую реализацию модели адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении и обеспечение в образовательном процессе комплекса выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования. Мероприятия формирующего этапа направлены на выполнение поставленных задач и заключаются в следующем:

- планирование и обеспечение порядка проведения эксперимента;
- обеспечение реализации педагогических условий;
- определение необходимого числа наблюдений;

Итоговый этап ориентирован на оценку адаптации к будущей профессии детей-сирот в практико-ориентированном обучении в результате реализации разработанной нами модели и комплекса педагогических условий. Мероприятия итогового этапа направлены на выполнение поставленных задач и заключаются в следующем:

- сбор, обработка и систематизация полученных данных эксперимента;

- интерпретация экспериментальных результатов;
- формулировка заключения об эффективности функционирования разработанной и апробированной нами модели, а также комплекса педагогических условий.

## **2.2. Реализация модели условий адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения**

Реализация проекта «Внедрение практико-ориентированного обучения в образовательный процесс КГБПОУ Сухобузимский филиал «Красноярского аграрного техникума» по профессии 35.01.13 «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства» происходил через социальное партнерство с предприятиями агропромышленного комплекса Сухобузимского района, нацеленное на максимальное согласование и удовлетворение интересов всех участников этого процесса, освоение инновационных технологий в сельском хозяйстве.

Особенностью практико-ориентированного обучения в техникуме является сотрудничество с несколькими предприятиями агропромышленного комплекса:

- СПК «Искра»;
  - ЗАО «АгроЯрск»;
  - АО «Дары малиновки»;
  - АО «Учхоз Миндерлинское».
- «Енисей АгроСоюз»

Благодаря такому взаимодействию с предприятиями, материальная база и содержание производственной деятельности которых дополняет друг друга и позволяет охватить максимальное количество видов работ. У техникума, таким образом, имеется возможность сформировать профессиональные компетенции у обучающихся в соответствии с ФГОС СПО по профессии Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства.

Документально оформлены партнерские отношения между образовательной организацией и организациями-работодателями:

- заключены договоры о сотрудничестве и прохождении производственной практики;

- подписаны договоры о практико-ориентированном (дуальном) обучении;

- согласованы договоры о целевом обучении;

- согласовано Положение о наставничестве.

Теоретическое обучение совмещается с практическим знакомством во время экскурсий с современной техникой на площадках предприятий района цеха сборки готовой продукции, технологией ремонта тракторов, машинно-тракторным парком.

На первом курсе обучающиеся осваивают первые практические навыки индивидуального вождения колесного и гусеничного трактора на трактородроме и учебном хозяйстве в период выполнения весенне-полевых работ.

На 2-3 курсах содержание междисциплинарных курсов (МДК) дополнилось темами, учитывающими специфику предприятий, за счет вариативной части ФГОС по профессии 35.01.13 Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства. Например, в программу МДК.01.02 включены темы «Сервисное обслуживание техники». В программу производственной практики внесены темы по освоению современной техники, используемой на предприятиях-партнерах.

Для проведения учебной и производственной практик за обучающимися закрепляют наставников из числа специалистов предприятий.

Студенты 2 курса принимают активное участие в уборке урожая, индивидуально отрабатывая навыки вождения комбайна под руководством наставников. Техникум имеет один комбайн «ВЕКТОР» и не в состоянии выдать полный курс вождения комбайна каждому студенту. Наставники же выдают от 10 до 20 часов вождения, при этом студенты самостоятельно намолачивают от 6 до 24 бункеров зерна.

Во время посевной обучающиеся делятся на 5 подгрупп и выезжают на предприятия района для участия в полевых работах. Под руководством мастеров производственного обучения, обучающиеся работают с наставниками

на современных тракторах и комбайнах: Acros, New Holland, John Deere, Claas, K-744. А затем продолжают эту работу в рамках производственной практики.

Получив в техникуме первые навыки сборки – разборки узлов и агрегатов тракторов и сельхозмашин, обучающиеся второго и третьего курса делятся на 5 подгрупп и ежедневно в течение нескольких недель выезжают на предприятия. На предприятии обучающиеся проходят серьезный инструктаж по охране труда и технике безопасности, что дисциплинирует их, повышает важность ответственного отношения к труду.

Обучающиеся знакомятся с коллективом, в котором некоторым из них предстоит трудиться в недалеком будущем.

На предприятиях обучающиеся участвуют в ремонте комбайнов, почвообрабатывающей техники и посевных комплексов; в цехах по ремонту бензиновых и дизельных двигателей автомобилей и всех видов тракторов; по ремонту ходовой части гусеничных и колесных тракторов; по ремонту колес.

А так же работают в цехе по разборке «Кировцев», на участках подготовки деталей к ремонту, ремонта двигателей и коробок передач К-700, ремонта гидравлического оборудования и топливной аппаратуры.

На 3 курсе обучающиеся проходят производственную практику по ПМ.02 «Выполнение слесарных работ по ремонту и техническому обслуживанию сельскохозяйственных машин и оборудования» в ремонтных мастерских предприятий. По окончании практики обучающиеся сдают экзамен (квалификационный) на рабочих местах мастерской. Основной состав экзаменационной комиссии – это представители предприятия.

Важной составляющей реализации практико-ориентированного обучения в техникуме является прохождение индивидуальной стажировки обучающихся на производственных участках предприятий-партнеров.



### **2.3. Результаты экспериментальной работы по адаптации к будущей профессии детей-сирот в условиях практико-ориентированного обучения.**

В данном параграфе представлены результаты экспериментальной проверки развития адаптации к будущей профессии и профессионализации сирот в системе практико-ориентированного обучения

Профессиональная готовность определяется в качестве субъективного состояния личности, которое отражает желание, тягу к определенному конкретному типу профессиональной деятельности. Очень важна самооценка сиротами своих возможностей и умений (учебных, трудовых, социальных, творческих и др.), немаловажную роль в профессиональной готовности играет пережитое и сформированное в личном опыте эмоциональное отношение, возникающее при выполнении определенных видов деятельности, а также свое желание или нежелание выполнять определенные виды деятельности, в планируемой профессии. Составляющими профессиональной готовности являются: автономность в решении, информированность о профессиях, планирование своей жизни и профессиональной карьеры, принятие решений, эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии.

Педагогический эксперимент проводился вертикально на базе Сухобузимского филиала «Красноярского аграрного техникума» с 2016 по 2018 гг., в работу Сухобузимского филиала «Красноярского аграрного техникума» внедрялась разработанная система практико-ориентированного обучения. В эксперименте приняли участие 112 сирот.

Для определения уровня развития адаптации к будущей профессии и профессионализации сирот в 2016 году и в 2018 году проводилась диагностика обучающихся экспериментальной группы по следующим показателям:

1) профессиональная готовность - (опросник Чернявской А.П., по шкалам: автономность, информированность, планирование, принятие решения, эмоциональное отношение) [14].

Применяемая методика диагностики приведена в приложении Б.

Приведем результаты педагогического эксперимента.

Остановимся на результатах диагностики по тесту «Исследование самооценки» в модификации Л.П. Пономоренко (заниженная, адекватная и завышенная самооценка). Уровень самооценки очень важен в социальной жизни человека, он определяет критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, влияет на взаимоотношения с другими людьми, желание развиваться и самосовершенствоваться.

Уровни самооценки у сирот отражены в таблице 1.

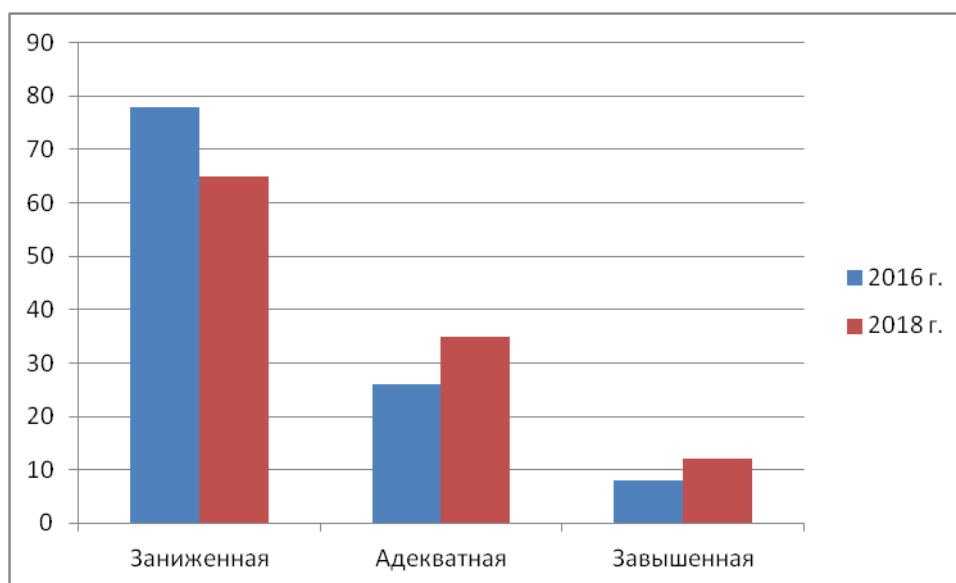
Таблица 1 – Уровни самооценки у сирот (в %)

Уровень	Содержание	2016 г.	2018 г.
Заниженная самооценка (более 25 баллов)	Она свойственна подросткам, склонным сомневаться в себе, принимать на свой счет замечания, недовольство других людей, переживать и тревожиться по малозначительным поводам, причем переживания бывают глубоки и длительны. Такие подростки часто не уверены в себе, им трудно дается принятие решений, необходимость настоять на своем. Они не любят принимать комплименты, видят в себе больше недостатков, чем достоинств. Обычно такие подростки тонко чувствуют переживания других, ранимы, впечатлительны. Часто они больше заботятся об удобстве других, чем о собственной пользе, могут пожертвовать своими интересами ради другого человека. С такими людьми другим хорошо, однако сами они часто страдают.	78	65



<p>Адекватная самооценка (10 – 25 баллов)</p>	<p>Такие подростки трезво оценивают себя, видят в себе как достоинства, так и недостатки, способны реагировать на обстоятельства. Принимая во внимание сигналы извне, они могут изменяться и самосовершенствоваться. Как неудачи, так и победы воспринимают адекватно, делают выводы, учатся на ошибках и готовы воспринимать новое.</p>	<p>26</p>	<p>35</p>
<p>Завышенная самооценка (менее 10 баллов)</p>	<p>Такие подростки уверены в собственной непогрешимости, с ними сложно взаимодействовать, так как они не готовы «слышать» других, воспринимать сигналы извне, требующие каких-то изменений в своем поведении. Иногда такой результат свидетельствует о негативном отношении к тестированию, формальному выполнению задания. Такой бал набирают также люди, не склонные к самоанализу и рефлексии, не любящие заглядывать внутрь себя.</p>	<p>8</p>	<p>12</p>

Для большей наглядности данные эксперимента изображены в виде диаграммы (рис. 1)



Как показывают разные психолого-педагогические исследования, сирот характеризует заниженная самооценка, что связано с ограниченными контактами с внешней средой, закрытое пространство жизнедеятельности, сложившаяся субкультура в среде сирот, отсутствие положительного лидера и т.д. Поэтому работа по регулированию самооценки сирот является одним из важных направлений воспитательной работы.

Сироты с адекватной самооценкой трезво оценивают себя, видят в себе как достоинства, так и недостатки, способны реагировать на обстоятельства. Принимая во внимание сигналы извне, они могут изменяться и самосовершенствоваться. Как неудачи, так и победы воспринимают адекватно, делают выводы, учатся на ошибках и готовы воспринимать новое. Все это им пригодится в будущей жизни в обществе. В ходе эксперимента резко снизился процент сирот с заниженной самооценкой и вырос – с адекватной, что несомненно свидетельствует об эффективности воспитательной работы в системе практико-ориентированного обучения.

Для определения уровня профессиональной готовности

сирот мы использовали опросник Чернявской А.П. по шкалам: автономность, информированность, планирование, принятие решения, эмоциональное отношение.

Краткая характеристика шкал [14].

*Автономность* – способность личности к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей.

*Информированность* – осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями.

*Планирование* – способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты.

*Принятие решения* – способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения.

*Эмоциональное отношение* – аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии.

Приведем результаты педагогического эксперимента по определению уровня профессиональной готовности сирот. В таблице 2 показаны результаты диагностики уровней профессиональной готовности сирот по шкалам.

Таблица 2 - Результаты диагностики уровней профессиональной готовности сирот по шкалам.

ШКАЛЫ	Автономность		Информированность		Планирование		Принятие решения		Эмоциональное отношение	
	2016	2018	2016	2018	2016	2018	2016	2018	2016	2018
Высокий	7	11	7	12	11	18	12	16	26	35
Средний	54	59	59	61	73	68	43	49	53	46

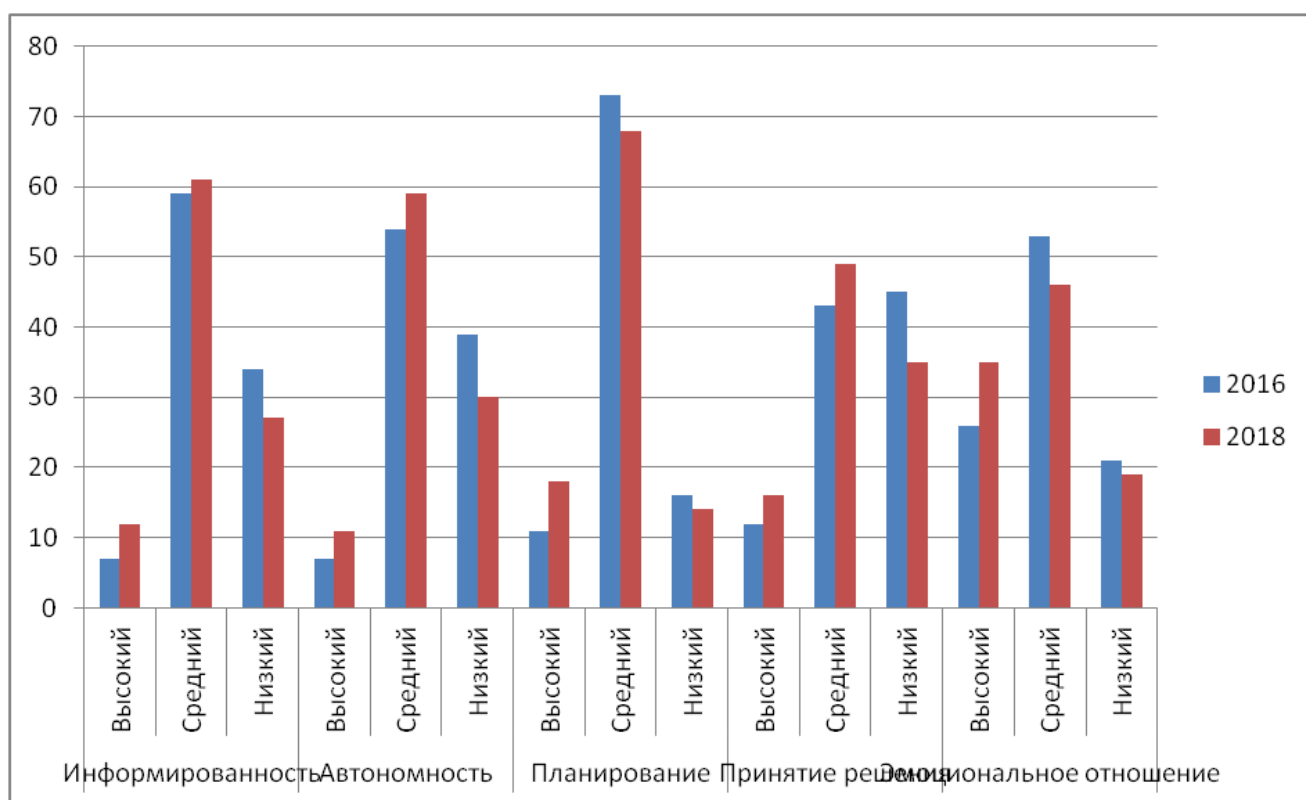
Низкий	39	30	34	27	16	14	45	35	21	19
--------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Высокий уровень по каждой из шкал свидетельствует о выраженности соответствующих качеств личности, направленности, отношений; средний уровень говорит о недостаточной их выраженности, а низкий уровень – об отсутствии соответствующих черт, а, следовательно, может свидетельствовать о затруднениях в выборе будущей профессии.

Для большей наглядности данные эксперимента мы изобразили в виде диаграмм (рис. 2), где 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень.

### Уровни профессиональной готовности

Рис. 2 – Динамика показателей профессиональной готовности сирот до и после эксперимента.



Таким образом, результаты педагогического эксперимента по исследованию результативности системы практико-ориентированного обучения Сухобузимского филиала Красноярского аграрного техникума показали ее эффективность в подготовке адаптации к будущей профессии и профессионализации воспитанников-сирот. Благодаря активному социальному

взаимодействию с партнерами Сухобузимского филиала Красноярского аграрного техникума увеличилась социальная активность воспитанников, они стали более уверенными в себе, расширился круг их общения, изменилась их жизненная позиция, они стали более дипломатичными, испытывать потребность в общении.

Благодаря взаимодействию со сферой труда, у сирот повысилась профессиональная готовность: они стали более информированы по профессиям, улучшилось эмоциональное отношение к труду и выбору профессии, повысилась их автономность в принятии решения и планировании собственной профессиональной карьеры.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интенсивное развитие экономики и современного общества предъявляет новые, достаточно высокие требования к выпускникам профессиональных образовательных организаций. Необходимость в осуществлении профессиональной подготовки в техникуме студентов, обладающих знаниями и умениями, практическим опытом деятельности, личностными качествами, определяющими социализированность и профессиональную успешность, способствовала выявлению сферы нашего исследовательского интереса. Актуальность проблемы адаптации к будущей профессии детей-сирот техникума посредством практико-ориентированного обучения обусловлена социальным заказом общества на подготовку специалистов, способных адаптироваться к новейшим технологиям и изменяющимся требованиям работодателя, обладающих культурой, ценностями, а также профессионально значимыми личностными качествами.

Изучение современного состояния проблемы адаптации к будущей профессии студентов, проведение ее историографического обзора, анализ нормативной базы отечественного среднего профессионального образования (ПО) и научных исследований, выявление проблем ПО на современном этапе, формирование новых требований работодателей к выпускникам образовательных организаций, а также собственный научно-педагогический опыт актуализировали необходимость поиска результативных методов, способствующих успешной адаптации к будущей профессии детей-сирот техникума посредством практико-ориентированного обучения. В рамках решения проблемы адаптации к будущей профессии нами разработана и апробирована модель адаптации к будущей профессии детей-сирот техникума посредством практико-ориентированного обучения, выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования

Разработанная нами модель адаптации к будущей профессии детей-сирот техникума посредством практико-ориентированного обучения сформирована

на основе профессиональных требований ФГОС СПО, социального заказа и требований работодателей. При разработке модели осуществлена комплексная реализация системного, программно-целевого и компетентностного подходов к решению исследуемой проблемы. Исследование процесса адаптации к будущей профессии детей-сирот техникума посредством практико-ориентированного обучения основано на системном подходе, позволяющем исследовать каждый компонент и выявить связи между элементами системы, программно-целевом подходе, формирующем цели и комплекс целенаправленных мероприятий, и компетентностном подходе, который дает возможность раскрыть содержание адаптации к будущей профессии

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ажнина О. В. Психологические особенности профессионального самоопределения воспитанников учреждений социально-педагогической поддержки : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07.- Москва, 2006.- 180 с.
2. Нормативно-правовая база:
  - . Федеральный Закон от 21 декабря 1996 года № 159-ФЗ "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей".
  - . Федеральный Закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ "Об опеке и попечительстве".
3. Адлер, А. Беспризорные дети. // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия/Ред.-сост. В.С.Мухина. -М.: Просвещение, 2006.- 189с.
4. Актуальные проблемы современного детства: Сб.науч.тр.Вып.2 / Под общ. ред. Е.М.Рыбинского. -М.: НИИдетства РФ, 2003,-120с.
5. Арямов, И.А. Изучение ребенка в детском доме // Детский дом.- 2001,- №1,-145с.
6. Божович, Л.И. Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания // Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л.И.Божович.-М.: Изд. Москва , 2008. Разд.1,-223с.
7. Виноградова, В.Е. Особенности межличностных отношений в детском доме и школе-интернате. Дисс.канд. психол. наук. - М., 2002,-123с.
8. Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия / Ред.-сост. Н.П.Иванова. М.: АПО, 2006,-334с.
9. Галките, Г.И. Изучение влияния семьи на профессиональную направленность учащихся // Проблемы профориентации и профконсультации в школе. -М.: Просвещение, 2003,-269с.



10. Гейжан, Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старших подростков. Автореф. дисс.канд. психол. наук. - Д., 2004,-567с.
11. Гербеев, Ю.В. Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа: Учебно-методическое пособие для студентов-заочников II-III курсов пед.ин-тов. М.: Просвещение, 2001,-555с.
12. Гербеев, Ю.В. Трудовое воспитание в детском доме // Народное образование, 2004.-№12,-163с.
13. Гордон, А.С. Общественно полезная работа , 2009,-155с.
14. Дементьева, И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка. 1992,-370с.
15. Добрынин, М.А. Влияние семьи на выбор профессии старшим школьником //Проблемы профориентации и профконсультации в школе. М.: Просвещение, 2009,-276с.
16. Земляков, А.Б. Профориентационная работа с учащимися на базе педагогических классов // Проблемы профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях / Отв. ред. О.Г.Максимова. Чебоксары, 2004,-159с.
17. Иванова, Н.П., Заводилкина О.В. Дети в приемной семье: Советы начинающим родителям-воспитателям. -М.: Дом, 2003,-221с.
18. Касаткина, Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования. Автореф. дисс.докт. пед. наук. - М., 2005,-122с.
19. Комплексная методика изучения личности в целях выявления способности школьника к профессиональному самоопределению. Ярославль, 2003,-121с.
20. Кухарчук, А.М., Ценципер, А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Мн., 2006,-339с.
21. Лиханов, А.А. Дети без родителей: Книга для учителей. М.: Просвещение,2007,-219с.

22. Опыт воспитания в детском доме / Под ред. Г.Я. Арнаутова. М.: Изд-во Волга, 2009,-128с.
23. Осьмак ,Л.П. Психологические особенности самоутверждения подростков. -Автореф. дисс.канд. психол. наук. Киев, 2000,-339с.
24. Ошанин, М. О призрении покинутых детей. Ярославль, 2002.
25. Павлютенков, Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. Киев: Роднянская школа, 2003,-39с.
26. Профессиональное самоопределение: Учебное пособие / В.Д. Симоненко и др. Брянск, 2005,-390с.
27. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: ИПП - Воронеж: НПО «МОДЭКС», 2006,-111с.
28. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2000,- 264с.
29. Раттер, М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 2007,-С.420.
30. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 2006,-С.59.
31. Толстых ,Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 2004.-№3,-С.86.
32. Чистяков, Н.Н., Захаров Ю.А., Новикова Т.Н., Белюк Л.В. Профессиональная ориентация молодежи. Кемерово, 2008,-178с.
33. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 2001,-72с.
34. Юницкий, В.А. Психологические особенности детей, потерявших родителей. Дисс. канд. психол. наук. - М., 2002,-172с.
35. Гоголева А. В. Беспризорность: социально-психологические и педагогические аспекты. М., 2004.
36. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 2000.

37. Кабурневич В. В. Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений в России. Волоколамск, 2006. 33с.
38. Кабурневич В. В. Повышение эффективности профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
39. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.; М., 2004.
40. Реан А. А. Уличные дети и общество: социальные и психологические аспекты проблемы / Мир детства. 2002. № 2. С. 8-12.
41. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб., 2006.
42. Смирнов И. П. Европейская профессиональная школа. М.: Изд-во АПО, 1996. 95 с.
43. Смирнов И. П. Создание российской системы профессионального образования. 1993.
44. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург, 2005.
45. Ткаченко Е. В. Научные основы и приоритеты развития начального профессионального образования // Образование и наука. Будущее в ретроспективе / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 2005. С. 84-92.
46. Ткаченко Е. В. Приоритеты российского начального профессионального образования // Педагогика. 1999. № 2. С. 58-61.
47. Ткаченко Е. В. Профессиональное образование в современной России. Состояние и перспективы // Образование и наука. Будущее в ретроспективе / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург. 2005. С. 369-380.
48. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. М., 2007.
49. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – М. : Эксмо, 2013. – 208 с.

50. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015 – 2020 годы (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р). [Электронный ресурс] / Министерство науки и образования РФ. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/projects/комплекс-мер-совершенствования-спо>
51. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] /Режим доступа: Минобрнауки.рф/documents /4952/file/3922/PRAVITEL'STVO...
52. Есенина Е. Ю. Особенности дуальной системы обучения. // Современные проблемы образования и науки, 2014, № 6.
53. Сайт Агентства стратегических инициатив. Код доступа: <http://www.asi.ru/molprof/dualeducation/>
54. Игнатова И.Б., Покровская Е.А. Дуальное обучение: перспективы развития в России // Образование и общество. № 6 (95). С. 22–25.
55. Романов С.П. Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении: автореф. дис. д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2008.
56. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ссузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008.
57. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику. Екатеринбург, 1996.
58. Федотова Г.А. Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Уважаемые респонденты!

Проводится социологическое исследование по теме «Трудоустройство детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» с целью изучения социальных проблем занятости детей сирот.

Анкетный опрос является анонимным.

Прошу Вас как можно искреннее ответить на вопросы анкеты и не утаивать собственное мнение.

Инструкция по заполнению анкеты: Обведите кружком те варианты ответов, которые соответствует вашему мнению. Если в анкете не содержится ответ, который соответствует вашей точке зрения в свободной строке укажите свой (иной) вариант ответа.

**1) Ваш пол**

- а) мужской
- б) женский

**2) Ваш возраст**

- а) 14-16
- б) 16-18
- в) от 18 и больше

**3) Вы определились с вашей будущей профессией?**

- а) да
- б) нет

**4) В какой сфере Вы хотели бы работать / работаете?**

- а) торговля;
- б) бизнес и управление;
- в) оказание социально-бытовых услуг населению;
- г) научно-техническая сфера;
- д) образование;
- е) культурная сфера
- ж) другое (напишите что именно)

---

**5) Что является важным для вас при выборе профессии?**

- а) Интересы, сходные увлечения, «нравится»
- б) Высокая заработная плата
- в) Собственные способности в этой сфере
- г) Не знаю
- д) Не было выбора
- е) Остальные (перспективная профессия, легкая, устраивает место будущей работы)
- ж) другое:

---

**6) Были ли вы достаточно информированы о выбранной вами профессии?**

- а) да (укажите источник):

---

б) нет

**7) Знаете ли вы о своих правах в сфере трудоустройства?**

- а) да (укажите источник):

---

б) нет

**8) Помогали ли вам с выбором профессии?**

- а) да
- б) нет

**9) Проводится/ проводились ли в вашем детском доме или школе где вы учитесь/ учились мероприятия по профориентации?**

- а) да
- б) нет
- в) не знаю

**10) Оцените предложенные качества, по 3 бальной шкале по степени значимости именно для вас (1-не значимы, 2-нейтральны, 3- имеют большое значение)?**

Аккуратность	
Логичность	
Воля, лидерство	
Координация движений	
Умение общаться	
Внешние данные	
Жизненный опыт	
Предприимчивость	
Эстетические способности	
Нравственность	
Память, эрудиция	
Физическая сила	

**11) Есть ли у Вас необходимость повысить свои профессиональные знания и навыки?**

- а) нет;
- б) нет, задумывался об этом;
- в) да, есть (перечислите, в чем именно):

**12) На ваш взгляд государство оказывает вам поддержку в трудоустройстве и профессиональном самоопределении?**

**) Перечислите проблемы, с которыми вы столкнулись при выборе профессии?**

---

---

Спасибо за внимание!

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Тест «Исследование самооценки»

Уровень самооценки определяет критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, влияет на взаимоотношения с другими людьми, желание развиваться и самосовершенствоваться.

Данный тест предназначен для учащихся 8 – 11-х классов и может проводиться как фронтально (со всем классом), так и индивидуально.

Каждому учащемуся выдается бланк, на котором представлено 15 свойств характера, имеющие два полярных полюса (левый и правый столбики). В середине бланка есть колонки со значениями от 1 до 7.

		1	2	3	4	5	6	7	
1.	добрый								злой
2.	общительный								замкнутый
3.	уверенный в себе								неуверенный в себе
4.	раздражительный								спокойный
5.	неоткровенный								откровенный
6.	нерешительный								решительный
7.	понимающий других								не понимающий других
8.	смелый								робкий
9.	симпатичный								несимпатичный
10.	нуждающийся в поддержке								самодостаточный
11.	импульсивный								уравновешенный
12.	подчиняющийся								доминирующий
13.	умный								глупый
14.	активный								пассивный
15.	целеустремленный								беспорядочный

*Инструкция для учащихся:* На бланке представлено 15 свойств характера, имеющие два полярных полюса. В середине бланка есть колонки, которые имеют значения от 1 до 7. Последовательно по каждой паре определите, как это свойство проявляется у вас. Например, если вы выбираете столбец под номером 1, это означает, что вы на 100% добрый человек (в вас совсем нет злости). Если вы считаете себя на 100% злым человеком, то



выбираете столбец № 7. Столбец № 4 означает среднюю позицию, т.е. 50 на 50%. Чем ближе расположен столбец к правой или левой стороне пары свойств, тем больше выражен этот полюс и, соответственно, меньше – второй.

**I этап.** По каждой паре вы выбираете номер колонки, соответствующий тому, как каждое из свойств проявляется у вас в настоящий период вашей жизни («реальное Я») и ставите в ней крестик (□).

**II этап.** Теперь нужно снова вернуться к началу и оценить, как бы вы хотели, чтобы это свойство было развито у вас, т.е. каким бы вы хотели быть. Свой выбор обозначаете кружочком. Если вы удовлетворены тем положением, которое есть, тогда крестик обводите кружочком. Просмотрите еще раз все 15 пар и по каждой из них отметьте ту позицию, которая отвечает вашему «идеальному Я».

По каждой паре полярных свойств подсчитывается разница позиций «реального Я» и «идеального Я». Для этого высчитывается разница без учета знака между номером столбца, где поставлен кружочек, и номером, где стоит крестик. Например, по первой паре крестик стоит в столбце № 2, а кружочек

- в столбце № 4. В этом случае разница будет составлять  $4 - 2 = 2$ . Эта цифра записывается рядом с первой парой. Если позиция крестика и кружка совпадает, то разница будет равна 0. Затем суммируются полученные 15 цифр.

*Заниженная самооценка (более 25 баллов).* Она свойственна людям, склонным сомневаться в себе, принимать на свой счет замечания, недовольство других людей, переживать и тревожиться по

малозначительным поводам, причем переживания бывают глубоки и длительны. Такие люди часто не уверены в себе, им трудно дается принятие решений, необходимость настоять на своем. Они не любят принимать

комплименты, видят в себе больше недостатков, чем достоинств. Обычно такие люди тонко чувствуют переживания других,

ранимы, впечатлительны. Часто они больше заботятся об удобстве других, чем о собственной пользе, могут пожертвовать своими интересами ради другого человека. С такими людьми другим хорошо, однако сами они часто страдают.

*Адекватная самооценка (10 – 25 баллов).* Такие люди трезво оценивают себя, видят в себе как достоинства, так и недостатки, способны реагировать на обстоятельства. Принимая во внимание сигналы извне, они могут изменяться и самосовершенствоваться. Как неудачи, так и победы воспринимают адекватно, делают выводы, учатся на ошибках и готовы воспринимать новое.

*Завышенная самооценка (менее 10 баллов).* Такие люди уверены в собственной непогрешимости, с ними сложно взаимодействовать, так как они не готовы «слышать» других, воспринимать сигналы извне, требующие каких-то изменений в своем поведении. Иногда такой результат свидетельствует о негативном отношении к тестированию, формальному выполнению задания. Такой балл набирают также люди, не склонные к самоанализу и рефлексии, не любящие заглядывать внутрь себя.

## Опросник профессиональной готовности Чернявской А.П.

Опросник, включающий 99 вопросов, предназначен для учащихся 1 – 3-х курсов и может проводиться как фронтально (со всей группой), так и индивидуально.

*Инструкция для учащихся:* Вам предлагается ряд утверждений об особенностях ваших представлений о мире профессий. Если вы согласны с утверждением, то в Листе ответов поставьте знак «+», если не согласны, – то знак «-». Постарайтесь долго не думать над ответом, так как важна первая реакция. Ответить необходимо на все вопросы, не пропуская ни одного.

### Лист ответов

№	Вопрос/утверждение	+ / -
1.	Я отношусь к тем людям, которые выбирают не конкретную профессию, а уровень образования.	
2.	Я не принимаю серьезных решений мгновенно.	
3.	Когда мне нужно решиться на какое-то важное дело, я самым серьезным образом оцениваю свои способности.	
4.	Я знаю, в каких условиях буду работать.	
5.	Я анализирую свое прошлое.	
6.	Я тяжело переношу неудачи в жизни.	
7.	Я знаю обязанности, которые я буду выполнять на работе.	
8.	Меня обязательно будут уважать за мои знания и опыт.	
9.	Я ищу в прошлом истоки того, что со мной происходит в настоящем.	
10.	Мне не нравится, что поиск дела по душе требует больших усилий.	
11.	Все мои действия подчинены определенным целям.	

12.	У меня вошло в привычку думать о том, что со мной происходило раньше.	
13.	По моему мнению, знание будущей работы до мельчайших подробностей не гарантирует от разочарований.	
14.	Я приложу все усилия, чтобы иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области (практической или теоретической).	
15.	У меня стало привычкой анализировать важные события моей жизни.	
16.	Я ничего не делаю без причины.	
17.	Меня вполне устраивает моя пассивность.	
18.	Я задумываюсь о том, что меня ждет в будущем.	
19.	Я предпочитаю спокойную, малоответственную работу.	
20.	Я отношусь к тем людям, которые поступают необдуманно.	
21.	Я буду менять места работы до тех пор, пока не найду то, что мне нужно.	
22.	Первая же крупная неудача может выбить меня из колеи.	
23.	Я не задумываюсь о своем будущем.	
24.	Я не выберу работу, требующую большую отдачу.	
25.	Я знаю самого себя.	
26.	Я буду добиваться своего, даже если это вызовет недовольство родных и близких.	
27.	Чем больше профессий я узнаю, тем легче мне будет выбрать.	
28.	Мне не нравится быть самостоятельным.	
29.	Я не собираюсь планировать уровень образования, который хотел бы получить.	

30.	Меня страшат ситуации, в которых я должен сам принимать решения.	
31.	Я не жалею времени на обдумывание вариантов сложных математических задач.	
32.	Когда меня постигают неудачи, я начинаю думать, что ни на что не способен.	
33.	Я не представляю себя работником, решающим служебные и личные проблемы, связанные с производством.	
34.	Я вряд ли смог бы выполнить производственные задачи без помощи руководителя	
35.	Мне трудно узнать о перспективах, которые открывает та или иная профессия.	
36.	Я считаю, что интуиция основана на знании.	
37.	Чтение справочников о профессиях ничего мне не дает.	
38.	У меня нет устойчивых взглядов на мое профессиональное будущее.	
39.	В моей жизни мало успехов.	
40.	Я стремлюсь целенаправленно узнавать о профессиях, учебных заведениях и местах работы.	
41.	Я очень беспокоюсь, смогу ли справиться с трудностями, а может, и неудачами в своей профессиональной жизни.	
42.	Я признаю только обдуманый риск.	
43.	Многие мои планы срываются из-за моей неуверенности в себе.	
44.	Я отношусь к тем людям, которые живут настоящим.	

45.	Я с детства привык доводить начатое дело до конца.	
46.	Я боюсь делать важные шаги в своей жизни.	
47.	Я знаю, что мне интересно.	
48.	Было время, когда я строил образ «идеальной профессии» без конкретного названия.	
49.	Когда я иду на компромисс, у меня портится настроение.	
50.	Я готов приложить много усилий, чтобы добиться того, что мне нужно.	
51.	Я знаю, чего я добьюсь в жизни.	
52.	Я могу назвать профессии, которые интересовали меня в детстве.	
53.	Я мало задумываюсь о своей жизни.	
54.	Я не могу определить своего отношения к тому, что необходимо принимать решения.	
55.	В оценке профессий эмоции у меня играют большую роль.	
56.	Если я чего-то захочу, я преодолю любые препятствия.	
57.	У меня нет определенных требований к будущему.	
58.	При принятии решений я полагаюсь на интуицию.	
59.	Мне не нравится, когда от меня требуют инициативы и активности.	
60.	Я знаю, что у меня есть такие черты характера, которые совершенно необходимы для моей профессии.	
61.	Я – соломинка, влекомая течением жизни.	
62.	Когда я думаю о том, что мне нужно выбрать профессию и место работы (учебы), у меня портится настроение.	

63.	При выборе из двух или нескольких возможностей я полагаюсь на ту, которая внешне более привлекательна.	
64.	Своим поведением в настоящем я строю фундамент для будущего.	
65.	Если что-то помешает мне получить выбранную профессию, я легко поменяю ее на другую.	
66.	Я никогда не задумывался, по каким законам устроен мир профессий.	
67.	Я считаю, что люди, которые многого достигли в жизни, знали, почему они поступают так, а не иначе.	
68.	Практическая работа (в кружках, на практике и т.д.) очень помогла мне в понимании мира профессий.	
69.	Я с трудом уживаюсь с другими людьми.	
70.	Я сознательно стремлюсь к достижению намеченных целей.	
71.	Любой совет, данный со стороны, может поколебать мой выбор профессии.	
72.	Я знаю, что для меня важно.	
73.	Я доверяю тому, что написано в книгах о профессиях.	
74.	Я планирую свою жизнь хотя бы на неделю вперед.	
75.	Я не знаю, почему я выбрал именно эту профессию.	
76.	Лучший способ познакомиться с профессией – это поговорить с тем, кто по ней работает.	
77.	Мне не нравится, когда много думают о будущем.	
78.	В учебном заведении я получу все необходимые знания	

	и больше никогда учиться не буду.	
79.	Я знаю область, в которой я добьюсь больших успехов, чем в других.	
80.	Заранее известных способов изучения мира профессий не существует.	
81.	Мне не нравится, когда много рассуждают о том, кем быть.	
82.	Мне трудно спланировать свою жизнь даже на неделю вперед.	
83.	Я считаю, что в обществе все равны по своему положению.	
84.	Большинство сведений о профессиях я воспринимаю как ненужные.	
85.	Фактически я выбрал (выбираю) учебное заведение, не думая, где я буду работать после его окончания.	
86.	Мне все равно, будут ли уважать меня на работе как профессионала.	
87.	В своих поступках я всегда опираюсь на проверенные сведения.	
88.	Все, что со мной происходит, - дело случая.	
89.	Мне не хочется брать на себя ответственность за выбор профессии.	
90.	В важных решениях я не иду на компромиссы.	
91.	Я не доверяю рекламе профессий.	
92.	Я не понимаю причин многих моих поступков.	
93.	Мои оценки себе совпадают с тем, как оценивают меня друзья.	
94.	Я не понимаю самого себя.	
95.	Я начинаю нервничать, когда задумываюсь о том, что меня ожидает.	
96.	Мой опыт показывает, что от анализа своих мыслей и переживаний пользы	



	мало.	
97.	Я не знаю, как осуществить свой профессиональный выбор.	
98.	Я могу отказаться от много, сейчас ценного для меня, ради перспективных профессиональных целей.	
99.	Я представляю, каким буду через 10 лет.	

Выделяются и анализируются 5 шкал профессиональной готовности:

- автономность - 20 вопросов;
- информированность - 17 вопросов;
- планирование (ориентация во времени) – 20 вопросов;
- принятие решения – 20 вопросов;
- эмоциональное отношение – 22 вопроса.

### **Краткая характеристика шкал**

*Автономность* – способность личности к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей.

*Информированность* – осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями.

*Планирование* – способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты.

*Принятие решения* – способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы,

предусмотрительность, проницательность, решительность,  
адекватность оценки потенциального риска

принятого решения.

*Эмоциональное отношение* – аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии.

### КЛЮЧ

Совпадение ответа школьника с «ключом» оценивается в 1 балл, несовпадение – в 0 баллов.

№	8	14	19	24	30	34	45	50	53	57	61	65	7	75	78	8	86	92	94	96
Знак	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

#### Автономность

№ вопр.	1	4	7	13	21	27	35	37	40	48	66	68	73	76	80	84	91
Знак	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-

#### Информированность

№	2	3	11	16	20	25	31	36	42	47	51	56	58	63	67	72	79	87	90	93
Знак	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+

#### Принятие решений

№	5	9	12	15	18	23	29	38	44	52	60	64	70	74	82	85	88	97	98	99
Знак	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+

#### Планирование

№	6	10	17	22	26	28	32	33	39	41	43	46	49	54	55	59	62	69	77	8	89	95
Знак	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

#### Эмоциональное отношение

Высокий уровень по каждой из шкал свидетельствует о выраженности

соответствующих , качеств , личности, , направленности, , отношений; ,  
средний уровень говорит о недостаточной их выраженности, а низкий уровень –  
, об , отсутствии , соответствующих , черт, , а, , следовательно, , может ,  
свидетельствовать о затруднениях в выборе будущей профессии.

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики психологии и социологии

Кафедра социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой

  
А.К. Лукина  
инициалы, фамилия

« 2 » 07 2019 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИКУМЕ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Профиль подготовки 44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение  
индивидуальных образовательных маршрутов

Научный руководитель  канд. псих. наук, доцент  
подпись, дата должность, ученая степень

О.Н. Финогорова  
инициалы, фамилия

Выпускник



О.В. Юминова  
инициалы, фамилия

Рецензент

 канд. фил. наук, зам. дир. ЦРПО  
подпись, дата должность, ученая степень

Е.Б. Ильина  
инициалы, фамилия

Красноярск 2019