

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ДРУГОЕ ДЕТСТВО

**Сборник
научных статей**

**Научные редакторы:
Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина, И. А. Корепанова**

**Редакционная коллегия:
Н. Н. Авдеева, Т. А. Баилова,
М. А. Егорова, Е. В. Филиппова**

Москва 2009

ББК 88.4
Д76

Другое детство. Сборник научных статей. – М.: МГППУ,
2009. – 343 с.

Научные редакторы:

Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина, И. А. Корепанова

Редакционная коллегия:

***Н. Н. Авдеева, Т. А. Баилова, М. А. Егорова,
Е. В. Филиппова***

Сборник подготовлен ко Второй всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. Конференция состоялась 25–27 ноября 2009 года в Московском городском психолого-педагогическом университете.

В сборнике обсуждаются вопросы психического развития детей с различными особенностями – одаренность, воспитание в двуязычной культуре, дети-сироты и дети улицы, дети со сложной структурой дефекта и т. п. Особое внимание уделено вопросам организации психолого-педагогической помощи детям, имеющим трудности в развитии. Отдельно обсуждаются вопросы современного детства с позиции возрастных психологов.

Для специалистов в области детской и возрастной психологии, клинической психологии, специальной педагогики, социологии, философии, а также для широкого круга читателей, интересующихся развитием ребенка, оказавшегося в сложных жизненных ситуациях.

Издание подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Конференция «Другое детство» № 09-06-14177г.

Руководитель проекта – доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета Л. Ф. Обухова

ISBN 978-5-89774-403-9

© МГППУ, 2009.

Содержание

Предисловие	6
ЧАСТЬ 1. Развитие и образование	9
<i>В. В. Рубцов.</i> Психологическое сопровождение различных контингентов детей в образовании	9
<i>Е. В. Бодрова, Д. Дж. Леонг.</i> Поддержка детей с особыми потребностями в программе «Tools of the Mind» («Орудия разума»)	14
ЧАСТЬ 2. Варианты развития	26
Одаренные дети	
<i>Н. Б. Шумакова.</i> Развитие одаренного ребенка как психологическая и педагогическая проблема	26
Дети-сироты	
<i>Н. Н. Авдеева.</i> Взаимодействие с близким взрослым младенцев из семьи и дома ребенка	39
<i>М. А. Егорова.</i> Ценностные ориентации подростков в различных социальных ситуациях развития	52
<i>Н. Н. Юдищева.</i> Отношения в системе «Я – Другой» у подростков – воспитанников школ-интернатов и отбывающих наказание в местах лишения свободы (сравнительное исследование)	63
Дети улицы	
<i>Л. Ф. Обухова, Л. А. Ерина.</i> Мифы и реальная жизнь детей и подростков, отчужденных от семьи	80
Дети в условиях разных культур	
<i>Ж. М. Глозман.</i> Дети в социальной ситуации билингвизма	94
Дети с нарушениями психического развития	
<i>С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова.</i> Проявления эмоциональной дезадаптации у школьников из различных социальных групп	108
<i>И. М. Улановская.</i> Влияние образовательной среды на динамику психического развития первоклассников с нарушениями слуха	119
<i>Н. В. Зверева.</i> Когнитивный дизонтогенез как характеристика познавательного развития при шизофрении в детском возрасте	134

ЧАСТЬ 3. Пути психолого-педагогической помощи детям с неблагоприятными вариантами развития	147
Раннее вмешательство	
<i>Э. Пиклер.</i> Современные формы проявления госпитализма	147
<i>Т. И. Чиркова.</i> Мать и дитя в современной системе психологических услуг	156
<i>В. В. Ткачева.</i> Система психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии	167
Возвращение в семью	
<i>А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых.</i> Отбор замещающих родителей: к разработке диагностических программ	181
<i>В. Н. Ослон.</i> Формирование «взаимной идентификации» семьи и приемного ребенка в условиях замещающей семейной заботы	196
<i>Н. В. Романовский.</i> Представления о взрослом у ребенка-сироты как основа для построения специализированных программ воспитания детским доме	211
Модели психологической и социальной реабилитации	
<i>Т. А. Баилова.</i> 100 лет обучения слепоглухих в России: некоторые итоги и перспективы	226
<i>А. М. Щербакова.</i> Психологические аспекты реабилитационной среды	239
<i>Е. В. Селенина.</i> Модели постинтернатной социализации выпускников сиротских учреждений	250
<i>О. А. Кузнецова.</i> Построение модели общеобразовательного учреждения для больных детей и детей-инвалидов	260
<i>К. Манске.</i> Учиться вместе	273
Волонтерские проекты	
<i>А. И. Федорова.</i> Детско-юношеские волонтерские проекты в учреждениях для детей-сирот и условия их эффективности	280
<i>И. А. Корепанова.</i> Общение подростков с особенностями развития со здоровыми сверстниками в совместной продуктивной деятельности	295
ЧАСТЬ 4. От практики к теории	311
<i>Е. О. Смирнова.</i> Общие тенденции развития современной детской субкультуры	311
<i>К. Н. Поливанова.</i> Периодизация психического развития как проблема	326
Сведения об авторах	340

«Понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений. В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми уже начинается область ненормального. Таких границ не существует нигде, и в этом смысле норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде – всегда с некоторой примесью ненормальных форм. Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует».

Л. С. Выготский.
Педагогическая психология

Предисловие

Предлагаемый вниманию читателя сборник статей подготовлен к научно-практической конференции «Другое детство». Цель конференции – продолжить профессиональное обсуждение актуальных проблем в области психологии развития и привлечь внимание научного и образовательного сообщества к реализации в современных условиях «Конвенции о правах ребенка». Эта конференция проводится в ознаменование Года равных возможностей и является второй из цикла «Психология развития». Первая международная конференция «Ребенок в современном обществе» была проведена на базе МГППУ в 2007 году.

Конференция «Другое детство или нетипичный ребенок» подготовлена при участии специалистов из зарубежных университетов и научно-практических центров. В центре внимания участников конференции – анализ психолого-педагогических условий, обеспечивающих возвращение неблагополучного ребенка на нормальный путь развития.

Научный фундамент, на который в явной или скрытой форме опираются авторы представленных здесь статей, составляет культурно-историческая теория Л. С. Выготского, в которой и он сам, и его последователи уделяли много внимания проблемам атипичного развития. Л. С. Выготский подчеркивал, что «основные законы детского развития и воспитания обнаруживаются с наибольшей отчетливостью тогда, когда они изучаются в формах, отклоняющихся от общего пути. Изучение испорченного механизма, нарушенного в своем течении процесса, является эквивалентом искусственного эксперимента и представляет как бы природный эксперимент, позволяющий проникнуть наиболее глубоко в устройство данного механизма и в законы, управляющие течением данного процесса». В то время речь шла о детях, имеющих физический дефект (глухие, слепые, слепоглухонемые, калеки); трудных детях, имеющих функциональные нарушения вследствие внутреннего конфликта ребенка с окружающей его средой (правонарушители, психопаты); детях, одаренных выше нормы (талантливые); детях с комбинированными или смешанными формами трудновоспитуемости. Слова «трудный ребенок» и «трудновоспи-

туемый ребенок» использовались Л. С. Выготским не как понятия, а как термины для обозначения больших групп детей, отличных друг от друга. Эти дети, по словам Л. С. Выготского, «оставаясь в пределах нормы, представляют серьезнейшие трудности, мешающие правильному процессу воспитания, общественной трудовой деятельности, личной, семейной жизни человека».

В конце 20-х – начале 30-х годов он подчеркивал, что психология трудного детства должна охватить все возрасты от ясельного до переходного, а также огромное разнообразие типов трудного ребенка. Как никогда сейчас актуальны слова Л. С. Выготского: «Мы должны изучать ...не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом, поэтому целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований». В работе с такими детьми необходима ориентация на формирующие принципы.

Л. С. Выготский писал о необходимости создания педологической (психологической) клиники трудного детства, в которой проблемы развития, обучения и воспитания нестандартного ребенка будут изучаться не столько с феноменологической, сколько с каузально-динамической точки зрения и решаться с учетом законов и природы детского развития.

Исследователи, статьи которых публикуются в данном сборнике, следуют основным принципам культурно-исторической психологии. В публикуемых статьях представлены пути, по которым идет современная школа в России и в других странах для преодоления недостатков, которыми страдает тот или иной ребенок; описано психологическое оснащение педагогической практики в работе с нетипичным ребенком. В наше время атипичные варианты развития современного ребенка расширились вследствие появления большого числа детей – социальных сирот, воспитывающихся в детских домах при живых родителях. В силу объективной необходимости современные психологи разрабатывают способы и методы их изучения, прослеживают динамику их развития.

В сборнике и материалах конференции содержится обширный материал, посвященный одаренному ребенку. Теперь нет необходимости доказывать, что старое представление об одаренности как о единой функции утратило свое значение и на его месте появились новые концепции, отражающие сложность ее отдельных форм и условий развития.

Следуя идеям Л. С. Выготского, изучение трудных детей, детей с девиантным поведением в настоящее время основывается на длительном их наблюдении в процессе воспитания и обучения в специально созданных реабилитационных центрах и волонтерских объединениях, где на основе педагогического эксперимента апробируются методы и методики включения этих детей в социально значимые виды деятельности.

Относительно новое явление, ставшее в последнее время объектом углубленного исследования и психологов, и педагогов – включение ребенка в новую социокультурную среду в результате переезда в другую страну с иными культурными традициями. Л. С. Выготский подчеркивал роль слова в развитии сознания. У ребенка в ситуации билингвизма появляются симптомы задержки психического развития. Успешность вхождения ребенка в новую культурную среду во многом зависит от установок и коммуникативных ожиданий коренных жителей стран иммиграции.

В сборнике также представлены результаты научных исследований и практических разработок в области помощи детям с нарушениями развития социопсихогенной природы (программы раннего вмешательства, профилактики социального сиротства на всех этапах развития ребенка). Кроме того, в настоящем издании приведен анализ российских и зарубежных программ психолого-педагогической помощи и поддержки не только ребенку, «выбитому из социальной колеи», но и его семье.

Практически в каждой статье сборника подчеркивается основная идея Л. С. Выготского об определяющей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка; указывается на необходимость расширения научно-исследовательской разработки проблем трудного, а точнее, другого детства и теснейшей связи этих проблем с диагностической, организационной и образовательной практикой.

Особенности современного детства, варианты его осуществления нуждаются также в теоретическом осмыслении. В перспективе психологическая наука стремится открыть законы многообразия развития ребенка. Материалы, представленные в настоящем сборнике, безусловно, способствуют продвижению в этом направлении.

Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, Е. Г. Юдина

Часть 1

Развитие и образование

Опыт реализации программ «Столичное образование»: психологическое сопровождение различных контингентов детей в образовании

В. В. Рубцов

*Президент Федерации психологов
образования России,
ректор МГППУ,
директор ПИ РАО*

Согласно ст. 29 Конвенции ООН о правах ребенка образовательная среда как ресурс сохранения ценностей образования должна способствовать:

- психофизической защищенности учащихся и комфортным условиям образовательного процесса;
- пространственной и социальной доступности услуг, предоставляемых образовательными учреждениями;
- реализации возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в образовательном учреждении;
- профилизации старшей ступени;
- правильной социализации взрослеющего человека.

Однако существуют факторы риска в отношении ценностей и безопасности образовательной среды. Они связаны с неоправданно перегруженным характером образования, с недостаточным обеспечением образовательных учреждений квалифицированными кадрами; с неоправданными нововведениями, экспериментированием в образовании; снижением качества образования, падением престижа учительского труда; снижением показателей психического и физического здоровья, эмоционального благополучия школьников и педагогов и др.; девиантным и деликвентным поведением детей; повышением уровня криминогенности и конфликтности в подростковой и взрослой среде.

Для обеспечения условий сохранения ценностей образования в рамках программ «Столичное образование» разработаны основные направления формирования безопасной образователь-

ной среды. Это создание образовательных учреждений различных видов и типов; создание педагогических систем для обучения и воспитания различных категорий детей; создание школ здоровья; дифференцированная поддержка в образовании различных контингентов детей: одаренные дети, мотивированные дети, обычные дети, дети с задержкой в развитии, девиантные дети, дети-сироты, дети-инвалиды.

Одаренные дети в системе образования Москвы

В настоящее время в Москве существуют специализированные образовательные учреждения, ориентированные на работу с одаренными детьми (например, школа-интернат «Интеллектуал»; система дополнительного образования, в том числе и предметного (летние и зимние предметные лагеря при школе «Интеллектуал», заочная физ.-мат. школа «Авангард» и др.); общегородская система проектно-исследовательской деятельности школьников; олимпиадное движение школьников; психолого-педагогическая работа с особо одаренными детьми, включая индивидуализированное обучение, в том числе и с детьми с резко опережающим интеллектуальным развитием – так называемыми «вундеркиндами» (на базе гимназии № 1530 «Школа Ломоносова»).

Работа с подростками с девиантным поведением

В настоящее время в Москве создана сеть специализированных образовательных учреждений (включая школу закрытого типа «Шанс»); отработывается восстановительный подход к работе с трудными жизненными ситуациями подростка; внедряется комплексная территориальная система – модель восстановительной работы с «трудными» подростками; реализуются программы подготовки специалистов по работе с детьми и подростками с девиантным поведением; реализуются инновационные программы работы с подростками – работа на улице и в семье, клуб, а также программы восстановительного правосудия, социальное проектирование, летний палаточный лагерь.

Интеграция детей-сирот в образовательную среду и повышение уровня ее безопасности

Это направление работы включает в себя преимущественное обучение воспитанников в условиях общеобразовательной шко-

лы; мероприятия по поддержке замещающих семей; создание благоприятных условий развития семейных форм воспитания и становления личности ребёнка; разработку городской программы по преодолению социального сиротства и развитию семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; развитие системы патронатного воспитания; развитие экспериментальной деятельности, направленной на социализацию и интеграцию воспитанников в общество. Важное значение имеет функционирование аппарата Уполномоченного по правам ребенка, позволяющего воспитанникам защитить свои права, в том числе права на безопасную образовательную среду.

Равные образовательные возможности детям-сиротам обеспечиваются благодаря созданию «социального лифта», включающего:

- объединение ресурсов Департамента образования, гражданского общества (общественных организаций и благотворительных фондов «Шанс на успех», «Женщины и дети прежде всего», «Взгляд на ребенка», «Центр помощи беспризорным детям», «Надежда по всему миру»), учреждений профессионального образования (МГППУ, МГПИ) в создании условий для подготовки и продолжения образования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- создание системы непрерывного психолого-педагогического сопровождения воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения (инновационный проект «Дети-сироты» МГППУ);
- создание межведомственной системы профессиональной переподготовки руководителей и специалистов по комплексному психолого-педагогическому и правовому сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, в условиях институционального и семейного воспитания (инновационный проект «Дети-сироты» МГППУ).

Дети-мигранты в системе столичного образования

В настоящее время в Москве осуществляются организация языковой и социокультурной адаптации мигрантов (годовые

курсы в формате «Школы русского языка», созданные в 2006 г. в каждом учебном округе Москвы как структурные подразделения общеобразовательных школ); разработка и внедрение технологий формирования толерантного сознания в рамках деятельности образовательных учреждений – экспериментальных площадок ДО и НИР МГППУ (например, проектная неделя «Толерантность и поликультурное разнообразие» в ГОУ № 1315); проведение комплекса мероприятий по повышению качества образования мигрантов и толерантности образовательной среды в рамках городской целевой программы «Москва многонациональная» (подпрограмма «Формирование гражданской солидарности, культуры мира и согласия в области образования»); разработка и внедрение различных форм повышения квалификации для психологов и педагогов по организации работы с мигрантами (например, курсы «Психологическое сопровождение в условиях “Школы Русского языка”» МГППУ).

Семья и дети в экстремальных ситуациях

Для современного общества востребованным направлением исследований и разработок является проблема психологической помощи в экстремальных ситуациях. Специалистами Центра экстренной психологической помощи МГППУ и Центром психологии экстренных ситуаций ПИ РАО оказана психологическая помощь более 7000 человек: пострадавшим, их родственникам и другим категориям населения в результате терактов в Москве – 4500 чел.; детям из зон военных конфликтов из Сербии и Черногории – 75 чел.; жителям Северного Кавказа – более 3170 чел.; пострадавшим в результате теракта в Беслане – 1320 чел.; членам семей, пострадавших в результате военного конфликта в Чечне, – 1350 чел.

Служба практической психологии в образовании

Психолого-медико-социальная и правовая поддержка детей, семей и педагогов в образовании – эффективная система сохранения безопасной образовательной среды и мощный социальный ресурс обеспечения защищенного детства. Структура Службы практической психологии в столичном регионе включает три основных блока:

- практический блок (педагоги-психологи образовательных учреждений различных типов и видов, разных уровней образования, а также психолого-педагогические медико-

социальные центры (ППМС-центры) образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи);

- блок подготовки кадров, повышения квалификации и переподготовки;
- научно-методический блок.

Основные задачи работы Службы соответствуют основным направлениям развития образования Москвы: поддержка различных контингентов детей, содействие полноценному психическому развитию личности в образовании; сохранение психологического и физического здоровья учащихся на всех уровнях обучения (ДОУ, общеобразовательная школа, лицей, гимназия, колледж, вуз); создание комфортной образовательной среды («школа без стресса», «школа здоровья», «безопасная школа» и др.); предупреждение возможных личных и межличностных проблем и социально-психологических конфликтов; защита прав и интересов несовершеннолетних; защита прав и профессиональных интересов самих специалистов службы; включение психолога в качестве полноценного участника образовательного процесса.

Наиболее значимые и приоритетные на сегодняшний день направления деятельности Службы практической психологии: ориентация на комплексный межведомственный характер деятельности психологической службы города и на специализированную психолого-медико-социальную поддержку различных контингентов детей, в первую очередь, детей с проблемами здоровья и детей группы риска; развитие сети центров Службы как ресурсных образовательных учреждений, центров экстренной помощи и учебно-методических объединений, координирующих содержание деятельности различных направлений; укрепление профессиональных связей специалистов центров и школьных психологов; создание системы качественной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала Службы, включающей специально организованную психологическую подготовку педагогических кадров столичного региона на базе московских вузов (прежде всего МГППУ); психологическое просвещение населения столичного региона, в первую очередь, педагогов, родителей и самих детей как участников и субъектов образовательного процесса.

Поддержка детей с особыми потребностями в программе «Tools of the Mind» («Орудия разума»)

*Е. В. Бодрова
Д. Дж. Леонг*

Дети со специальными потребностями в дошкольных учреждениях США

Положение детей со специальными потребностями в дошкольных учреждениях США определяется Законом об Образовании учащихся с инвалидностью (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004), согласно которому эти дети должны по возможности находиться в среде с наименьшими ограничениями («Least Restrictive Environment»). Для большинства детей с отклонениями и задержками в развитии это означает, что они проводят значительную часть времени со своими нормально развивающимися сверстниками, в то время как педагоги работают с каждым таким ребенком по индивидуализированной учебной программе. На практике контекст обучения детей со специальными потребностями подвержен значительным вариациям – от полностью инклюзивного до специальных классов, предназначенных исключительно для детей-инвалидов.

Некоторые штаты, не имеющие достаточного финансирования для того, чтобы предоставлять бесплатное дошкольное образование всем желающим, ограничивают прием в дошкольные учреждения с тем, чтобы преимущество предоставлялось детям с уже выявленными задержками или отклонениями в развитии или же детям, относящимся к различным «группам риска», принадлежность к которым связана с потенциальными задержками. Иногда ограниченное количество мест предоставляется (чаще всего по результатам лотереи) нормально развивающимся детям, которые по идее должны служить примером для своих одноклассников. Такая модель получила название «обратной инклюзивности». Следует отметить, что приведенные примеры относятся, прежде всего, к дошкольным учреждениям, финансирующимся из федерального бюджета (как программа Head Start) или же из местных бюджетов (штата или муниципального). Частные дошкольные учреждения не обязаны принимать детей со специальными потребностями, и ре-

альная практика интеграции зависит от многих факторов, включая источники финансирования, предпочтения родителей, а также педагогические воззрения администрации этих учреждений.

Недостатки существующей системы и их влияние на последующее развитие детей со специальными потребностями

Различные законодательные акты, принятые на федеральном уровне, а также на уровне отдельных штатов, регламентируют многие аспекты обучения детей со специальными потребностями. Зачастую эти аспекты не являются наиболее существенными для обеспечения оптимальных условий для обучения и развития, что подтверждается результатами недавних исследований. Например, индивидуальная учебная программа, составленная для каждого ребенка со специальными потребностями, определяет, сколько минут в течение дня этот ребенок будет проводить со специальным педагогом и чем он будет в это время заниматься. Индивидуальная поддержка, оказываемая специальным педагогом, может при этом осуществляться как в ходе специально организованных занятий, проводящихся в кабинете специального обучения, так и в классе, где специальный педагог помогает ребенку участвовать в общих занятиях и играх. Контекст индивидуальной поддержки при этом, как правило, выбирается или самим специальным педагогом или группой специального обучения¹, работающей с несколькими школами или дошкольными учреждениями.

В то время, как время и содержание контакта ребенка со специальным педагогом должно с необходимостью соблюдаться и документироваться, индивидуальная поддержка со стороны основного воспитателя, равно как и координация усилий всех педагогов, вовлеченных в работу с ребенком, как правило, не являются приоритетами в составлении индивидуальной учебной программы и в результате зачастую игнорируются. В результате воспитатели нередко проводят занятия и игры, ориентируясь на

¹ Группа специалистов, включающая в себя логопеда, специалистов по нарушениям моторики, поведения, когнитивного развития и т. д. Эта группа приписана к образовательному округу и в ее обязанности, помимо прочих, входит углубленная специализированная диагностика детей, отобранных на основании первоначальной педагогической диагностики, а также рекомендаций классного учителя и родителей.

«нормального» ребенка, рассчитывая, что присутствующий специальный педагог сам догадается, как лучше интегрировать в них своего подопечного. Когда же специального педагога нет, ребенок со специальными потребностями может только номинально присутствовать в классе, но не быть интеллектуально задействованным, и, следовательно, ничему не обучаться.

В том же случае когда специальный педагог работает с ребенком за пределами класса, проблема состоит в том, что содержание и методы этих занятий редко координируются с тем, что и как в это время учат его одноклассники. Подобная несогласованность приводит к тому, что процесс интеграции ребенка в социальную среду существенно замедляется, а в некоторых случаях приостанавливается. Это можно проиллюстрировать на примере ребенка со сложностями в общении, который посещает регулярные занятия с логопедом. Несмотря на то что в результате этих занятий ребенок может научиться говорить, используя полные предложения, это умение остается ограниченным ситуацией структурированного диалога со взрослым в логопедическом кабинете и не переносится на общение со сверстниками.

Недостатки существующей системы специального образования в целом и системы, предназначенной для детей-дошкольников, в частности, приводят к тому, что дети, получившие диагноз задержки или отклонения в развитии в возрасте 3 или 4 лет, продолжают нуждаться в услугах специального образования в начальных и затем в старших классах. При этом с каждым годом, который ребенок со специальными потребностями проводит в системе специального образования, дистанция между ним и его типически развивающимися сверстниками не только не уменьшается, но, напротив, возрастает. В результате в то время как около 25 % американских старшекласников бросают школу, не получив аттестата, среди детей со специальными потребностями процент недоучившихся составляет до 73 %.

Реакция на вмешательство (*Response to Intervention* или *RTI*)

«Реакция на вмешательство» или RTI была введена на законодательном уровне как модель оказания услуг специального образования в последнем чтении Закона об образовании учащихся с инвалидностью (IDEA, 2004). Рекомендация этой модели была

продиктована несколькими факторами, не последними из которых являются результаты многочисленных исследований, подчеркивающих необходимость раннего вмешательства и превентивных программ как способов предотвращения серьезных отклонений в развитии. В прошлом направление детей в систему специального образования зависело от результатов формального тестирования: от ребенка требовалось продемонстрировать существенное расхождение между результатами тестирования (преимущественно IQ) и академической успеваемостью. Это задерживало своевременное получение специализированных услуг многими учащимися и приводило к академической запущенности и вторичным социальным и эмоциональным проблемам.

Следуя модели RTI, учителям предлагается воздержаться от направления ребенка на освидетельствование комиссией по специальному образованию без предварительной документации того, какие попытки были предприняты педагогом, чтобы учитывать особые потребности ребенка в процессе обучения, и какова была реакция ребенка на эти действия (IDEA, 2004). В том случае когда доказано, что индивидуализация в рамках обычного образовательного процесса не приводит к желаемому результату, комиссия по специальному образованию принимает решение относительно того, какое вмешательство и в каких дозах показано каждому конкретному учащемуся.

В зависимости от реакции ребенка на педагогическое воздействие (*intervention*) предлагается относить ребенка к одной из трех групп. К первой группе относятся дети, не испытывающие трудностей в обучении а также дети, которые хотя и могут испытывать определенные трудности в обучении, тем не менее, могут преодолеть эти трудности при помощи классного учителя. В том случае когда попытки классного учителя не приводят к желаемому результату, ребенка переводят во вторую группу. Дети, относящиеся к этой группе, получают дополнительную помощь, предоставляемую классным учителем или другими учителями 3–5 раз в неделю в малых группах. Дополнительные занятия проводятся в течение определенного времени (обычно от 9 до 12 недель). В течение этого времени прогресс ребенка постоянно отслеживается с целью определения длительности его пребывания в данной группе. При

ускоренном прогрессе ребенка переводят обратно в первую группу; если же темпы прогресса признаются недостаточными, срок пребывания ребенка во второй группе могут продлить. Отсутствие какого-либо прогресса, как правило, предполагает наличие у ребенка серьезных нарушений развития. В этом случае ребенка переводят в третью группу, где занятия с ним будут проводиться по индивидуализированной учебной программе.

Модель RTI была изначально разработана для начальной и средней школы и впоследствии адаптирована для использования в дошкольных учреждениях. Дошкольный вариант этой модели получил название «Распознавание и реакция» (*Recognition and Response* или *R&R*) (Coleman, Buysse, Neitzel, 2006). Как и в рассмотренной выше модели, большинство дошкольников (80–85%), как правило, относятся к первой группе. Основная задача учителя, работающего с детьми первой группы, состоит в своевременном распознавании трудностей, испытываемых детьми в обучении и общении, и в предотвращении перерастания этих трудностей в серьезные проблемы. Особую актуальность эта задача приобретает в условиях работы с детьми, принадлежащими к «группе риска» в силу своих демографических характеристик (низкий СЭС, низкий уровень образования родителей, недостаточное владение языком и т. п.). Как показано многочисленными исследованиями, раннее вмешательство, осуществляемое с детьми «группы риска» до их поступления в школу, снижает вероятность их последующего направления в программы специального обучения и существенно снижает вероятность последующего проявления у этих детей трудностей в обучении и отклонений в поведении.

Обе модели (RTI и R&R) находятся в настоящее время в стадии экспериментального апробирования и данные об их эффективности пока отсутствуют. В то же время обратная связь, получаемая от педагогов (как классных учителей, так и специалистов по педагогической коррекции), указывает на то, что эти новые модели не смогли преодолеть ряд недостатков, свойственных предыдущей модели специального образования. Слабым звеном, в частности, является работа классного учителя с детьми первой и второй групп. Как правило, учителя слабо владеют методами дифференциальной диагностики, что не позволяет им своевременно выявить

конкретные трудности, испытываемые ребенком. Еще большие затруднения учителя испытывают с применением индивидуального подхода к ребенку как в контексте работы со всем классом, так и в работе с малыми группами. Эти затруднения отчасти объясняются недостаточной способностью учителей организовывать самостоятельную работу класса с тем, чтобы учитель на какое-то время мог сконцентрироваться на работе с одним ребенком. Другая причина недостаточного использования индивидуального подхода состоит в недостаточной осведомленности учителей о возрастных и индивидуальных закономерностях в усвоении знаний, что проявляется в их неспособности адекватно адаптировать содержание и методы преподавания для разных категорий детей.

Таким образом, несмотря на последние нововведения в системе американского специального образования², эта система по-прежнему не оказывает достаточной поддержки детям со специальными потребностями. Описываемый ниже подход, осуществляемый в рамках программы «Орудия разума» – *Tools of the Mind (TOM)*, является концептуальной альтернативой существующим ныне подходам, основываясь не на «модели дефицита», ограничивающей педагогические воздействия коррекцией первичных нарушений, а на модели непрерывного континуума развития, предполагающего потребность в индивидуализированном скаффолдинге не только для детей с отклонениями в развитии, но и для их нормально развивающихся сверстников.

Программа «Орудия разума» (*Tools of the Mind*)

Программа *Tools of the Mind* или *TOM* представляет собой программу воспитания и обучения для детей 3–6 лет, направленную на развитие у этих детей механизмов саморегуляции поведения. (Boдрова, Leong; 2007, 2009). Эта программа в настоящее время применяется в ряде дошкольных (*Head Start* и *preschool*) и предшкольных (*kindergarten*) учреждений в 12 штатах США и охватывает более 20000 детей. Теоретическую основу программы составляют принципы культурно-исторического подхода к обучению и развитию, в то время как содержание и методы являются специфическими для социально-исторического контекста современного американского дошкольного и предшкольного

² Речь идет о системе образования детей со специальными потребностями.

образования. Одним из центральных теоретических положений, задающих ориентацию *ТОМ*, является признание ролевой игры ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста (Эльконин, 1978). Другие положения включают в себя идею педагогической поддержки (*scaffolding*) как необходимого условия успешного обучения ребенка (Wood, Bruner, Ross, 1976), а также идею о коррекции развития путем помощи ребенку в овладении новыми более эффективными методами знакового опосредования (*remediation*) (Cole, Griffin, 1986).

Педагогическая система, лежащая в основе *ТОМ*, представляет собой интеграцию методов индивидуальной педагогической поддержки (скаффолдинга) и динамической диагностики (*Dynamic Assessment*) (Haywood & Lidz, 2007). Динамическая диагностика позволяет учителю определить уровень и конкретный характер скаффолдинга, необходимого ребенку в каждой конкретной учебной ситуации.

Методы динамической диагностики применяются в американском образовании достаточно долго, однако данная методология пока не получила широкого распространения за пределами коррекционной педагогики. Динамическая диагностика близка по своим целям и процедурам к обучающему эксперименту (Иванова, 1976), применяемому в целях диагностики обучаемости, и состоит в применении ряда дозированных подсказок, позволяющих ребенку выполнять желаемое действие с большей или меньшей степенью скаффолдинга. Действия, которые ребенок способен выполнять с наименьшей степенью скаффолдинга, становятся объектом направленного педагогического воздействия, поскольку предполагается, что именно эти действия находятся в зоне ближайшего развития. Отслеживание эффектов разного рода скаффолдинга в процессе динамической диагностики также позволяет учителю более эффективно планировать индивидуальную работу с каждым ребенком.

Все занятия в программе *ТОМ* разработаны таким образом, чтобы дети могли участвовать в них вне зависимости от уровня своего развития. Это достигается посредством системы встроеного скаффолдинга, соответствующего различным траекториям развития. Эта система скаффолдинга описана в методических

пособиях и учителя отрабатывают ее использование во время тренингов. Примером того, как используется скаффолдинг с детьми различных уровней развития, является работа учителя с группой детей во время планирования игры. Планирование игры (*Play Planning*) – уникальный компонент программы *ТОМ*, сочетающий элементы планирования, развития речи и навыков общения с обучением началам грамоты: перед тем как провести 40–50 минут в центрах, где они занимаются продуктивной или игровой деятельностью по своему выбору, дети рисуют «план» того, чем они хотят заниматься. Во время этого планирования учитель может оказывать индивидуализированную поддержку как тем детям, которые могут только устно описать свой план (расширяя их словарный запас, корректируя структуру предложения и т. д.), так и детям, которые могут отобразить свой план в виде схематического рисунка (работая над степенью детализации рисунка), а также детям, которые начинают записывать свой план. Для этой последней категории детей скаффолдинг еще более индивидуализирован с тем, чтобы соответствовать разным уровням в освоении ими грамоты: с некоторыми детьми учитель работает над соответствием между словами произнесенными и словами записанными, в то время как с другими детьми он может работать над соответствием между звуками языка и буквенными символами, отображающими эти звуки (см. рис. 1 и 2).



Рис. 1. Пример игрового плана с динамической диагностикой (начало года)

На этом игровом плане, сделанном в сентябре, ребенок еще не может нарисовать, во что он будет играть. Педагог обвел букву *P* (*Picture*, т. е. *рисунок*) на форме динамической диагностики в правом верхнем углу, что означает, что он работал с ребенком над рисунком. Под рисунком – запись, сделанная педагогом, которая отражает план, продиктованный ему ребенком. Ребенок, родной язык которого испанский, продиктовал план по-испански: «Я буду рисовать красками»

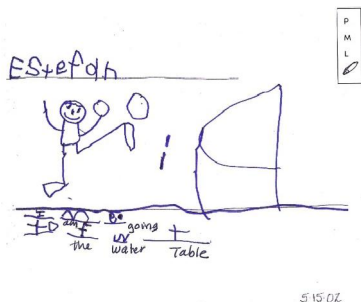


Рис.2. Пример игрового плана с динамической диагностикой (конец года)

На этом плане, сделанном в мае, тот же ребенок нарисовал, во что он будет играть. Ребенок сначала обозначил слова в своем будущем предложении посредством линий (техника *Scaffolded Writing* также является уникальным компонентом программы *TOM*), а затем попробовал записать буквами начальные звуки каждого слова в предложении. Педагог отметил на форме динамической диагностики, что ребенку была оказана помощь в фонематическом анализе слов: обведена буква *S* (*Sounds*,

т. е. звуки). Запись под линиями отражает слова, которые ребенок попытался написать – на этот раз по английски – и означает: «я буду играть с водой»

Дети со специальными потребностями в программе «Tools of the Mind»

Благодаря детально разработанной системе скаффолдинга, программа *TOM* может успешно применяться в классах, состоящих из детей с различными уровнями развития. Система поддержек, разработанная для каждого вида деятельности, позволяет выбрать уровень поддержки, наиболее соответствующий той или иной специальной потребности. В результате дети со специальными потребностями могут вовлекаться в те же виды деятельности, что и их типически развивающиеся сверстники, чем достигается максимальная интеграция этих детей в социальную среду.

Методы использования скаффолдинга применительно к конкретным видам деятельности и к конкретным уровням развития детей подробно описаны в методических пособиях для педагогов *TOM*. В этих же пособиях описаны методы динамической диагностики, применяемой для определения, когда скаффолдинг необходимо усилить или ослабить. Приведенный ниже пример служит иллюстрацией, какого рода скаффолдинг будет применять педагог, работая с ребенком, который испытывает трудности в написании своего имени

(умение, традиционно ассоциируемое в американской дошкольной педагогике со степенью готовности к школе).

Если ребенок не может написать свое имя

- Если ребенок пишет все буквы правильно, но в обратном порядке, учитель ставит одну зеленую точку в начале строки и другую под первой буквой имени, напоминая ребенку, где и с какой буквы следует начинать писать
- Если ребенок пропускает некоторые буквы или пишет их неправильно, учитель выделяет эти буквы на образце контрастным цветом. При этом ребенку предлагается использовать тот же самый цвет при написании этих «особенных» букв (**МАРИНА**)
- Если имя ребенка начинается с буквы, которую ребенку трудно написать, учитель пишет только эту букву, а ребенок затем пишет все остальные буквы (**ЯША**)

Если ребенок не может скопировать свое имя с образца

- Если ребенку трудно копировать свое имя, когда образец находится далеко (например, на стене, где висит список класса), учитель помещает образец непосредственно над тем местом, где ребенок должен написать свое имя
- Если ребенку трудно копировать многие буквы, учитель работает с ребенком над написанием одной буквы за раз, поощряя использование ребенком проговаривания своих действий (вниз... вниз... наискосок), и только после того как ребенок освоит эту букву, переходит к работе над другой буквой.

Помимо скаффолдинга, предназначенного для помощи в усвоении определенного программного содержания, программа *ТОМ* оказывает положительное влияние на развитие определенных способностей, задержки в развитии которых зачастую служат причиной отнесения некоторых дошкольников к категории «детей со специальными потребностями». Это, в частности, относится к детям с дефицитом внимания/гиперактивностью, а также к детям с нарушениями поведения. Поскольку эти дети, как правило, не способны контролировать свое поведение, для них особенно полезны компоненты программы, направленные на формирование саморегуляции (специальным образом организованная ролевая

игра, игры с правилами, подвижные игры, использование проговаривания своих действий и т. д.).

Поскольку руководство ролевой игрой занимает центральное место в программе *ТОМ*, игра также представляет собой уникальный контекст, позволяющий оказывать направленный скаффолдинг детям, имеющим самые разнообразные отклонения в развитии. Концентрация усилий учителя на предоставлении такого скаффолдинга позволяет избежать социальной изоляции этих детей, тем самым предупреждая перерастание их первичных нарушений во вторичные (Выготский, 1983). В частности, одним из эффективных методов скаффолдинга детей с нарушениями речи является использование «историй в картинках», изображающих типичные сценарии в игре на ту или иную тему. Например, ребенок, играющий роль покупателя в «магазине», сначала выбирает товар, затем расплачивается с кассиром и наконец кладет товар в свою сумку. Картинки, изображающие последовательность действий, помещаются в игровом уголке, где они напоминают ребенку, что он может делать, когда захочет стать «покупателем». Помимо обучения самого ребенка пользованию картинками-подсказками, учитель проводит специальную работу с типически развивающимися детьми, обучая их как пользоваться картинками для невербальной коммуникации с их одноклассником со специальными потребностями. Подобная комбинация «историй в картинках» с использованием детской группы в целях оказания скаффолдинга привела к успешной интеграции в социальную среду детей с различными нарушениями общения, включая аутизм.

Хотя программа «Орудия разума» не была задумана как терапевтическая, на практике она не только способствует развитию нормально развивающихся детей, но и выполняет задачи коррекционной педагогики по отношению к детям со специальными потребностями. Свидетельством этого является тот факт, что многие дети, поступающие в детский сад, работающий по этой программе, с тем или иным диагнозом (например, дефицит внимания, задержка речи и т. д.), к моменту поступления в школу от этого диагноза избавляются. В то же время дети с более серьезными диагнозами, такими как аутизм, оказываются более при-

способленными к обучению в инклюзивных классах, что положительно сказывается на их последующем развитии. В ситуации, когда растущее число детей со специальными потребностями в американских школах и детских садах предъявляет повышающиеся требования как к классным учителям, так и к специалистам по коррекции, программа «Орудия разума» представляется перспективным направлением, обеспечивающим более успешное функционирование этих детей в инклюзивной среде.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.
2. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: Изд-во Московского университета, 1976.
3. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
4. *Bodrova E. & Leong D.* Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. (2nd ed.) Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2007.
5. *Cole M. & Griffin P.* A sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke & K. Egan (Eds.). Literacy, society, and schooling. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1986. P. 110–131.
6. *Coleman M. R., Buysse V. & Neitzel J.* Recognition and response: An early intervening system for young children at risk for learning disabilities. Full report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute, 2006.
7. *Haywood C. H. & Lidz C. S.* Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press, 2007.
8. Individuals with Disabilities Education Act, P. L. 05–17, 105 Stat. 587. 2004.
9. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.
10. *Leong D. J., Bodrova E.* Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness. 2009. Vol. 3 (3). P. 245–262.
11. National Association of State Directors of Special Education. Response to intervention: Policy considerations and implementations. Alexandria, VA. 2005.
12. *Wood D., Bruner J. S. & Ross G.* The role of tutoring in problem-solving.

Часть 2

Варианты развития

Одаренные дети

Развитие одаренного ребенка как психологическая и педагогическая проблема

Н. Б. Шумакова

«...человечество действительно нуждается в чрезвычайно многочисленных гениях и замечательных талантах. Но если это так, то откуда они возьмутся? Их нужно выискивать, развивать и давать им возможность реализации».

В. П. Эфроимсон

Истоки проблем одаренных людей с несостоявшейся творческой судьбой или неполной реализацией творческого потенциала так или иначе надо искать в детстве и юности. В связи с этим обращение к анализу особенностей детского периода развития одаренного ребенка представляет особый интерес. Сразу оговоримся, что в настоящей статье под детской одаренностью мы понимаем особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в высокой исследовательской (творческой) активности, выраженных творческих проявлениях и в необычно высокой восприимчивости к учению. Парадокс заключается в том, что именно эти «особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития», которые прекрасно описал и проанализировал Н. С. Лейтес, часто становятся тем пусковым механизмом, который «переворачивает» детство одаренного ребенка, делая его столь отличным от детства сверстников. Рассмотрим некоторые особенности дошкольного и школьного детства одаренных детей XXI века, которые, на наш взгляд, являются принципиальными для понимания проблем развития детской одаренности и реализации таланта во взрослой жизни.

Дошкольное детство одаренного ребенка

Среди самых распространенных и ярких проявлений одаренности в дошкольном детстве чаще всего выделяют следующие особенности развития.

- «Интенсивность любопытства» ко всему, что интересует ребенка. Часто это обнаруживается в том, что ребенок очень рано начинает задавать вопросы, проявляя устойчивый интерес к тем или иным вещам.
- Характерный для детей старшего возраста интерес к мировым проблемам.
- Большой интерес к сложным идеям, понятиям, стремление к решению трудных проблем.
- Живое, развитое воображение.
- Раннее развитие речи, богатый словарный запас.
- Раннее понимание юмора, наличие «тонкого» чувства юмора.
- Удивительно высокая обучаемость: «схватывает» все или что-то значительно быстрее, чем сверстники, заставляя окружающих удивляться тому, откуда ребенок мог узнать о тех или иных вещах.
- Диссинхрония (несоответствие) или различие в степени зрелости разных областей (например, интеллектуальной сферы и области чувств), в развитии разных способностей и умений (например, исключительно ранние успехи в чтении, но совершенно обычные в математике; удивительные способности в решении пространственно-конструктивных проблем, но обычные вербальные умения и т. п.).

Уже этот далеко не полный перечень показывает, что заметить особенности такого ребенка не очень трудно, поэтому не случайно, что именно родители, как правило, первыми обнаруживают ранние проявления необычных способностей у своих детей. Другое дело – *отношение родителей, а затем и воспитателей* к таким особенностям развития ребенка-дошкольника. Именно отношение родителей к детской одаренности во многом определяет своеобразие социальной ситуации развития ребенка. Большой опыт практической работы с одаренными и талантливыми детьми показывает, что проблемы, возникающие у таких

детей, часто имеют сходные причины, обусловленные не столько неповторимыми, «внутренне присущими» особенностями детей, сколько реакцией на них окружающих. Остановимся на некоторых, весьма распространенных в наши дни.

Опережающее сверстников интеллектуальное развитие одаренного ребенка и связанная с ним чрезвычайная увлеченность интеллектуальными занятиями может вести к значительным изменениям в соотношении различных видов деятельности, характерных для дошкольного периода детства. Так, чаще всего заметно вытесняется игровая деятельность, сужается круг физической активности ребенка. Действительно, ребенка, увлеченного чтением, или, например, разгадыванием головоломок, порой трудно заставить поиграть со сверстниками, и в свободное от каких-либо занятий время он так или иначе предпочтет делать то, что больше всего его занимает. В своей практике мы наблюдали «крайние» случаи, когда у ребенка 6–7 лет практически все время было посвящено, например, чтению. Мы наблюдали, как ребенок не мог прервать чтения книги даже во время передвижения по школьному коридору, куда его привели, чтобы записаться в первый класс. За этим увлечением ребенка проявляется и то особое отношение родителей к занятиям ребенка, которое способствует фактическому вытеснению одного вида деятельности ребенка за счет другой.

Своеобразная мода на одаренность, тщеславие родителей и педагогов легко приводят к «эксплуатации» способностей ребенка уже в дошкольном возрасте. Например, ребенок отлично справляется с логическими головоломками или математическими вычислениями. Радуюсь успехам своего ребенка, его чрезмерно «загружают» многочисленными задачами, не оставляя ему ни времени, ни сил на проявление и развитие других дарований. В предисловии к книге известного итальянского психиатра XIX века Ц. Ломброзо «Гениальность и помешательство» можно найти своеобразное предупреждение воспитателям в отношении одаренных детей. Так, «не следует добиваться того, чтобы из их питомцев вышли так называемые “феноменальные дети” и для этой цели обременять мозг их непосильными занятиями, вследствие чего обыкновенно задерживается физическое развитие и является предрасположенность к душевным болезням» [5, с. 9]. Тем не менее, чрезмерное обременение ребенка интеллектуальными занятиями, пусть даже и

посильными – одна из распространенных особенностей современного детства одаренного ребенка.

В последние годы мы все чаще обнаруживаем одну особенность у детей, поступающих в первый класс. Родители приводят детей, которые обладают незаурядными знаниями в той или иной области, блестяще справляются со сложными интеллектуальными задачками. В то же время, демонстрируя свои незаурядные интеллектуальные возможности, они оказываются совершенно беспомощными, когда им предлагают что-то придумать, проявить свое воображение, «поиграть» с нестандартными идеями. Привыкнув к успеху и восхищению со стороны взрослых, ребенок в такой ситуации может оказаться на грани нервного срыва.

Чрезмерная интеллектуализация в развитии одаренного ребенка, во многом связанная с дефицитом игровой деятельности в дошкольном возрасте, способствует и возникновению других проблем, остро проявляющихся, как правило, уже в школе. В самом деле, одаренный ребенок в силу особенностей своего развития имеет предрасположенность к возникновению у него трудностей в общении со сверстниками. «Уход» же ребенка в столь привлекательные для него и родителей интеллектуальные занятия и возрастающий в связи с этим дефицит игровой деятельности способствует реализации этой предрасположенности и, в более широком плане, задержке социального развития одаренного дошкольника. Именно в игре одаренные дети, как и любые дети этого возраста, осваивают социальные формы взаимодействия, учатся понимать и принимать друг друга. Другое дело, что желание одаренного ребенка поиграть со сверстниками может обернуться их нежеланием принять его в игру. Поэтому важно, чтобы в игре принимали участие дети, не обладающие аналогичными познавательными потребностями и возможностями, но могущие по достоинству «оценить» своего товарища, т. е. образовать своеобразное «культурное сообщество», в котором каждому интересно. В связи с этим вопрос о нахождении такого сообщества для одаренного ребенка является чрезвычайно значимым, и именно родители могут оказать в этом неоценимую помощь.

Еще одна опасность, которая стоит на пути развития одаренного ребенка, связана с родительскими увлечениями, профес-

сиональными предпочтениями и амбициями, которые могут буквально отгораживать любящих и заботливых родителей от внутреннего мира ребенка и своеобразия его детской души. Мудрый К. Г. Юнг прямо говорил о том, что, к сожалению, очень часто родители воплощают в своих одаренных детях свои нереализованные амбиции. В результате они либо изнеживают своего ребенка, «либо поощряют в нем виртуоза: иногда с ущербом для последующего развития, как это можно видеть на примерах некоторых вундеркиндов». Важно отметить, что родители могут делать это как осознанно, так и совершенно неосознанно, проецируя себя самих на своего ребенка, видя в нем себя, а не другую своеобразную личность. При этом родители охотно соглашаются, что нет двух одинаковых листьев на дереве, но фактически отказывают ребенку в праве быть самим собой, считая, что его собственные дарования и предпочтения точно так же принадлежат его ребенку, как и ему самому. Именно поэтому при работе с родителями одаренных детей нам часто приходится учить родителей быть добросовестными, тщательными и объективными «исследователями» собственного ребенка. Родители должны «открыть» его своеобразие и помочь ему состояться как своеобразной творческой личности, способной реализовать себя в жизни во всей полноте.

Одаренный ребенок в школе

Начало обучения в школе – революционный переворот в жизни каждого ребенка. В то же время у одаренных детей могут быть свои трудности и проблемы, связанные с обучением в школе и взаимоотношениями со сверстниками. Так, великий русский полководец А. А. Брусилов вспоминает: «Учился я странно – те науки, которые мне нравились, я изучал очень быстро и хорошо, некоторые же, которые были мне чужды, я изучал неохотно и только-только подучивал, чтобы перейти в следующий класс: самолюбие не позволяло застрять на второй год» [8, с. 56]. Наш практический опыт позволяет выделить несколько наиболее распространенных причин трудностей и проблем, возникающих у одаренных детей в школе:

- Опережающее познавательное развитие одаренных детей и стремление заниматься только тем, что лежит в сфере их интересов и увлечений.
- Отсутствие достаточного опыта взаимоотношений со сверстниками.

- Своеобразная избалованность.
- Социальная несамостоятельность.

Остановимся более подробно на каждой из них. Первая причина может показаться парадоксальной, так как именно высокие познавательные возможности одаренных детей и обуславливают их высокие академические успехи и достижения в различных областях. Однако ситуация складывается иначе, если в процессе обучения эти высокие возможности фактически игнорируются. Как справедливо констатирует известный специалист в области изучения одаренности Е. И. Щепланова, «исследования и практический опыт свидетельствуют, что игнорирование этих запросов может не только тормозить раскрытие и развитие уже имеющегося потенциала, но и порождать разнообразные трудности в учении, личностном развитии, общении, поведении одаренных школьников» [7].

Большой проблемой для многих одаренных первоклашек становится скука, преследующая их на уроках, так как они, с одной стороны, вынуждены часами выслушивать то, что им уже давно известно, а с другой – заниматься рутинной деятельностью, в которой они часто бывают неуспешны. К этому добавим стремление таких детей поделиться своими знаниями, находками и идеями с другими детьми и взрослыми, в которых они хотят видеть единомышленников, а также их склонность к доминированию, лидерству в обсуждении вопросов и проблем, которые являются предметом их размышлений и самостоятельного изучения. На деле же это может обернуться тем, что их собственное мнение по тем или иным вопросам, замечания и попытки высказаться будут восприниматься учителями и учениками как «всезнайство», «желание выделиться», «бунтарство» или неадекватное поведение. Понятно, что результатом создавшейся ситуации будет отсутствие необходимой одаренному ребенку умственной нагрузки, отрицательный опыт социальных взаимоотношений и, в конечном итоге, потеря всякого интереса к обучению в школе.

Каждое из этих следствий может быть в равной мере разрушительным с точки зрения дальнейшего развития одаренности ребенка. Так, отсутствие умственной нагрузки и легкость усвоения нового способствует развитию умственной лени и препятствует развитию важнейших личностных характеристик, таких как способность к

преодолению трудностей, настойчивость в достижении цели, без которых человек не может ни в полной мере развить, ни реализовать свой талант. Об этом очень точно написал в своих воспоминаниях Н. Винер, рассказывая о том, что он «лично видел немало способных умов, ничего не достигших, потому что легкость усвоения защищала их от дисциплины обычной школы, и они ничего не получили взамен нее. Именно эту дисциплину и настойчивую тренировку мне дал отец, может быть в избыточных количествах» [1].

Следует добавить, что отрицательный опыт социальных взаимоотношений в школе ведет к изоляции и самоизоляции ребенка, способствуя развитию у него социальной дезадаптации. Наконец, нежелание ходить в школу может свести на нет все предшествующие успехи в учении и познавательном развитии одаренного ребенка.

Другая проблема, о которой мы уже упомянули как о берущей «начало» в дошкольном детстве, – это отсутствие достаточного опыта взаимоотношений со сверстниками. Если в дошкольном детстве чрезмерная интеллектуализация развития ребенка и связанная с этим его некоторая изолированность от общества сверстников воспринималась взрослыми как достаточно безобидная и даже положительная характеристика личности одаренного ребенка, то с началом обучения в школе ситуация резко изменяется. Теперь уже ребенок не может практически все время находиться в ситуации диадного общения «ребенок – все понимающий и принимающий взрослый», а попадает в неведомый ему пестрый мир общения и межличностного взаимодействия как с незнакомыми взрослыми, далеко не всегда готовыми адекватно воспринять индивидуальность ребенка, так и со сверстниками. Ситуация усугубляется также и тем, что одаренные дети часто избалованы и ожидают поэтому исключительного отношения к себе.

Однако возникшие недоразумения и трудности в социальных взаимоотношениях с одноклассниками вовсе не означают катастрофы, как это, к сожалению, начинает часто восприниматься родителями таких детей, изо всех сил стремящихся оградить своего ребенка от «недостойных» сверстников. Родители могут принять поспешное решение об уходе из школы и переходе на индивидуальное, фактически надомное обучение. Бывает, конечно, так, что это действительно является единственно приемлемым

выходом, в то время как во многих случаях – такое решение будет означать лишь дальнейшее усугубление проблемы, обреченность ребенка на социальную изоляцию и дезадаптацию. Опыт работы с одаренными детьми показывает, что школа вместе с родителями не только должна, но и действительно может помочь таким детям справиться с возникшими проблемами и научить их необходимым социально-коммуникативным умениям. Для этого потребуется немало времени, иногда весь период обучения в школе, и мудрый, высокопрофессиональный учитель, которому нередко приходится «разбирать завалы домашнего воспитания» [9].

Наконец, еще одной причиной возможных проблем и трудностей, возникающих в школе, является социальная несамостоятельность, инфантильность одаренного ребенка. Нетрудно заметить, что эта причина самым тесным образом связана с последними двумя и, как все остальные, зиждется на своеобразии интеллектуального и личностного развития такого ребенка, на особенностях проживания детства. В то же время она заслуживает самого пристального внимания. Так, педагогов школы, в которой учится много одаренных детей, совсем не удивляет картина, когда уже большого мальчика – младшего подростка, способного часами заниматься очень сложной интеллектуальной деятельностью и поразить взрослого своими рассуждениями, увлечениями и познаниями, в школу ведет за руку папа. Или другая картина – ребенок 9 лет не может зашнуровать ботинки, самостоятельно собрать вещи в школу, проверить, как застегнуты пуговицы. За такой «рассеянностью гения» стоит взрослый, как правило, мама или бабушка, который услужливо собирает разбросанные вещи, складывает портфель и завязывает шнурки, упреждая любые попытки ребенка к действию, фактически лишая его возможности научиться самостоятельности в повседневной жизни, обрести социальную и в конечном итоге личностную независимость. Родители, к сожалению, очень поздно начинают осознавать, какой бедой оборачивается такая зависимость уже не ребенка или подростка, а юноши или девушки. Когда к психологу обращаются отчаявшиеся родители 18-летнего «чада», уже очень трудно решить проблемы социальной инфантильности одаренного, но уже не ребенка. В дошкольном же и младшем школьном возрасте разви-

тие у одаренного ребенка привычки любое начатое дело доводить до конца может быть все-таки решаемой педагогической проблемой. Именно поэтому родителям важно использовать благоприятные периоды детства для создания и развития хороших привычек социально-психического характера, которые будут способствовать становлению личностной зрелости ребенка.

Обучение, воспитание и развитие одаренных детей

В обзоре современных исследований в области обучения одаренных детей содержится принципиально важное для нас заключение: «чем больше мы узнаем о развитии мозга и его пластичности, тем яснее становится то, что мы должны быть очень осторожными в установлении пределов потенциальных возможностей обучения человека» [10, с. 69]. С этих позиций очень современно замечание В. П. Эфроимсона, что если чрезвычайная демократизация возможностей в получении достаточного образования не привела современный мир «к пропорциональному возрастанию числа гениев и талантов, то причину следует искать, прежде всего, в каких-то общих недостатках воспитательных, образовательных, отборочных и выдвигающих систем» [8, с. 47]. Каким же должно быть обучение и воспитание, чтобы оно способствовало превращению потенциально одаренного ребенка в человека с состоявшейся творческой судьбой? Для ответа на этот вопрос в самом общем плане полезно обратиться к трудам выдающихся психологов XX столетия, рекомендации которых прямо вытекают из анализа особенностей развития одаренных детей, поэтому их значение актуально и в наши дни.

Так, К. Юнг писал об опасности развития одаренного ребенка, когда творческая личность вырастает за счет гуманной: «Одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно. *Обратится он добром или злом – это решает только моральная личность*». История XX века, пожалуй, дала немало примеров деструктивного применения таланта. Таким образом, принципиальным является вопрос о морально-нравственном или духовном воспитании одаренного ребенка.

Еще один важный вопрос – каким должно быть школьное образование: широким или более или менее узким, специализированным в зависимости от сферы интересов и проявлений одаренности ребенка? В ответе на этот вопрос можно обнаружить удивительное сходство позиций разных авторов. Большинство из них подчеркивают приоритет широты над специализацией, во всяком случае, до 14 лет. Нельзя подавлять широкую любознательность и широту познавательных интересов одаренных детей, которые обеспечивают создание своеобразной образовательной основы для творчества в разных областях. Отчасти поэтому, по мнению К. Юнга, школьный материал не должен уходить в сторону от всеобщего и универсального в чрезмерно специальное: «Напротив, подрастающему поколению следует, по крайней мере, указать на те двери, которые ведут к самым разным областям жизни и духа». Широкое, «сбалансированное образование» имеет для одаренных детей и большое значение в качестве психогигиенического мероприятия, так как позволяет сгладить тенденцию к односторонности одаренности, развитию одних способностей и дарований в ущерб другим [9].

Наконец, нельзя не обратить внимание и на то, что связано с чрезмерными нагрузками и так называемым «ускорением» обучения в школе, которое достаточно распространено, но не всегда полезно ребенку. На опасность «преждевременного сгорания умственной силы ребенка из-за излишнего форсирования» обратил внимание В. В. Зеньковский [3]. В наши дни это звучит тем более актуально, так как широко развернувшееся в нашей стране «олимпиадно-конкурсное» движение стимулирует некоторых родителей и педагогов к такому «излишнему форсированию» и эксплуатации детской одаренности, что, к сожалению, может привести к неблагоприятным для ребенка последствиям. Таким образом, очень важно, чтобы в школе и дома содержание занятий ребенка и уровень умственной нагрузки соответствовали его познавательным потребностям и возможностям, не были для него ни слишком легкими, ни чрезмерно трудными, изнурительными.

Одним же из самых острых вопросов, на наш взгляд, является вопрос об обучении в школе и особенно на ее самом первом этапе – в начальных классах. Не секрет, что «начальное обучение чтению, письму и счету и школьные элементы нравственного

воспитания лишь частично затрагивают и выявляют подлинные возможности детей» [4, с. 99]. Творческое обучение – обучение, основанное на самостоятельном открытии ребенком знаний об окружающем мире, – наиболее естественная и продуктивная форма учения для одаренных детей, которых отличает ненасытная познавательная потребность и высокая исследовательская активность. Готовность же к поиску новой информации, знаний, новых способов мышления и поведения, столь характерная для одаренных детей, – то, что, пожалуй, больше всего может помочь человеку не просто выжить в современном мире, а реализовать себя, свой творческий потенциал. С этой точки зрения, воспитание у детей исследовательской установки по отношению к жизни является важнейшей задачей современной школы по отношению ко всем детям. Задача же педагога и родителя в таком случае состоит в том, чтобы, как четко сформулировал Д. Дьюи, «защитить дух исследования, предохранить его от того, чтобы от излишнего напряжения он не притупился, не одеревенел от рутины, не окаменел от догматических внушений или не рассеялся благодаря бесцельному упражнению над ничтожными вещами» [2]. Как можно создать такую образовательную среду, которая будет способствовать развитию у ребенка исследовательского отношения к миру и самому себе, становлению у него исследовательской позиции?

Созданию такой образовательно-развивающей среды для детей с повышенными познавательными потребностями и возможностями посвящены наши многолетние исследования [6]. Особое внимание в своей работе мы уделяем начальной школе, так как именно в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей имеются особо благоприятные внутренние предпосылки для развития исследовательского отношения к миру. В то же время в системе традиционного обучения младших школьников эти предпосылки часто остаются без всякого внимания.

Развитие исследовательского отношения к миру непосредственно связано с развитием познавательных интересов у детей. Исследовательские способности и умения школьников замечательно развиваются в процессе осуществления исследовательской деятельности, но при этом важно, чтобы ребенок сам хотел выполнить исследовательскую работу, чтобы у него были такие познаватель-

ные интересы, которые бы, по меткому выражению П. Флоренского, «держали его в плену». Именно поэтому система творческого междисциплинарного обучения, созданная нами, направлена на то, чтобы ребенок мог *прикоснуться* к многообразию окружающей действительности, *удивиться* ее тайнам и в процессе их познания *испытать радость творчества, восторг открытия*.

Для того чтобы ребенок мог прикоснуться к многообразию окружающего мира, необходимо принципиально иное содержание обучения, адекватное высоким познавательным потребностям и возможностям детей. Уникальным в этом отношении является подход, основанный на изучении широких междисциплинарных тем, позволяющих детям изучать мир во всем его разнообразии с его сложными связями и отношениями, с одной стороны, и решить очень конкретный вопрос, держащий ребенка в плену, – с другой. Удивиться тайнам окружающего мира, конечно же, может помочь применение проблемно-диалогического метода в обучении, а испытать радость творчества и восторг открытия – такая организация познавательного процесса, когда ребенок имеет возможность открывать знания о мире в ходе индивидуальной или совместной со сверстниками деятельности. Важным условием для ребенка при этом является и возможность с кем-то разделить свою радость открытия, быть услышанным и понятым другими. Таким образом, обогащенная развивающая среда, создаваемая нами для детей с повышенными познавательными потребностями и возможностями, включает:

- особое содержание обучения – междисциплинарное;
- метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире, – проблемно-исследовательский;
- субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания.

Не каждая школа направлена на создание условий для поддержки и развития детей с высокими познавательными потребностями и возможностями. В то же время в образовательной практике появляются и новые возможности для поддержки одаренных детей. Так, можно отметить достаточно широкое распространение

исследовательских методов обучения в школе, тенденцию к обогащению программ обучения, особенно характерную для лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением отдельных предметов. В то же время, подчеркивая, что в развитии детской одаренности социальной среде принадлежит наиважнейшая роль, мы, вслед за В. Эфроимсоном, должны признать, что у большинства современных одаренных детей детство проходит в условиях, далеко не оптимальных для развития их индивидуальных дарований.

Литература

1. *Винер Н.* Бывший вундеркинд. Детство и юность. Ижевск, 2001.
2. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М., 1997.
3. *Зеньковский В. В.* Педагогика. М., 1996.
4. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Воронеж, 1997.
5. *Ломброзо Ц.* Гениальность и помешательство. СПб.: Издание Ф. Павленкова, 1892.
6. *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М.; Воронеж, 2004.
7. *Щебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.; Воронеж, 2004.
8. *Эфроимсон В. П.* Генетика гениальности. М.: Тайдекс Ко, 2003.
9. *Юнг К. Г.* Феномен одаренности // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. М., 2006.
10. *Matthews, Dona J., Foster, Joanne F.* Refinements, Bridges, and Themes in our Conceptual Foundations: Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education // Roeper Review, 2006. Vol. 28. Iss. 2. P. 64–69.

Дети-сироты

Взаимодействие с близким взрослым младенцев из семьи и дома ребенка

Н. Н. Авдеева

Взаимодействие матери и младенца в последние десятилетия является одной из приоритетных, интенсивно исследуемых областей психологии. Новый взгляд на младенца подчеркивает важность изучения ребенка как активного существа, развитие которого происходит во взаимодействии с близкими взрослыми (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Д. Стерн, Т. Б. Бразелтон и др.).

В отечественной психологии в школе М. И. Лисиной проводились исследования развития общения в онтогенезе и его влияния на психическое развитие ребенка. Общение выступает как особый вид деятельности и в этом качестве отвечает всем признакам любой деятельности (имеет свои мотивы, цели, задачи, средства, операции, продукты). Общение противопоставляется взаимодействию (в понимании зарубежной психологии), которое трактуется как интеракции, формальные контакты между ребенком и взрослым, тогда как в ходе общения каждый из участников выступает как субъект, личность [6; 5].

В рамках данного подхода изучались мотивы, средства, продукты, формы общения (Лисина, Смирнова, Мещерякова, Авдеева, Галигузова и др.). Влияние общения на психическое развитие ребенка было показано при сопоставлении развития детей, воспитывающихся в семье и доме ребенка.

Следует отметить, что в исследованиях общения как деятельности акцент ставился на психических проявлениях *ребенка* как партнера по общению. Недостаточно изучено поведение *взрослого* и собственно *взаимодействие* ребенка и взрослого, их специфическая активность в ходе общения, в результате которой «каждый из партнеров попеременно становится то субъектом, то объектом активности, а воздействие каждого предполагает ответное действие другого и внутренне на него рассчитано» (Лисина).

Изучению особенностей взаимодействия ребенка и близкого взрослого в семье и доме ребенка было посвящено исследова-

ние Н. А. Хаймовской, выполненное под нашим руководством. В исследовании принимали участие двадцать пар мать – ребенок, двадцать детей из домов ребенка и семь воспитателей. Возраст детей – от восьми до одиннадцати месяцев.

Методика изучения взаимодействия ребенка и взрослого включала в себя изучение психических проявлений ребенка при взаимодействии с взрослыми в следующие режимные моменты: подъем, переодевание, кормление, свободное бодрствование, укладывание спать. При этом использовался метод стандартизованного наблюдения, разработанный в лаборатории изучения психического развития детей дошкольного возраста Психологического института РАО под руководством М. И. Лисиной. Фиксировались длительность, направленность, количество и адресованность взглядов, эмоциональных проявлений, вокализаций, действий ребенка.

В качестве характеристики взаимодействия взрослого с ребенком отмечались: 1) количество и интенсивность контактов взглядов, 2) синхронизация действий, 3) диалог, 4) инициативные действия ребенка и взрослого, 5) общее количество инициатив ребенка, оставшихся без ответа близкого взрослого, 6) общее количество инициатив взрослого, оставшихся без ответа ребенка.

В качестве показателей синхронизации в исследовании рассматривались совпадения, одновременность действий ребенка и взрослого во время взаимодействия в режимные моменты. В качестве диалога выступало чередование ролей партнеров в ходе взаимодействия.

Все количественные данные преобразовывались в условные единицы, полученные умножением на длительность и интенсивность, сложением произведений.

Результаты исследования показали, что в целом дети из семьи, в сравнении с воспитанниками дома ребенка, более активны при взаимодействии с взрослыми в каждой из наблюдаемых ситуаций. Общее количество регистрируемых показателей (сумма показателей взгляда, эмоций, действий и речевых проявлений) у детей из семьи примерно в 2,5 раза больше, чем у детей из дома ребенка. Наибольшие ($p < 0,005$) различия проявляются в речевых показателях (185 баллов против 13) и действиях (302 и

96 баллов). В сумме по всем режимным моментам речевые проявления младенцев, адресованные матери, в 14 раз превосходят аналогичные показатели воспитанников дома ребенка. Дети из семьи также совершают в три раза больше действий, проявляют в 1,8 раза больше положительных эмоций, больше смотрят на мать (в 1,6 раза) по сравнению с теми же проявлениями детей из дома ребенка, адресованными воспитателю.

Анализ активности детей в различные режимные моменты позволяет сделать вывод, что наиболее яркие отличия между детьми обеих выборок выступают в ситуации кормления. Так, во время кормления у детей из семьи регистрируется в 10 раз больше эмоциональных проявлений и в 31 раз – речевых, чем у детей, воспитывающихся в доме ребенка. Обращает внимание тот факт, что единственными режимными моментами, при которых дети из дома ребенка демонстрируют большую активность, чем домашние (по показателям речевых и эмоциональных проявлений), являются переодевание и подъем (по показателям эмоциональных проявлений).

В ходе экспериментального исследования проводилось также сравнение особенностей взаимодействия в паре ребенок–взрослый в семье и доме ребенка (таблица).

Анализ данных, приведенных в таблице, показывает, что такие особенности взаимодействия как синхронизация, диалог, контакт взглядов существенно чаще (в 3,6; 11,9; 3,2 раза) отмечается во взаимодействии матери с ребенком, чем в паре воспитатель-ребенок ($p < 0,005$), в качестве характеристики более тонкой взаимной подстройки партнеров. При этом наибольшая разница в показателях выявлена при сопоставлении синхронизации (более чем в 10 раз). При сопоставлении показателей взаимодействия в семье и доме ребенка в различные режимные моменты наиболее яркие отличия обнаруживаются в ситуации кормления. В семье мать и младенец почти в 18 раз чаще вступают в диалог во время кормления, по сравнению с взаимодействием младенца и воспитателя. Взаимодействие последних характеризуется также отсутствием синхронизации действий и незначительным количеством контакта взглядов.

Таблица

**Особенности взаимодействия в паре ребенок–взрослый
в различные режимные моменты в семье и доме ребенка
(суммарные показатели в условных единицах)**

Ситуация	Контакт взглядов		Синхронизация		Диалог	
	в семье	в доме ребенка	в семье	в доме ребенка	в семье	в доме ребенка
Подъем	8	6	9	–	52	28
Переодевание	19	6	9	4	46	30
Кормление	32	2	24	–	147	18
Свободное бодрствование	29	10	70	6	267	63
Укладывание спать	13	4	7	–	64	14
Общее количество	101	28	119	10	475	145

На втором месте – ситуация укладывания спать и свободное бодрствование (разница более чем в 4 раза в пользу семейных пар). Отметим, что если диалогические формы взаимодействия и контакт взглядов наблюдаются у воспитанников дома ребенка и воспитателей во всех режимных моментах, то синхронизации – лишь при переодевании и свободном бодрствовании. При этом разница в количестве синхронизаций у детей из семьи и дома ребенка при взаимодействии с взрослым во время переодевания составляет 2,2 раза, а во время свободного бодрствования она гораздо выше и достигает 11,6 раз в пользу взаимодействия в паре младенец–мать. В таблице даны также суммарные показатели взаимодействий и синхронизаций у детей из семьи и дома ребенка. Из анализа таблицы видно, что наибольшая разница в этих показателях у детей из семьи и дома ребенка наблюдается во время кормления (18 у детей из дома ребенка и 147 у детей из семьи), а также в ситуации свободного бодрствования (63 у детей из дома ребенка и 267 у детей из семьи) и укладывания спать (14 и 64).

В ходе опытов регистрировались также показатели активности ребенка и близкого взрослого во время проведения различных режимных моментов: общее количество инициативных действий каждого из партнеров по взаимодействию, общее количество ответов на инициативу, а также инициатив, оставшихся без ответа.

Анализ результатов показывает, что показатели общей активности матерей и детей из семьи практически совпадают (336 у матерей и 332 балла у детей). В то же время воспитанники дома ребенка проявляют несколько большую общую активность по сравнению с воспитателями (дети – 152, воспитатели – 126 баллов).

В ситуации кормления, свободного бодрствования виден минимальный перевес активности матери, который составляет четыре единицы (соответственно 84 и 80 условных единиц) по сравнению с активностью ребенка, в ситуации укладывания спать эта разница увеличивается на шесть единиц (45 и 35 условных единиц).

Анализируя инициативность взрослого и младенца, можно отметить, что в семье при взаимодействии матери с ребенком показатели инициативности матери меньше соответствующих показателей ребенка на 20 %, в то время как инициативность воспитателя в доме ребенка выше, чем у младенцев, примерно на 17 % (76 и 63 условные единицы). Таким образом, в семье превалирует инициатива ребенка, а в доме ребенка – наоборот, доминирует инициатива взрослого.

Среди домашних детей примерно 8 % инициатив младенца остаются без ответа матери, в доме ребенка этот показатель составляет более 40 %. Таким образом, в детском доме инициативных действий ребенка, адресованных близкому взрослому и оставшихся без ответа, в пять раз больше, чем в семье. Анализируя инициативные действия взрослого, оставшиеся без ответа со стороны ребенка, можно отметить, что в семье их общее количество по всем режимным моментам составляет 13 %, а в доме ребенка – 30 % от числа инициатив.

Сравнение активности взрослого и ребенка в различные режимные моменты показывает, что дети из обеих выборок наиболее активны во время свободного бодрствования (соответственно 123 и 56 баллов).

На втором месте у домашних детей – ситуация кормления (80 баллов), а у воспитанников дома ребенка – укладывание спать (26 баллов). Интересно, что во время кормления у детей из дома ребенка отмечается наименьшая (наряду с подъемом) активность (18 баллов), а у домашних детей минимальная активность отмечается во время укладывания спать (35 баллов), то есть отмечается картина, обратная по отношению к дому ребенка. Общие показате-

ли активности матери наиболее высокие в тех же ситуациях, что и у ребенка (свободное бодрствование и кормление) и соответствуют активности ребенка. Активность матери выше активности младенца при укладывании спать и ниже, чем у ребенка, – при подъеме и переодевании. Так же как и в семье, активность детей и воспитателей в доме ребенка достигает наиболее высоких значений во время свободного бодрствования и находится примерно на одном уровне (общая активность воспитателя – 52, а ребенка – 56 баллов).

Активность воспитателя выше активности ребенка при подъеме после сна, при переодевании и существенно ниже, чем у ребенка, – при кормлении и укладывании спать.

Анализируя инициативность детей и взрослых в различные режимные моменты, можно сказать, что домашние дети наиболее инициативны во время кормления (62 балла) и свободного бодрствования (61 балл) и менее всего во время подъема после сна (16 баллов). Воспитанники дома ребенка проявляют больше всего инициативных действий во время бодрствования (27 баллов) и минимальные показатели при переодевании (6 баллов) и подъеме после сна (5 баллов).

Матери и воспитатели так же, как и дети, наиболее инициативны во время свободного бодрствования детей (соответственно 65 и 35 балла).

На втором месте находится ситуация подъема после сна у матерей (27 баллов), а у воспитателей – ситуация переодевания (20 баллов). Минимум инициативных действий матери проявляют, укладывая ребенка спать (17 баллов), а воспитатели – при кормлении (2 балла).

Таким образом, в исследовании еще раз подтвердился факт, что младенцы, находящиеся на воспитании в семейных условиях, превосходят своих ровесников, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа, по всем показателям общей психической активности.

Сравнивая особенности взаимодействия детей и близких взрослых в условиях семьи и дома ребенка, можно сделать вывод, что особенно сильные различия в качестве общения заключаются в таких показателях, как диалогическое взаимодействие и синхронизация действий.

Анализ активности детей в различные режимные моменты показал, что наиболее яркие отличия между детьми обеих выборок наступают в ситуации кормления. Интерес представляет тот факт, что у детей, воспитывающихся в условиях семьи, наблюдается приоритет инициативных действий, у младенцев, находящихся на воспитании в домах ребенка, – ответные действия на инициативу близких взрослых. Сравнение показателей активности близких взрослых – детей двух выборок показывает, что суммарные показатели общей активности матерей ближе к соответствующим показателям общей активности детей из семьи, чем показатели активности воспитателей к показателям активности находящихся у них на воспитании младенцев, при этом инициативность матерей ниже соответствующих детских показателей, а инициативность воспитателей – выше. Важным является и тот факт, что в условиях дома ребенка большое количество инициатив младенца остается без ответа взрослого.

Как может отразиться дисгармоничное взаимодействие воспитанников дома ребенка с близким взрослым на их социально-эмоциональном развитии?

Полученные материалы убедительно доказывают, что характер взаимодействия персонала с детьми в доме ребенка не способствует созданию условий для формирования надежной привязанности ребенка к близкому взрослому. Так, во взаимодействии с детьми воспитатели недостаточно отзывчивы, чувствительны к инициативе ребенка, многие инициативные действия младенца остаются без ответа. В режимные моменты в контактах с ребенком взрослые часто проявляют навязчивость, действуют по собственному усмотрению, не ориентируясь на состояние, потребности и желания малыша. В доме ребенка взаимодействие в диаде чаще всего дисгармонично, мало взаимной подстройки, синхронизации, диалога. Воспитатели недостаточно структурируют, направляют деятельность ребенка, предоставляют его самому себе, не поощряют инициативу к общению.

Подобный характер взаимодействия базируется на определенных ценностных ориентациях, установках, отношении персонала дома ребенка к воспитанникам, что находит подтверждение в ряде исследований.

В вышеприведенном исследовании Н. А. Хаймовской проводилось стандартизованное интервью с матерями и воспитателями, направленное на изучение отношения взрослого к ребенку, его знания об индивидуальных особенностях детей и их учет в практике взаимодействия, особенностей привязанности взрослого к ребенку.

В доме ребенка, отвечая на вопрос, как обычно просыпается ребенок, находящийся на воспитании в данной группе, воспитатели не смогли дать о нем какую-либо личностную информацию. На данный вопрос 100 % воспитателей отвечали, что то, как просыпается их воспитанник, зависит от погодных условий и от того, есть ли в группе посторонние люди.

При ответе на вопрос, касающийся, насколько быстро приспосабливаются воспитатели к тому или иному ребенку, большинство воспитателей ответили, что они сразу привыкают к ребенку, так как у них в группе находятся практически здоровые дети, которые быстро привыкают к установившемуся в группе режиму.

По поводу пищевых предпочтений того или иного ребенка воспитатели давали самые общие ответы, которые заключались в том, что дети любят, чтобы пища была сладкая, а безвкусную или соленую не любят.

На вопрос, как можно успокоить плачущего ребенка, говорили, что берут его на руки, если у них есть для этого возможность (50 %). Остальные работники говорили, что ждут какое-то время, пока ребенок успокоится сам, а потом пытаются его накормить, поменять пеленки или уложить спать.

На вопрос, что делают дети из их группы в свободное время, воспитатели давали скудные ответы. Все они говорили, что дети любят находиться на руках, причем чем больше, тем лучше, и если бы у них (воспитателей) была возможность постоянно носить детей на руках, то больше ничего бы этим детям не требовалось.

В ответах на вопрос, как лучше укладывать детей спать, воспитатели отмечали, что дети «должны повозиться», вечером они не должны долго спать, иначе будут плохо спать ночью. Воспитателями обращалось внимание также на то, что в группе имеется свой установленный порядок выполнения основных режимных моментов, особенно подготовки ко сну, и все дети должны привыкнуть к этому распорядку (например к тому, что их умывают,

пеленают, дают им пустышку и укладывают спать) и строго подчиняться ему, иначе в группе возникает неуправляемая ситуация, с которой трудно справиться.

Анализируя ответы матерей на вопросы стандартизованного интервью, можно увидеть, что на вопрос, как обычно просыпается их ребенок, большинство матерей давали развернутые и полные ответы, включающие описание большого количества привычек их детей.

При ответе на вопрос, насколько трудно приспособиться к ребенку, большинство матерей (70 %) отмечали, что первые месяцы жизни ребенка были для них сложными. Часто они не могли установить связь между поведением ребенка и причинами, вызывающими его, по прошествии нескольких месяцев они научились устанавливать четкую взаимосвязь между причинами и поведением младенца.

Отвечая на вопрос о предпочитаемой ребенком пище, 100 % матерей давали четкие и развернутые ответы, называя большое количество как предпочитаемых, так и отвергаемых ребенком блюд.

Большинство матерей подробно рассказывали об особенностях своего ребенка и о способах, которыми они пользуются, чтобы успокоить его.

В ответах на вопрос, что делает ребенок во время свободного бодрствования, когда мать занята домашними делами, 35 % женщин называли большое количество конкретных действий (например, игру с любимыми погремушками, бутылочками для питания, лепетание и пр.), которыми занят ребенок тогда, когда мать не может уделить ему внимание, 20 % матерей говорили, что у ребенка нет никаких любимых занятий и все зависит от его настроения в каждый конкретный момент времени, 45 % матерей говорили о том, что их ребенок спокойно играет только вместе с ними, а когда они уходят, следует за ними по пятам. Таким образом, при ответе на этот вопрос все матери ориентировались на личностные особенности младенца.

Практически все матери подробно рассказывали, как лучше укладывать спать своего ребенка, называли конкретные действия: укачивание, специально организованные ритуалы, колыбельные.

Таким образом, анализируя результаты стандартизованного интервью воспитателей домов ребенка и матерей, можно сде-

лать вывод, что все они могут быть разделены на две группы: личностно-ориентированные и объектно-ориентированные. При этом среди матерей преобладает личностно-ориентированный подход к ребенку, а среди воспитателей, работающих в домах ребенка, – объектно-ориентированный. Личностно-ориентированные матери относятся к младенцу как к личности, учитывают его желания, потребности, эмоциональное состояние. В доме ребенка к младенцу относятся как к объекту ухода, а его индивидуальные особенности выступают с точки зрения, – «трудный или легкий»ребенок в уходе за ним воспитателей.

Следует отметить, что аналогичные данные были получены в ходе исследований становления образа Я в первые три года жизни у детей, воспитывающихся в семье и детском учреждении закрытого типа [1]. В частности, была выявлена очень ранняя, начиная с третьего месяца жизни, чувствительность младенца к личностно адресованному отношению взрослого. Было показано, что качественные особенности образа Я определяются уровнем общения ребенка с близкими взрослыми. При отсутствии субъектного, личностно-ориентированного общения с взрослыми у воспитанников дома ребенка не складывается субъектная составляющая образа Я, не формируется положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих взрослых, открытость людям и окружающему миру, что видно из отношения детей к своему зеркальному отражению (отрицательные экспрессии, неприятие, испуг).

Для выявления особенностей общения взрослых с детьми раннего возраста в семье и доме ребенка проводилось включенное наблюдение за детьми, их поведением, общением и взаимодействием с взрослыми (родителями, персоналом), беседы с родителями и воспитателями, интервью, анкетирование. Анализ полученных материалов выявил существенную разницу в характере общения и взаимодействия детей с близкими взрослыми в исследуемых выборках, а также отношения взрослых к детям. Родители детей из семьи охотно отвечали на вопросы, касающиеся развития ребенка, его способностей, умений, личностных качеств, давали развернутые, подробные ответы, проявляли заинтересованность, эмоциональную вовлеченность, стремление к сотрудничеству с экспериментатором.

Результаты наблюдения взаимодействия родителей с детьми показали, что между ребенком и взрослыми установлены теплые, дружеские отношения. Родители много времени проводят с детьми, играют, читают, их общение эмоционально насыщено, разнообразно по форме и содержанию. Во взаимодействии с ребенком взрослые часто предоставляют ему возможность проявлять инициативу, похвала родителей относится как к личности, так и к отдельным действиям ребенка.

Персонал дома ребенка (воспитатели и медсестры) формально отвечали на вопросы, касающиеся особенностей характера и личностных качеств воспитанников. В своих ответах они, как правило, акцентировали «отрицательные» качества детей, создающие неудобства для взрослых, например, «плохо ест, трудно накормить», «не хочет одеваться», «сам не спит и другим детям мешает спать». В характеристике ребенка отрицательные оценки преобладали над положительными, а в качестве позитивных, одобряемых назывались такие особенности ребенка, как послушный, спокойный, тихий, никому не мешает.

Наблюдения взаимодействия и общения персонала с детьми показали преобладание отношения к ребенку как объекту ухода. Взрослые, как правило, сосредоточены на режимных моментах, практически отсутствует персонифицированное отношение к каждому ребенку. Воспитатели редко обращаются к ребенку по имени, смотрят ему в глаза, оказывают персональное внимание. Во взаимодействии с ребенком взрослый, как правило, занимает доминирующую позицию, практически не предоставляет возможность для проявления инициативы ребенком. Взаимодействия и общение выступают в качестве кратковременных эпизодов, занятия проводятся с группой детей, часто носят формальный характер, практически отсутствуют приемы лично адресованного общения. Взрослые редко используют поощрения и похвалу, акцентируют не достижения ребенка, а его неумения, «проступки». Собственная целенаправленная активность ребенка, его инициатива часто тормозятся, запрещаются взрослыми (например, «нельзя» бегать, стучать, доставать с полки новые красивые игрушки, залезать под стол) и подобным отношением воспитателей.

Кроме того были выявлены определенные установки персонала, касающиеся будущего воспитанников дома ребенка. Боль-

шинство воспитателей отмечали отсутствие благоприятных перспектив в жизни детей: «ничего хорошего из него не получится», «учиться будет кое-как», «работу хорошую не найдет, там нужно образование», «попадет в плохую компанию» и др. Такой негативный прогноз, с их точки зрения, оправдывает формальное отношение к ребенку. Как отметила одна из медсестер: «Для чего стараться его воспитывать, когда ничего хорошего его не ждет».

Подводя итоги, можно сделать выводы, что взаимодействие детей с близкими взрослыми в домах ребенка неполноценно и дисгармонично. Подобное взаимодействие не создает условий для социально-эмоционального и личностного развития детей, а именно: формирования надежной привязанности, позитивного образа Я, умения устанавливать благоприятные межличностные отношения. На наш взгляд, это происходит не только из-за того, что в группе на одного воспитателя приходится много детей и у него не хватает времени на общение с каждым из них, но и из-за принципов и правил организации жизни детей в самом учреждении. В воспитательной системе дома ребенка превалирует ориентация на *воздействие на ребенка, а не взаимодействие воспитателей с детьми*. Жизнедеятельность детей организована по жесткому плану, строится вокруг режимных моментов, требует выполнения определенных правил и инструкций. При подобных требованиях главной задачей воспитателей становится встроить ребенка в режим, а не создать условия для его психического развития. Понятно, что лишней оказывается как инициатива ребенка, так и инициатива близкого взрослого. Для хорошего функционирования системы воспитания в сиротском учреждении личностно-ориентированное взаимодействие (нерегламентированное и неконтролируемое администрацией) будет только помехой. Главными ценностями в воспитательном процессе выступают «дисциплина», «послушание», «контроль» и «оценивание» ребенка с точки зрения, насколько он «удобен», поддается воздействию, отвечает системе требований дома ребенка.

Неблагополучное психическое развитие детей в закрытых детских учреждениях является известной и давно изучаемой проблемой психологии. Искоренению тяжелых форм госпитализма посвящены работы Н. М. Щелованова, Н. В. Аксариной,

М. Ю. Кистяковской, Р. В. Тонковой-Ямпольской, Э. Пиклер, А. Тардош, Е. Шмидт-Кольмери др. В последние десятилетия разрабатывались программы, направленные на изменение работы персонала с детьми [8; 7]. Поддерживая позицию о реорганизации домов интернатного типа по различным направлениям [4; 7], подчеркнем, что, с нашей точки зрения, необходимо создать *психологическую службу в домах ребенка* для поддержки, коррекции и амплификации развития детей и психологической помощи персоналу в формировании личностно-ориентированного отношения и взаимодействия с детьми.

Литература

1. *Авдеева Н. Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4.
2. *Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003.
3. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
4. *Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М.* Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. 1990. № 6.
5. *Лусина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
6. *Лусина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
7. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. СПб., 1999.
8. *Пашина А. Х., Бабицкая Л. Д. и др.* Психолог в учреждении сиротского типа: опыт практической работы. М., 2000.
9. Психическое развитие воспитанников детского дома / под. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990.
10. *Ainsworth M. D. S., Bowlby J.* An ethological approach to personality development // *American Psychologist*. 1991. Vol. 46. № 4.
11. *Brazelton T. B., Cramer B. G.* The earliest relationship. Parents, infants and the drama of early attachment. London, 1991.
12. *Stern D. N.* The first relationship: infant and mother. Cambridge, 1977.

Ценностные ориентации подростков в различных социальных ситуациях развития

М. А. Егорова

Москва

В 1995 году Министерством образования РФ был подготовлен документ «О информационной культуре в семейном образовании». Автор – известный российский психолог, а в те годы – заместитель федерального министра, профессор А. Г. Асмолов. В письме, адресованном всем органам управления образованием субъектов Российской Федерации, констатировался факт «активного внедрения чисто развлекательной культуры в повседневный быт детей и взрослых». Все сферы культуры – литература, музыка, кино, театры, компьютерные продукты – стали стремительно приобретать массовый, то есть эффектный и легкодоступный характер. Навязываемая извне доступность обусловлена, прежде всего, аморальным (грубым, безнравственным, преступным) поведением героев произведений. Данный документ ярко высветил перед профессиональным сообществом проблемы формирования агрессивной направленности личности ребенка, отчуждения ребенка от родителей и сверстников, в целом формирования поколения с агрессивным мышлением. В середине девяностых годов было указано, что «информационная культура детей в российских семьях развивается в направлении ухода от действительности (аутизации)», а криминализация общества повышается [7]. Впоследствии этот вывод был подтвержден ежегодным ростом числа преступлений с участием несовершеннолетних. Так, по данным МВД России, в 2007 году 126 тысяч преступлений совершено в отношении детей и подростков, и 107 тысяч преступлений совершили сами несовершеннолетние. Последствия политико-экономических преобразований отразились в первую очередь на самых уязвимых в социальном плане гражданах. Именно в их среде высокие показатели преступности, им в первую очередь адресована продукция масс-медиа. Ежегодно ряды молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь, пополняются выпускниками детских домов, которые общепризнанно являются «группой риска» в отношении социальной адаптации.

Положительным достоянием эпохи перемен стала открытость информации о психофизическом неблагополучии воспитанников учреждений интернатного типа [Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан и др.]. Проводимые в течение двадцати лет исследования своеобразия развития личности в условиях ограниченных социальных влияний определили «мишени» психолого-педагогической практики. Образование и жизнеустройство детей-сирот на современном этапе особенно нуждается в инновационных подходах, что связано с вхождением России в мировое сообщество и с необходимостью позитивных решений проблем сиротства.

Мониторинг показателей социального развития воспитанников ряда столичных детских домов и школ-интернатов (осознанного выбора профессии, готовности к созданию семьи, ответственности и самостоятельности в принятии решений и проч.) ведется на кафедре педагогической психологии МГППУ. Исследование жизненных ценностей подростков, находящихся в разных социальных ситуациях, было определено актуальностью проблемы формирования ценностных ориентаций в контексте социального становления личности. Рассматривая ценностные ориентации, Д. А. Леонтьев отмечал, что это – ведущий мотив. Цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... Такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни [5]. Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1]. С точки зрения социализации, подростковый период жизни чрезвычайно важен в становлении личности, это период «ролевого моратория», так как связан с постоянным осуществлением выбора: профессии, партнера по браку, системы ценностей и т. д. [8]. Ценностные ориентации можно охарактеризовать как структурное ядро личности, они направляют мотивацию индивида и в целом оказывают решающее влияние на все стороны его жизни. Ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности человека [2].

Сложность изучения ценностных ориентаций заключается в том, что полученные эмпирические данные позволяют судить лишь об общих тенденциях направленности предпочтений подростков. Причины возникновения тех или иных предпочтений и лежащие в их основе психологические механизмы, а следовательно, и ценностные ориентации остаются, как правило, вне поля зрения исследователя. Так, например, традиционными методическими средствами трудно выявить, в какой степени предпочтения личности действительно являются критериями при ориентировке человека в мире ценностей, и какова степень устойчивости этих предпочтений.

Исследователи выделяют следующие параметры изучения ценностных ориентаций подростков: ценностные представления, особенности ориентировочной деятельности, направленность, устойчивость и действенность предпочтений. Кроме того, важно определить, в какой степени сложившиеся предпочтения становятся преобладающими, насколько они становятся критериями при реализации отношения подростков к тем или иным явлениям действительности, что и характеризует уровень сформированности ценностных ориентаций. [Т. П. Гурина, Е. Киприянова, Д. А. Леонычев, М. Рокич, И. С. Кон, А. С. Шаров, В. С. Мухина и др.].

Существуют сотни ценностей, по которым могут быть сравнены разные социальные группы. Ценности отражают основные проблемы, с которыми сталкивается та или иная социальная группа [6]. Теоретический анализ проблемы позволяет выделить как возрастно-психологические закономерности ценностных ориентаций современных подростков (потребность в самореализации, желание быть признанными окружающими; духовные ценности: любовь и семья), так и некоторую зависимость структуры ориентаций от социально-образовательной среды. Это дало основание выдвинуть гипотезу, что ценностные ориентации (ЦО) подростков в детском доме будут иметь своеобразие в содержательном и структурном компонентах: особая социальная ситуация развития может влиять на неустойчивость иерархии ЦО, незрелость предпочтений и их слабую осознанность.

С целью выявления психологических особенностей ценностных ориентаций подростков, находящихся в различных социальных ситуациях развития, был проведен эксперимент, в котором

приняли участие 52 подростка 13–14 лет, 24 человека – воспитанники детского дома № 48 г. Москвы и учащиеся 7–8 классов двух столичных общеобразовательных школ. Были использованы методы

- эмпирические: наблюдение, анкетирование, психодиагностика;
- статистические: ранжирование, определение статистически значимой взаимосвязи выборок с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Методики исследования

«Путешествие», автор – И. А. Коробейников [3]. В содержательном плане методика включает в себя ряд относительно независимых вопросов, объединенных общим сценарием и направленных на выявление ценностных предпочтений ребенка, которые определяются по характеру выбора той или иной категории объектов, качеств, желаний. Методика состоит из пяти ситуаций, в которых испытуемый делает определенный выбор. Вводная инструкция: «Представь себе, что ты собираешься на два дня поехать в другой город отдохнуть. Поедешь на поезде. Ехать долго – целые сутки, то есть целый день и целую ночь. Не возражаешь? Попробуй представить себе такое путешествие».

«Ценностные ориентации», автор М. Рокич [9], – это личностный тест, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей, которые разделены на два класса ценностей. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Терминальные ценности – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Стимульный материал представлен набором из 18 ценностей. Инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности

является предпочтительным в любой ситуации. Стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей.

Результаты исследования

Результаты методики «Путешествие» фиксируют доминирующие ценностные установки в сфере взаимодействия ребенка с окружающей действительностью. Моделируемые в беседе ситуации выбора при общей их «ценностной» направленности имеют относительную автономность (разнопредметность) содержания, поэтому качественный анализ проводится по каждой ситуации в отдельности. Приведем обобщенные данные, позволяющие проверить выдвинутую гипотезу. В первой ситуации испытуемые обеих групп в набор необходимых для путешествия вещей включают в первую очередь предметы витального и игрового назначения, а также деньги и документы. У воспитанников детского дома, в отличие от подростков, воспитывающихся в семье, присутствуют предметы, связанные с учебной деятельностью, и предметы, не соответствующие ситуации (компьютер, телевизор). Во второй ситуации выбранные попутчики подростков обеих экспериментальных групп – это близкие и родные люди, друзья по интересам. Подростки, воспитывающиеся в семье, в качестве взрослого попутчика чаще всего выбирают человека, способного обеспечить опеку, защиту и комфорт, а также способного удовлетворить потребность подростка в эмоционально и познавательно насыщенном общении. Подростки-сироты чаще выбирают попутчика – сверстника, а взрослый попутчик выступает в основном носителем познавательной информации.

Третья ситуация (умения и навыки). У подростков, воспитывающихся в семье, выбор заданий, с помощью которых можно «заработать» билеты, и выбор заданий, которые он может выполнить лучше всего, совпадают. У половины испытуемых во второй группе эти выборы отличаются, что говорит о стремлении подростков этой группы соответствовать ожиданиям. Данные четвертой ситуации незначимы.

В пятой ситуации преобладают желания, актуальные для подростков на данный момент. У воспитанников детского дома они связаны с увлечениями, учебой, мечтой о семье. У подростков из

семьи наряду с желаниями о материальном достатке присутствует желание здоровья. В этой группе присутствует также желание «исполнения всех желаний», что говорит о стремлении переложить на волшебника то, что потенциально человек может сделать сам, о нежелании затрачивать собственные усилия на достижение чего-либо, а также о неуверенности в собственных силах.

Результаты методики «Ценностные ориентации» М. Рокича представлены в табл. 1 и 2 и диаграмме.

Диаграмма

Процентное соотношение терминальных "ценностей-лидеров" у подростков, воспитывающихся в детском доме.



Таблица 1

Процентное соотношение терминальных «ценностей-лидеров» и «ценностей-аутсайдеров» у подростков, воспитывающихся в семье

«Ценности-лидеры»	Процентный эквивалент человек, выделивших ценность на 1–2 места	«Ценности-аутсайдеры»	Процентный эквивалент человек, выделивших ценность на 17–18 места
Здоровье	83,3	Творчество	66,7
Развитие	33,3	Красота природы и искусство	50,0
Любовь	16,7	Общественное признание	16,7

«Ценности-лидеры»	Процентный эквивалент человек, выделивших ценность на 1–2 места	«Ценности-аутсайдеры»	Процентный эквивалент человек, выделивших ценность на 17–18 места
Наличие хороших и верных друзей	16,7	Продуктивная жизнь	16,7
Активная деятельная жизнь	16,7	Уверенность в себе	16,7
Жизненная мудрость	16,7	Жизненная мудрость	16,7
Развлечения	16,7	Развлечения	16,7

Для удобства анализа укрупненные ранги представлены в табл. 2.

Таблица 2

Высшие ранги	
терминальные ценности подростков	
воспитывающихся в детском доме	воспитывающихся в семье
<ul style="list-style-type: none"> – Здоровье – Наличие хороших и верных друзей – Интересная работа – Счастливая семейная жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> – Здоровье – Наличие хороших и верных друзей – Развитие – Материально обеспеченная жизнь
инструментальные ценности подростков	
воспитывающихся в детском доме	воспитывающихся в семье
<ul style="list-style-type: none"> – Жизнерадостность – Воспитанность – Аккуратность – Ответственность 	<ul style="list-style-type: none"> – Образованность – Жизнерадостность – Независимость – Широта взглядов
Низшие ранги	
терминальные ценности подростков	
воспитывающихся в детском доме	воспитывающихся в семье
<ul style="list-style-type: none"> – Продуктивная жизнь – Познание – Творчество 	<ul style="list-style-type: none"> – Красота природы и искусство – Творчество – Уверенность в себе
инструментальные ценности подростков	
воспитывающихся в детском доме	воспитывающихся в семье
<ul style="list-style-type: none"> – Нетерпимость к недостаткам в себе и в других – Широта взглядов 	<ul style="list-style-type: none"> – Высокие запросы – Нетерпимость к недостаткам в себе и в других

В иерархии терминальных ценностей для подростков обеих экспериментальных групп самый высокий ранг значимости имеют ценности: *здоровье* и *наличие хороших и верных друзей*.

Понятие *здоровье* отражает одну из фундаментальных характеристик человеческого существования. Поэтому оно переосмысливается всякий раз, когда в «жизненном мире» человека происходят глубокие изменения, при этом здоровье остается универсальной ценностью. Суть этой ценности заключается в том, что именно здоровье как состояние индивида или социума позволяет человеку реализовать определенный набор физических, духовных и социальных возможностей, в той или иной мере реализовать свой человеческий потенциал.

Ценность *наличие хороших и верных друзей* соответствует возрасту. Оно позволяет подросткам активно осваивать нормы, цели, способы социального поведения, вырабатывать критерии оценки себя и других, одновременно являясь специфическим видом эмоционального контакта.

Большинство подростков обеих групп на последнее место в иерархии ценностей поставили *творчество*. Отвержение ценности творчества усиливает стереотипность реакции и неумение находить разнообразные выходы из сложившихся обстоятельств. Красота и творчество занимают последние места, что соотносится с отвержением эстетических эмоций.

Наиболее значимыми для всех подростков явились ценности-цели, характеризующие социальную позицию человека в обществе: *наличие хороших друзей, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь*.

Общей ценностью, имеющей высокий ранг в иерархии инструментальных ценностей для обеих групп, является *жизнерадостность*. Жизнерадостность можно рассматривать как признак здоровья и благополучия, следовательно, выделение *здоровья* в системе ценностей-целей и *жизнерадостности* среди ценностей-средств взаимосвязано. Но в данном случае *жизнерадостность* не является ценностью эмоционального мироощущения.

Низкий ранг для обеих групп занимает такая ценность как *нетерпимость к недостаткам в себе и в других*. Низкий рейтинг этой ценности можно расценить как толерантность, так как такая

ценность как *терпимость* (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) имеет достаточно высокий рейтинг в обеих группах.

Среди ценностей-целей достаточно высокий ранг занимает ценность *развития*, смысл которого, в свете вышеизложенного, можно рассматривать скорее как развитие социальное или физическое, а не духовное или эстетическое.

Далее, сравнивая иерархии инструментальных ценностей подростков обеих групп, можно отметить следующее: среди значимых ценностей подростков, воспитывающихся в детском доме, преобладают *воспитанность, аккуратность, ответственность, честность*, в то время как у подростков, воспитывающихся в семье: *образованность, независимость, широта взглядов*. Несложно заметить, что в группе детей-сирот представлены конформистские ценности, тогда как во второй группе преобладают ценности модернистские.

Ценности подростков-сирот направлены на внутреннюю регуляцию поведения, соответствуют требованиям среды, а в сочетании с низким рейтингом такой ценности как *широта взглядов* говорят о стремлении подростков не выделяться, быть «как все», о некоторой стереотипности поведения и отсутствии гибкости. Отметим, что в числе наиболее значимых в иерархии ценностей-целей воспитанников детского дома – *интересная работа*, однако такие цели как *продуктивная жизнь и познание* поставлены на последние места рейтинга. Это говорит о том, что представления этой группы о понятии «интересная работа» носят скорее внешний, социально-привлекательный характер работы; у сирот нет понимания внутреннего смысла понятия. Заслуживает внимания следующее противоречие в системе терминальных и инструментальных ценностей группы подростков-сирот. Значимыми в списке терминальных ценностей (ценности-цели) стоят *наличие верных друзей, счастливая семейная жизнь*, тогда как инструментальные ценности (ценности-средства) по их достижению – *чуткость, широта взглядов* – имеют низкий рейтинг.

В группе подростков, воспитывающихся в семье, тенденция обратная – стремление выделиться, быть интересным, непосредственным, индивидуальным. Так как благодаря ценностям-средствам достигаются ценности-цели, то в системе ценностей

данной группы с помощью *образованности, независимости и широких взглядов* достигается *развитие и материально обеспеченная жизнь*. При этом такая ценность как *уверенность в себе* в этой группе занимает одну из нижних позиций рейтинга. Можно сделать вывод, что *материально обеспеченная жизнь* внешне подменяет внутреннюю *уверенность в себе*. Подростки из семьи отодвигают также на последнее место такие внутренние ценности индивидуального самоутверждения как *высокие запросы и нетерпимость к недостаткам в себе*, отдавая предпочтение внешним социальным ценностям.

Выводы. В ходе исследования удалось выяснить, что статистически значимых различий между иерархиями ценностей подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, нет. Однако качественный анализ «ценностей-лидеров» и «ценностей-аутсайдеров» подростков обеих групп, а также анализ процентного соотношения числа человек, выделивших определенные ценности на первые или последние места, показывает явную тенденцию подростков-сирот к конформистским формам поведения, зависимости от внешних влияний, к недостаточному развитию самосознания. Эти данные свидетельствуют о частичном подтверждении гипотезы исследования, в которой предполагалось, что структура и содержание ценностных ориентаций подростков имеет своеобразие в зависимости от социальной ситуации развития.

В целом результаты исследования демонстрируют высокие результаты образовательной деятельности конкретного учреждения интернатного типа. Проведенный в рамках городской экспериментальной площадки анализ образовательной среды детского дома показал, что она спроектирована в соответствии с принципами адаптивной развивающей среды.

1. Целостность образовательной среды, которая достигается посредством обеспечения тесной взаимосвязи всех структурных элементов:
 - преимущество предметного содержания между занятиями внеучебной и учебной деятельности,
 - непротиворечивый стиль воспитания,
 - инфраструктура детского дома, которая способствует амплификации детского развития.

2. Мультидисциплинарный принцип работы психолого-педагогической и медико-социальной службы образовательного учреждения.
3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в целом.

Выстроенная в соответствии с достижениями отечественной психологии и педагогики сотрудничества образовательная среда детского дома обеспечивает вхождение ребёнка-сироты в мир социальных отношений, предоставляет достаточные возможности освоения норм и правил поведения. Вместе с тем, одной адаптивной активности, усвоения существующих норм и правил сегодня явно недостаточно для успешного функционирования молодого человека в социуме. Требования и «вызовы» современного общества побуждают подростка к освоению новых рубежей личностного развития через приобретение навыков социальной компетенции, необходимых для его успешной социализации. Исключительная ответственность в формировании механизма успешной социализации – развитие ценностных ориентаций – принадлежит семье, психологам и педагогам образовательных учреждений. Особенно это важно для подростков в ситуации отсутствия помощи со стороны семьи.

Литература

1. *Алексеев В. Г.* Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1979.
2. *Волков Е. С.* Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. М., 1981.
3. *Коробейников И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
4. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / Под ред. В. С. Мухиной. М., 1989.
5. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992.
6. *Никандров Н. Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3 (май).
7. О информационной культуре в семейном воспитании // Министерство образования РФ, № 42/3 от 12.09.1995.
8. Формирование личности старшеклассника // Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989.
9. <http://www.testology.ru>

**Отношения в системе «Я – Другой»
у подростков – воспитанников школ-интернатов
и отбывающих наказание в местах лишения свободы
(сравнительное исследование)**

Н. Н. Юдицева

Проблемы личностного и интеллектуального развития детей-воспитанников школ-интернатов являются предметом интереса многих исследователей (И. В. Дубровина, М. К. Рузская, 1990; М. И. Лисина, 1990; М. К. Бардышевская, 1995; М. А. Егорова, 2006; и др.). В этих работах особое внимание уделяется анализу влияния условий в интернатных учреждениях на развитие у детей представления о себе и о другом, самооценки, образа «Я» (см., напр.: А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1990, 2005; В. В. Лемиш, Н. А. Васильева, 1998), привязанности (С. Ю. Мещерякова и др., 1990; Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская, 2003 и др.). Нарушения интеллектуального развития сирот изучали Е. А. Стребелева (1998), И. А. Коробейников (1997) и др. Формирование подростковых сообществ в закрытых учреждениях исследовал М. Ю. Кондратьев (1997).

Результаты этих исследований свидетельствуют о слабости мотивации у детей к саморазвитию; об отставании развития рефлексии, способности к самоанализу; об инфантильности механизма самооценки у подавляющего большинства воспитанников в подростковом возрасте, связанной с ориентацией на оценки окружающих, о недифференцированности их образа Я. Очевидно, что многие из этих результатов так или иначе связаны с восприятием детьми себя либо другого человека.

С нашей точки зрения, механизмы развития системы отношений «Я – Другой» у подростков – воспитанников школ-интернатов действительно представляют особый интерес. В частности, нами было показано (Юдицева Н. Н., Панов А. И., Левин С. А., 2001), что в школе-интернате начинает формироваться специфическая субкультура воспитанников детских домов, ориентированная не на ценности взрослости и самостоятельности, а на поведение и ценности высокостатусных сверстников и подчинение им. Компенсаторное отождествление себя с группой определяет становление у воспитанника групповой идентичности. Необходимо исследовать,

как влияет на содержание представлений этих детей о Другом недифференцированность их образа Я, зависимость от оценок группы, становление групповой идентичности и другие обнаруженные в исследованиях особенности их развития. Являются ли эти особенности единственно возможным вариантом развития детей в школах-интернатах, и каковы факторы, на них влияющие? Нам представляется, что одним из возможных объяснительных категорий в этой проблеме может выступать категория «структура Я».

В современной зарубежной литературе для описания понятий, связанных со структурой Я, используются понятия:

- «Я-концепция» (self-concept) Gaertner, Lowell, Sedikides, Constantine, Vevea, Jack L., Iuzzini, Jonathan (2002); Hong Ying-yi, Chan Gloria, Chiu Chi-yue, Wong, Rosanna Y. M., Hansen Ian G., Lee Sau-lai, Tong Yuk-yue, Fu Ho-ying (2003);
- «структура Я» (self-structure) Pryor, Robert G. (1985), Stein, Karen Lea Farchaus (1988), Daum, James Martin (1991), Karniol, Rachel, Ramat Aviv. (2003), Limke, Alicia (2006), Showers, Carolin J., Zeigler-Hill, Virgil (2006, 2007), Bandom, Robert B. (2007), Hoy, Melanie Bowen (2008);
- «имплицитное Я» (implicit self) Suler, John R. (1990), Sander L., Koole A., Linda H. M. (2007), Laurie A. Rudman A., Steven J. (2007);
- «относительная идентичность» (relative identity) Cross, Susan E., Bacon, Pamela L., Morris, Michael L. (2000), Chen, Serena, Boucher, Helen C., Tapias, Molly Parker (2006).

Более ранние психоаналитические – «самость» и «структура Эго» (Юнг К. Г.), «сфера Я» (Сонди Л.) также являются очень близкими синонимами понятия «структура Я». Структура Я традиционно исследуется в рамках психоанализа (как неосознаваемое Я) или в рамках социальной психологии (как структура осознаваемых представлений о себе). Так, из концепции К. Г. Юнга о происхождении и развитии структуры Я (Эго в его терминологии) следует, что она возникает из двух источников: взаимодействия субъекта с имплицитной мотивацией и с другими. «Структура Я впервые возникает из столкновения соматического фактора с окружающей средой и, однажды установившись в качестве субъекта, развивается на основе дальнейшего стол-

кновения с внешним и внутренним миром» (Юнг К. Г., 1997. с. 15). Он определяет структуру Я одновременно как отношение к бессознательным содержаниям и как центр поля сознания, но не поясняет, как связаны эти содержания в «структуре Я». Современные исследования структуры Я в рамках психоанализа также не дают ответа на этот вопрос.

Равным образом исследования структуры идентичности в рамках социальной психологии ограничены изучением создаваемого представления субъекта о себе. Но недостаточно определить структуру Я в терминах отношений, «Я должно быть определено и в структурных терминах; необходимо исследовать свойства Я как структурной целостности» (Pryor, Robert G., 1985), определяющей содержание знания субъекта о себе, других, мире. Это знание следует рассматривать как «рефлексивный элемент структуры Я» (Brandom, Robert B., 2007). Однако работы, в которых исследуется взаимовлияние имплицитного Я на структуру представлений о себе и которое является основным предметом нашего интереса, практически отсутствуют. Перед нами встает задача – разработать теоретическую модель структуры Я, включающую имплицитную мотивацию субъекта и создаваемое представление о себе и о других и объясняющую связи между ними.

Основная трудность создания модели состоит в объяснении, как взаимодействие субъекта с имплицитной мотивацией обуславливает ту или иную структуру со–знания, рефлексивный элемент целостной структуры Я. Структура со–знания определяется и классиками – С. Л. Франком, Н. О. Лосским, Г. Г. Шпетом, многими современными исследователями: Н. П. Татаренко (1966), М. Н. Мясищевым (1966), А. И. Бреннером (2002) и другими единообразно, как бинарная структура знания. Она включает:

- 1) содержания, данные субъекту непосредственно (психические процессы, состояния), которые переживаются субъектом как «свои собственные»;
- 2) безличные предметные содержания, которые не соотносятся с Я субъекта, противостоят ему как предметы внешнего мира. Другая трудность состоит в том, что структура Я очевидно связана с направленностью познания субъекта.

Механизм взаимодействия субъекта с имплицитной мотивацией позволяет объяснить теория знания Н. О. Лосского. Первое

положение этой теории (об имплицитной мотивации) говорит о том, что в процессе познания безличный предметный мир «Не – Я» дан субъекту в его ощущениях и восприятии так же прямо и непосредственно, как и его внутренние состояния и переживания (мир «Я»). Второе положение теории знания говорит о том, что «субъект не творит содержание восприятия и мышления, а свободно выбирает, какие предметы, данные в подсознании, следует подвергнуть опознанию» (Н. О. Лосский, 1994. с. 216). На направленность познания (выбора) субъекта, несомненно, оказывает влияние характер его коммуникации с другими (второй источник становления структуры Я по Юнгу). Если вне совместности нет со-знания, то создаваемое представление субъекта о себе в мире не может существовать иначе, как в системе отношений «Я – Другой». Как объективируется формирующаяся в структуре Я та или иная система отношений «Я – Другой»?

В этом смысле нам кажется продуктивным представление А. Н. Славской (2002) о процессах обособления Я индивида и включения его в общности как механизм построения системы его отношений с собой, с миром и с другими людьми. Ее мысль применительно к нашей исследовательской модели означает, что система отношений «Я – Другой» объективируется в функционировании целостной структуры Я, в частности, в характере обособления и включения субъекта в общность. Мы можем предположить, что активность субъекта при обособлении и включении в общность определяет стратегию действовать тем или иным образом, создает ракурс познания субъектом себя и других – «извне» (под влиянием окружения), «изнутри» (от себя), «одновременно с обоих ракурсов», «при ситуативной смене ракурсов» (Агафонов А. Ю., 2000). То есть система отношений «Я – Другой» в структуре Я, по нашему предположению, лежит в основе характера обособления и включения субъекта в общность (*стратегии действия*), определяет ракурс познания (различения) воспитанником-сиротой себя и других. Функциональные и содержательные характеристики, обусловленные системой отношения «Я – Другой» в целостной структуре Я, оказываются взаимозависимы.

Факт такой взаимозависимости был экспериментально подтвержден нами в исследовании определенных структур Я сирот-воспитанников школ-интернатов, их проявления в стратегиях обособления и включения в общность и в содержании высказываний о других (Юдицева Н. Н., 2006).

Представленное здесь экспериментальное исследование имело своей целью сравнение особенностей развития системы отношений «Я – Другой» у сирот-воспитанников закрытых образовательных учреждений и отбывающих наказание сирот, которые, не окончив учреждение, оказались в заключении, вне опеки системы образования и органов опеки и попечительства.

В исследовании принимали участие 206 воспитанников и выпускников школ-интернатов и 26 осужденных сирот в возрасте от 14 до 18 (23 лет). 14 из 26 подростков до заключения находились в закрытых образовательных учреждениях, остальные на попечении бабушек и других родственников, пьющих матерей.

Результаты исследования

Для определения системы отношений «Я – Другой» в структуре Я мы использовали глубинно-психологический метод экспериментальной диагностики влечений Леопольда Сонди (2005), венгерского психолога, представителя судьбоаналитической ветви психоанализа. В судьбоаналитической теории Л. Сонди (1956) структура Я – часть психического аппарата личности, постепенно формирующаяся под влиянием окружающего мира и сферы бессознательного. Система отношений «Я – Другой» в структуре Я, лежащей в основе процессов обособления и включения субъекта в общность, описывается двумя векторами: отношением субъекта к своим состояниям (фактор k вектора Sch) и к коммуникации с другими людьми (фактор d вектора C).

По результатам экспериментального исследования, построенного на основании метода Л. Сонди (2005), были выделены следующие структуры Я: **безличная, коммуникативная, эгоцентрическая, субъектная**. Перечисленные структуры представлены в выборке воспитанников – сирот и отбывающих наказание сирот неодинаково (*рис. 1*).

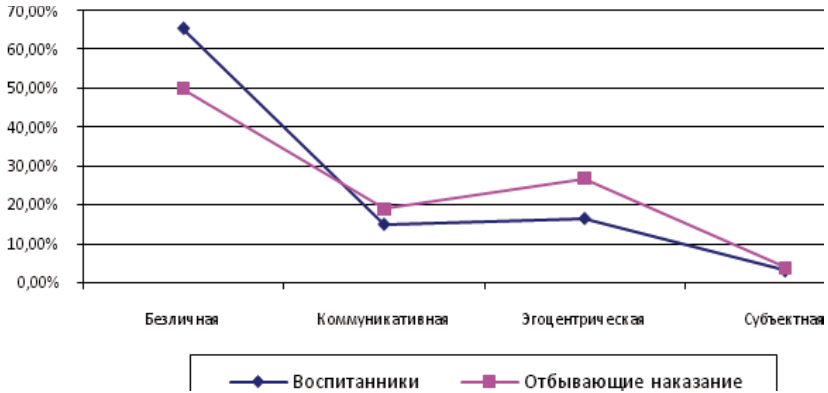


Рис. 1. Число испытуемых с разными структурами Я в выборке сирот-воспитанников закрытых образовательных учреждений и отбывающих наказание в местах лишения свободы

Было показано, что безличная структура Я определяет пассивность субъекта как в отношении к своим состояниям, так и в коммуникации с другими, неразвитость его собственных интересов и подверженность влиянию окружения, группы. Процент испытуемых с безличной структурой «Я» достигает в выборке воспитанников двух третей (65,5 %), а в выборке осужденных сирот только 50 %. Коммуникативная структура Я определяет вовлеченность в коммуникацию с другими в ущерб вниманию к реализации собственных интересов, повышенную чувствительность к обстоятельствам и любовь к приключениям. Испытуемые, обладающие коммуникативной структурой «Я», составляют 15 % в выборке воспитанников и 19 % в выборке осужденных сирот. Не случайно на вопрос «как жить» осужденные подростки-сироты отвечают «по обстоятельствам», отождествляясь с ними. Эгоцентрическая структура Я обуславливает приоритет собственных интересов в ущерб взаимодействию с окружающими. Эта структура «Я» обнаружена у 16,5 % воспитанников и у 26,9 % осужденных. После безличной эта структура является наиболее распространенной в выборке осужденных сирот. Субъектная структура Я способствует сбалансированному развитию собственных интересов, с одной стороны, и в открытости взаимодействию – с другой, но допускает также активный индивидуализм. Однако она мало распространена в обеих наших выборках, ее доля не превышает 3–3,9 %.

Кроме того, в нашем исследовании было обнаружено влияние выявленных нами структур Я испытуемых на осознаваемый компонент их отношений к себе и к другому человеку, которые были выявлены нами с использованием метода незаконченных предложений.

Для экспериментального определения осознаваемых представлений о себе и о других у старших воспитанников интернатов и их выпускников (учащихся ПУ) мы использовали проективный метод незаконченных предложений. Распространенный вариант незаконченных предложений Saks – Sidney, адаптированный в лаборатории медицинской психологии Ленинградского НИИ психоневрологии имени В. М. Бехтерева, состоит из 64 незавершенных предложений со структурированным и детерминирующим реакцией началом. Он охватывает систему отношений испытуемого к семье, противоположному полу, друзьям, отцу, матери и т. д. Мы модифицировали исходный вариант теста с целью приведения его в соответствие с задачами исследования. Для этого мы оставили только те предложения, которые содержательно отвечали реальности жизни в закрытом учреждении, то есть имеющемуся жизненному опыту обследуемых подростков; ограничили темы изучением отношения подростка к себе и к другим. Просили испытуемых по желанию, долго не задумываясь, закончить предложения. В процессе обработки полученных нами данных мы модифицировали стандартную интерпретацию теста под задачу исследования.

Для содержательного анализа «высказываний о других» и «высказываний о себе» все полученные высказывания подростков (завершенные предложения) мы классифицировали следующим образом: «оценочные суждения», «информирование о других», «сообщения о взаимодействии», «сообщения о себе», «сообщения о действиях». Поясним их.

1. «Оценочными *суждениями*» считались высказывания непосредственно эмоционального характера, не несущие содержательной информации ни о самом испытуемом, ни о других; часто оценки заимствованы, представляют собой выхоленную норму, штамп, стереотипные суждения;
2. Суждения, получившие название «*информирование о других*», не имели, во-первых, оценочной нагрузки и, во-вторых, не включали автора в контекст высказывания;

3. К «сообщениям о взаимодействии» были отнесены высказывания, формулировки которых включали как других субъектов, так и самого автора;
4. «Сообщения о себе» включали состояния, чувства, относящиеся к автору;
5. «Сообщения о действиях», выраженные глаголами либо составными сказуемыми, содержали сообщения о стереотипе действия, который с разной степенью определенности можно было отнести к другим, к себе или к обобщенным высказываниям.

Применив анализ соответствий М. Greenacre (См.: Greenacre M. Correspondence analysis in practice // London, Academic Press, 1993), мы сопоставили четыре структуры Я со всей совокупностью высказываний, и отдельно – с совокупностью «высказываний о других» и с совокупностью «высказываний о себе». Используя этот метод, мы построили пространство отношений «Я – Другой». Результаты анализа представлены на *рис. 2*.

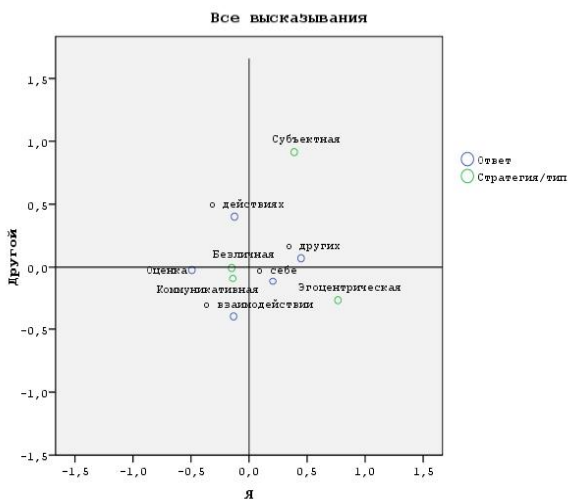


Рис. 2

Мы обнаружили, что эти структуры прослеживаются в пространстве отношений «Я – Другой». Все четыре структуры оказались в разных квадрантах пространства. Каждую структуру Я мож-

но охарактеризовать с точки зрения отношений в системе «Я – Другой». Так, коммуникативная структура оказалась в левом нижнем квадранте. Это значит, что в системе осознаваемых отношений «Я – Другой» коммуникативная структура Я отличается неразличением других (-0,08 по оси «присутствие-отсутствие» другого). То есть несмотря на активность в коммуникации (обнаруженную нами в системе неосознаваемых отношений), у испытуемых с такой структурой Я не происходит становление полноценного представления о других. Позиция такого субъекта «**не я – не другой**» определяет скорее *негативистскую* направленность познания себя и других – в том смысле, что в его пространстве отношения «Я – Другой» не представлен ни субъект, ни другой. Согласно нашим данным, эта структура Я значимо преобладает в выборке воспитанников со снижением интеллекта. В выборке воспитанников школ-интернатов в целом она составляет 15 %, тогда как в выборке осужденных – 19 %. Социальная активность, ракурс познания себя и других этими подростками определяется их текущими витальными потребностями и коммуникативной вовлеченностью в те или иные обстоятельства. Не имея опыта вождения вскрыть случайную машину лишь по причине того, что метро закрыто, а надо домой, и уснуть в ней – «нормальное» поведение таких испытуемых. Власть обстоятельств и текущие нужды определяют сознание себя и других. У них отсутствует ракурс субъективной оценки обстоятельств, вероятно, их отличает безоценочность. Приоритет материальных потребностей при неразвитом индивидуальном Я подростков обуславливает хорошую адаптацию в криминальной субкультуре.

Эгоцентрическая структура Я, характеризующаяся активным обособлением и пассивностью включения в общность, оказалась в правом нижнем квадранте, то есть характеризуется также неразличением других (-0,25), но при этом выраженной представленностью самого субъекта (0,75) в системе отношений «Я – Другой». Такое соотношение значений позволяет предполагать, что испытуемые предпочитают, прежде всего, собственные интересы и легко способны пренебречь интересами окружающих, особенно если последние окажутся в противоречии с их собственными. В любом случае эти субъекты вполне осведомлены о своем Я и сориенти-

рованы на него. Кратко эту позицию можно обозначить «я – не другой». Она определяет *индивидуалистическую* направленность познания других этими испытуемыми. Несколько больше данная структура распространена в выборке воспитанников с сохранным интеллектом. Замкнутость исключительно на собственных трудностях и проблемах без должного внимания к окружению и возможностям, им предоставляемым, предопределяет выбор тупиковых способов «решения» жизненных проблем, застревание в них и самосожаление. Значительно более распространена эгоцентрическая структура Я в выборке осужденных сирот (26,9 %) по сравнению с выборкой воспитанников (16,5 %). Влияние субкультуры воспитательной колонии в значительной мере определяет становление индивидуалистического ракурса познания других и себя, обуславливает приоритет собственных интересов при неразличении интересов других в системе отношений «Я – Другой».

Субъектная структура Я, которая характеризуется активным обособлением и активным включением в общность, оказалась в правом верхнем квадранте. То есть в пространстве отношения «Я – Другой» она характеризуется как представленностью самого субъекта (0,4 по оси отношения к себе), так и сильно выраженной представленностью другого (0,9 по оси отношения к другому). Эту позицию можно обозначить «**и я, и другой (!)**». Такое соотношение значений позволяет предполагать выраженную целостную позицию в системе отношений «Я – Другой», то есть *взвешенную* познавательную направленность этих испытуемых, которая исходит из присутствия в системе отношений и себя, и другого. Доля испытуемых с субъектной структурой Я не превышает в обеих выборках 3–4 %.

Общая характеристика каждой структуры Я, установленная нами на материале всех высказываний, полностью подтверждается (на уровне значимости 0,05) в пространстве высказываний о другом.

Что касается безличной структуры Я, то при сопоставлении с группой высказываний о других она оказалась в левом верхнем квадранте, то есть связана со слабым присутствием другого в пространстве отношений «Я – Другой» (+0,1 по оси отношения к другому) и лежит в отрицательной области отношения к себе (-0,225). Таким образом, безличная структура Я, характеризующаяся пол-

ной пассивностью и отсутствием собственной позиции в неосознаваемых стратегиях обособления и включения в общность, в системе осознаваемых отношений «Я – Другой» характеризуется отрицанием собственного существования при слабом присутствии в этом пространстве другого человека. Коротко можно охарактеризовать позицию субъекта с такой структурой Я как – «не я – другой». Эта позиция обуславливает *групповую* – конформную, субкультурную, семейную, классовую – направленность познания себя и других. Испытуемые с безличной «структурой Я» различают других, опираясь на представления своей общности. Групповая направленность определяет подверженность влиянию клана, соседей, знакомых, партии, способствует слабому различению других, что противоречит ценностям субкультуры, которая культивирует «неразличение других»: использование в корыстных интересах потребностей и чувств других, презрительное отношение к другим («лохам», «подстилкам»). Не случайно безличная структура Я значимо меньше представлена в выборке осужденных сирот (50 %), чем в выборке воспитанников и выпускников (65,5 %).

Влияние системы отношений «Я – Другой» на выбор категорий в группе высказываний о других

Как было указано выше, все высказывания наших испытуемых были поделены нами на две группы: высказывания о себе и высказывания о других. Поэтому дополнительно к анализу зависимости выбора нашими испытуемыми разного типа суждений от их неосознаваемой направленности в системе отношений «Я – Другой» из всего массива высказываний мы провели анализ отдельно для каждой группы. По результатам нашего анализа выяснилось, что в группе «высказываний о себе» у наших испытуемых с разными структурами Я не было обнаружено значимых различий в выборе типов суждений, тогда как анализ суждений в группе «высказываний о других» показал наличие значимых связей между структурой Я испытуемых и выбором ими типа суждения.

Испытуемые с системой отношений «не я – другой» (в основе которой лежит безличная структура Я) из числа сирот-воспитанников детских домов в группе высказываний о других используют оценочные суждения, тогда как отбывающие наказание сироты используют суждения «о себе». Группоцентрическая ориен-

тация этих испытуемых обуславливает их зависимость от сообщества, которые в этих учреждениях разные. Так, в школе-интернате в это сообщество включены педагоги, носители оценочного отношения к подопечным, а в воспитательной колонии подростки отождествляются с субкультурным сообществом, ценностью которого является удовлетворение собственных потребностей.

Воспитанники-сироты с системой отношений **«я – не другой»** (в основе которой лежит эгоцентрическая структура Я) в группе высказываний о других используют суждения «о себе» и «о других», тогда как отбывающие наказание сироты используют оценочные суждения. Ясно, что эта оппозиционная система отношений обуславливает невозможность отождествления с другими. Однако различие других отбывающими наказание сиротами сведено к оценочным ярлыкам «лохи», «подстилки» и т. п.

Воспитанники-сироты с системой отношений **«не я – не другой»** (в основе которой лежит коммуникативная структура Я) в группе высказываний о других используют как оценочные суждения, так и суждения о себе, что свидетельствует о недифференцированном восприятии себя и других, зависимости «системы оценки других» от себя (текущих нужд) и обстоятельств (ситуативной оценки). По выборке сирот, отбывающих наказание, заключение сделать невозможно по причине отсутствия данных.

Испытуемые с системой отношений **«и я и другой»** (в основе которой лежит субъектная структура Я) из числа воспитанников-сирот в группе высказываний о других используют суждения о других, тогда как отбывающие наказание – суждения о взаимодействии. То есть отбывающие наказание сироты независимо от структуры Я используют мало суждений о других.

Таким образом, сравнительный анализ структур Я в выборке «воспитанников» и «отбывающих наказание» показывает, что условия воспитательной колонии культивируют развитие коммуникативной и эгоцентрической структур Я, тогда как условия закрытого образовательного учреждения явно определяют становление обезличенной структуры «Я». Эта структура способствует становлению системы отношений «не я – другой», неразличению себя и поверхностному оценочному, зависимому от окружения, различению других, группоцентрической направленности и су-

ществованию такого подростка в составе общности, что противоречит тем ценностям, которые формирует субкультура воспитательной колонии. Поэтому число испытуемых с безличной структурой Я в выборке отбывающих наказание падает до половины относительно двух третей из выборки воспитанников-сирот.

На фоне сокращения доли обезличенной структуры Я в выборке сирот, отбывающих наказание, увеличивается число испытуемых с коммуникативной и особенно с эгоцентрической структурой Я. И коммуникативная и эгоцентрическая структуры Я характеризуются неразличением другого. Можно заключить, что отбывающие наказание сироты в меньшей мере зависимы от требований окружающего мира и ориентированы на себя, их действия в большей мере определяются имплицитной мотивацией. Негативистская и индивидуалистическая направленность познания других обуславливает ситуативный или устойчивый приоритет материальных нужд, чувственных потребностей субъекта в системе отношений «Я – Другой», облегчает использование других.

Изменение соотношения структур в выборке осужденных проявляется в выборе суждений в группе высказываний о других. В высказываниях о других отбывающие наказание сироты со всеми структурами Я избегают суждений «о других», используют суждения «о себе», «оценочные», «о взаимодействии». Этот факт свидетельствует об очень слабом различении других заключенными сиротами, приоритет инфантильного «а мне надо», «а я хочу». Небрежение интересами других концентрированно выражается в распространенной в колонии поговорке: «кончил дело, убей подела (соучастника)». Таким образом, субкультура колонии направленно воздействует на способность к различению других, культивирует «неразличение других»: использование в корыстных интересах потребностей и чувств других, презрительное отношение к ним. Сравнительный анализ суждений в группе высказываний о других у заключенных сирот с разными структурами Я (относительно воспитанников) позволяет предполагать, что субкультурное сообщество воспитательной колонии культивирует у своих членов неразличение других.

Казалось бы, эгоцентрическая структура Я, опора на собственные интересы и потребности должна развивать умение противосто-

ять влиянию закрытой субкультуры колонии. Однако эгоцентрические ценности субкультуры «власть, секс и деньги» обуславливают при культивируемом корыстном отношении к другим еще большее развитие эгоцентризма, а не развитие индивидуальных интересов. И если обезличенная структура Я, вероятно, «порождает мужиков» и низкостатусных осужденных, то из осужденных с эгоцентрической структурой Я при достаточном интеллектуальном и физическом развитии, вероятно, формируются лидеры субкультуры. Лица с коммуникативной структурой Я находятся целиком во власти собственных текущих житейских нужд. Это обстоятельство позволяет легко ими манипулировать. Они не противостоят ценностям субкультуры воспитательной колонии, они их разделяют.

Воспитанники закрытых образовательных учреждений остаются пассивными в коммуникации и в условиях колонии, тогда как подростки из неблагополучных семей демонстрируют большую произвольность в коммуникации. Их контакты с другими определяются как групповым окружением, так и ими самими.

Проблема «воспитанников» заключается в том, что нормальное развитие их неповторимого уникального Я, позволяющего противостоять субкультурному влиянию, возможно лишь при активном благожелательном отношении к окружающим, а им часто недостает ни того, ни другого. В этом отношении положение подростков из неблагополучных семей, на наш взгляд, можно оценить более оптимистично. Они часто и активны и более терпимы к окружающим и, несмотря на то что осуждены и отбывают наказание, ценят своих близких, родственные связи и хорошие отношения с окружающими, о чем свидетельствуют их ответы на неоконченные предложения.

Литература

1. *Агафонов А. Ю.* Человек как смысловая модель мира: пролегомены к психологической теории смысла. Самара, 2000.
2. *Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до 3-х лет в семье и доме ребенка. М., 2003.
3. *Бардышевская М. К.* Дети с недостатком эмоциональных привязанностей // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. Вып. 4, 1995.
4. *Вернов А. Н.* Проблема активности субъекта познания в интуитивизме Н. О. Лосского. Автореф. СПб., 1999.

5. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 1998.
6. Дубровина И. В., Лисина М. И. Психическое развитие воспитанников детских домов. М., 1990.
7. Егорова М. А. Особенности психологических новообразований подростков в школе-интернате // Дефектология. 2006. № 1.
8. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997.
9. Коробейников И. А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития. Дисс. ... докт. психол. наук. М., 1997.
10. Лемши В. В., Васильева Н. А. Особенности формирования образа «Я» и образа другого человека в подростковом возрасте у детей, воспитывающихся в семье и детском доме // Гуманитарное знание. Омск, 1998. Вып. 2. Кн. 2.
11. Лосский Н. О. Обоснование интуитивизма // Избранное. М.: Правда, 1991.
12. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
13. Прихожан А. М., Толстых Н. Н., Юферева Т. И. Подросток // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М., 1990.
14. Психическое развитие воспитанников детских домов / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
15. Славская А. Н. Я – эгоцентризм или зависимость? Индивидуализм или взаимозависимость? Одиночество или самодостаточность? // Мир психологии. 2002. № 2.
16. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений. М., 2005.
17. Сонди Л. Анализ сферы Я. 1956.
18. Франк С. Л. Душа человека // Реальность и человек. М., 1997.
19. Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994.
20. Юдицева Н. Н., Панов А. И., Левин С. А. Постинтернатная адаптация выпускников детских домов. Социально-психологические технологии. М., 2001.
21. Юдицева Н. Н. Об особенностях становления идентичности и отношения к другим у социальных сирот // Дефектология. 2006. № 1.
22. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М., 1996.
23. Юнг К. Г. АИОН Исследование феноменологии самости. М., 1997.
24. Bandom, Robert B. The structure of desire and recognition: Self-consciousness and self-constitution [Electronic resource] // Philosophy Social Criticism. Jan. 2007. Vol. 33. P. 127–150; SAGE-Mode of access: DOI: 10.1177/0191453707071389

25. *Cross, Susan E., Gore, Jonathan S., Morris, Michael L.* The Relational-Interdependent Self-Concept, Self-Concept Consistency, and Well-Being [Electronic resource] // *Journal of Personality and Social Psychology*. Nov. 2003. Vol. 85(5). P. 933–944; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0022-3514.85.5.933. – Title on screen.
26. *Cross, Susan E., Bacon, Pamela L., Morris, Michael L.* The relational-interdependent self-construal and relationships [Electronic resource] // *Journal of Personality and Social Psychology*. Apr. 2000. Vol. 78(4). P. 791–808; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0022-3514.78.4.791. – Title on screen.
27. *Chen, Serena, Boucher, Helen C., Tapias, Molly Parker.* The relational self revealed: Integrative conceptualization and implications for interpersonal life [Electronic resource] // *Psychological Bulletin*. Mar. 2006. Vol. 132(2). P. 151–179; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0033-2909.132.2.15. – Title on screen.
28. *Daum, James Martin.* Self-structure, psychological distress and delinquent behavior: Ph.D. dissertation. University of Cincinnati: CSA ProQuest (ProQuest Dissertations and Theses), 1991. 202 pages. Mode of access:
29. *Gaertner, Lowell, Sedikides, Constantine, Vevea, Jack L., Iuzzini, Jonathan.* The ‘I,’ the ‘we,’ and the ‘when’: A meta-analysis of motivational primacy in self-definition [Electronic resource] // *Journal of Personality and Social Psychology*. Sep. 2002. Vol. 83(3). P. 574–591; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0022-3514.83.3.574. – Title on screen.
30. *Hong Ying-yi, Chan Gloria, Chiu Chi-yue, Wong, Rosanna Y. M., Hansen Ian G., Lee Sau-lai, Tong Yuk-yue, Fu Ho-ying.* How Are Social Identities Linked to Self-Conception and Intergroup Orientation? The Moderating Effect of Implicit Theories [Electronic resource] // *Journal of Personality and Social Psychology*. Dec. 2003. Vol. 85(6). P. 1147–1160; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0022-3514.85.6.1147. – Title on screen.
31. *Hoy, Melanie Bowen.* The development of structure and centrality in the self system: Implications for appearance concerns: Ph.D. dissertation. Duke University: CSA ProQuest (ProQuest Dissertations and Theses), 2008. 158 pages. Mode of access.
32. *Karniol, Rachel, Ramat Aviv.* Egocentrism versus protocentrism [Electronic resource]: The status of self in social prediction // *US: American Psychological Association. – Psychological Review*. Jul. 2003. Vol. 110(3). Pp. 564–580; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0033-295X.110.3.564. – Title on screen.
33. *Laurie A. Rudman a; Steven J. Spencer b.* The implicit self [Electronic resource] // *Self and Identity*. April. 2007. Vol. 6. Iss. 2 & 3. P. 97–100; INFORMA. Mode of access: DOI: 10.1080/15298860601128271. Title on screen.

34. Pryor, Robert G. Toward exorcising the self-concept from psychology: Some comments on Gottfredson's circumscription/compromise theory [Electronic resource] // Journal of Counseling Psychology. Jan. 1985. Vol. 32(1). P. 154–158; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/0022-0167.32.1.154. – Title on screen.
35. Sander L. Koole a, Linda H. M. Coenen a Implicit self and affect regulation [Electronic resource]: Effects of action orientation and subliminal self priming in an affective priming task // Self and Identity. April. 2007. Vol. 6. Iss. 2 & 3. P. 118–136; INFORMA. Mode of access: DOI: 10.1080/15298860601118835. – Title on screen.
36. Showers, Carolin J., Zeigler-Hill, Virgil, Limke, Alicia. Self-structure and childhood maltreatment: Successful compartmentalization and the struggle of integration [Electronic resource] // Journal of Social & Clinical Psychology. May. 2006. Vol. 25(5). P. 473–507; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1521/jscp.2006.25.5.473. – Title on screen.
37. Stein, Karen Lea Farchaus. Structure of the self and stability of self-esteem: Ph.D. dissertation. University of Michigan: CSA ProQuest (ProQuest Dissertations and Theses). 1988. 99 pages. Mode of access.
38. Suler, John R. Review of Theories of the unconscious and theories of the self [Electronic resource] // Psychoanalytic Psychology. Win. 1990. Vol. 7(1). P. 157–160; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/h0085136. – Title on screen.
39. Zeigler-Hill, Virgil, Showers, Carolin J. Self-Structure and Self-Esteem Stability: The Hidden Vulnerability of Compartmentalization [Electronic resource] // Personality and Social Psychology Bulletin. Feb. 2007. Vol. 33(2). P. 143–159; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1177/0146167206294872. – Title on screen.
40. Suler, John R. Review of Theories of the unconscious and theories of the self [Electronic resource] // Psychoanalytic Psychology. Win. 1990. Vol. 7(1). P. 157–160; EBSCO. Mode of access: Digital Object Identifier: 10.1037/h0085136. – Title on screen.

Дети улицы

Мифы и реальная жизнь детей и подростков, отчужденных от семьи

*Л. Ф. Обухова,
Л. А. Ерина*

Указ Президента РФ от 01.06.1991 г. «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» стал юридическим актом создания в нашей стране социальных приютов, назначение которых – коррекция и реабилитация детей с нарушением социального и психологического статуса, отчужденных от семьи и школы. В такие приюты попадают дети и подростки, которых милиция задерживает на улицах, на вокзалах и других общественных местах. После задержания беспризорных детей направляют в больницы, где их обследуют и лечат, а затем отправляют в приюты для временного проживания, оказания правовой, психолого-педагогической помощи, социальной реабилитации и дальнейшего жизнеустройства.

Дети и подростки, поступающие в социальные приюты, отличаются крайней степенью социальной запущенности, отставанием в психосоматическом развитии, посттравматическими синдромами. Это «дети улицы», дети-бродяжки или дети-социальные сироты, отобранные из семьи, где небрежное и жестокое обращение родителей угрожало их жизни и здоровью.

Нередко эти дети имеют бросающиеся в глаза внешние особенности. Последствия алкогольного синдрома плода проявляются во множестве дисплазий физического облика: череп неправильной формы, маленькая голова, широкое переносье, выступающий лоб с выраженными буграми, короткий нос, неправильный рост волос и зубов, отставание в росте, сколиоз и т. д. Но еще больше настаивают личностные качества отверженных детей. Их личность полна противоречий. В ней особым образом сочетается доброе и жестокое, детское и старческое, наивное и распущенное.

Характерные черты несовершеннолетнего московского бродяги – это подростки 11–17 лет, и чаще всего, иногородние гражд-

дане России (соотношение москвичей и немосквичей примерно 1:4). Как правило, они курят, не упускают возможности выпить, многие занимаются воровством, наркоманией, проституцией.

В большинстве случаев это вчерашний ученик, не успевающий в школе, не имеющий глубоких интересов к учебной деятельности. Есть среди приютских детей и те, которые никогда не посещали школу, у некоторых из них большие перерывы в школьном обучении. Многие из-за своих психологических особенностей (гиперактивность, психопатоподобные и неврозоподобные нарушения, депрессивные состояния) не могут находиться в школьном коллективе.

Как правило, семьи беспризорных детей относятся к разряду небогатых. Низкий образовательный уровень, тяжелое материальное положение, алкоголизм, противоправное поведение родителей создают общую неблагоприятную атмосферу для физического и психического развития ребенка с первых дней его жизни. Между членами семьи постоянны ссоры, скандалы, драки, а основной метод воспитания детей – жестокие физические наказания и оскорбления. Насилие, пережитое в семье, оказывает влияние на все сферы психического развития ребенка. Мир для ребенка перестает быть устойчивым и безопасным. Побег, хулиганство, грубость детей и подростков возникают как своеобразная форма защиты от посягательств на их личность в структуре семьи. Оказываясь вне семьи и вне школы, такой подросток попадает в уличную группу, которая дает ему возможность для компенсации негативной оценки со стороны учителей и родителей.

Многие беспризорные дети, и особенно подростки, пострадали от сексуального насилия со стороны сверстников или незнакомых взрослых. Наиболее общие симптомы, проявляющиеся у подростков, переживших сексуальное насилие, – это тревога, страхи, депрессия, асоциальное и неконтролируемое поведение, ночные кошмары, не соответствующее возрасту сексуальное поведение и т. п.

Психолого-педагогические исследования (1–5) свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути. У него формируются специфические черты характера, поведения, личности, о которых часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, – они просто другие.

В неблагополучных семьях происходит то, что психологи называют «перевернутой ситуацией». Меняются роли, и уже с 10–11 лет многие дети становятся опекунами своих опустившихся родителей. Они жалеют их, заботятся о них, нередко даже воспитывают. Несмотря на то что многие матери не занимаются воспитанием своих детей, проводя время в пьянстве и скитаниях, дети все равно их любят, подчас даже сильнее, чем дети из благополучных семей уважают и любят своих родителей. При других вариантах развития часты побеги из дома, противоправное поведение, раннее формирование наркотической зависимости.

Приведем ряд примеров, почерпнутых из литературных источников, личных наблюдений и диагностического обследования беспризорных детей и подростков, оказавшихся в социальном приюте.

В первые дни пребывания подростка в приюте обнаруживается полное отсутствие дисциплинированности. Обращения воспитателя с просьбами, поручениями «повисают в воздухе». Подростки считают вполне естественным реагировать на просьбы взрослых грубым жестом, руганью, плевок. Большинство слов почерпнуто ими из «блатного жаргона». Воспитателей шокируют бурные взрывы гнева и ненависти детей друг к другу. Их агрессивность и злоба носят какой-то странный, незатухающий характер. Во время драки подростки бьют обычно в лицо или ногой в живот, плюют, используют самые непотребные слова и выражения. Дерущихся никто из товарищей не разнимает, не пытается примирить. Наоборот, драки происходят или при немом одобрении окружающих, или при явном подстрекательстве. У воспитанников отсутствует способность сопереживать другим.

Поступая в приют, подростки сообщают о себе избирательную информацию. Они рассказывают о несуществующих подвигах и достижениях, склонны к фантазированию. «У меня папа водитель-дальнобойщик и редко приезжает, когда мне будет 16 лет, то он приедет».

Из истории жизни воспитанника московского приюта Романа Ш. 1990 г. р. Подросток поступил в приют в марте 2005 года под именем Алексей. В ходе психологического обследования выявлено, что интеллектуальный уровень соответствует возрастной норме, но школьные знания ограничены. Обобщения строятся на основе жиз-

ненного опыта. При показе картинки из теста «Четвертый лишний» (лопата, ножницы, топор и клещи) ответил: «это все набор садистаньяка». Проявляет интерес к творческим занятиям. Тревожен, импульсивен, эмоционально нестабилен, проявляет вербальную и прямую физическую агрессию к другим воспитанникам.

В личной беседе о себе рассказал, что ушел из дома в Липецке из-за конфликтов с отчимом. Его мама владеет магазином на рынке, отчим работает в охране. Подчеркнул имеющийся в семье достаток. Повторял, что мама работает директором магазина, а отчим – милиционером. В деньгах никогда не нуждался, но конфликты с родителями были из-за того, что часто уходил из дома. В Москву он приезжал не один раз, предпочитал дышать клеем, бродяжничать и «попрошайничать» в саду им. Баумана.

В ходе последующего изучения биографии ребенка выяснилось, что зовут его Рома Ш. Сбежал он не от своих родителей, а из детского дома в Липецке. Отца у него давно нет, а мать лишена родительских прав, свое жилье пропила и место ее проживания неизвестно.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Эдуарда А. 1989 г. р. В приюте с 2002 года под именем Миша. Смуглая кожа, черные глаза указывали на его восточное происхождение. Социально-правовой отдел почти два года проверял его легенду о московском происхождении и месте жительства. Была выдумана школа, домашний адрес, путался в показаниях, ссылаясь на отсутствие памяти. Только через милицию удалось узнать подлинное имя мальчика, прибывшего из Узбекистана.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Олега Г. 1996 г. р. Ребенок проживал один, приглядывал за ним квартирант из Азербайджана, а мама, занимаясь проституцией, жила где попало. Мальчик закончил два класса, но уроки пропускал. Был на учете в отделении милиции за хулиганство, воровал сотовые телефоны, вместе с другом ограбил палатку «Куры-гриль». В приюте говорил, что маму свою очень любит и хотел бы жить с ней. «Она не приходит, потому что много работает и не знает, где я нахожусь». На вопрос: «Какие три желания ты попросил бы исполнить золотую рыбку?» ответил: «Богатство мне не надо! Чтобы родители не отдавали детей в приют и не били детей. Что-

бы построили приюты для бомжей. Ой! Это как-то жестоко... для бездомных. Чтобы закрыли все заводы, которые делают водку и вино». Олег рассказывал, что до 7 лет он не мог бегать, потому что его ноги переехал снегоход, но однажды его лицо укусила большая собака, и он обрел возможность бегать снова. Элементы фантазирования часто присутствовали в его речи ради создания иллюзии «красивой жизни».

Выдуманные истории жизни прочно вживаются в сознание детей. Вот еще один реальный случай.

Денис Д., 8 лет. Мальчик из цыганской семьи, которая вела кочевой образ жизни. У него есть две старшие сестры и брат. В школе никто не учился. Мама заставляла зарабатывать. Зарабатывали деньги кто как мог. Сам Денис ездил по вокзалам и в электричках в инвалидной коляске в сопровождении сестры, изображая глухонемого безногого инвалида. В день собирали до 2000 рублей. Когда его задержала милиция и отвезла в Морозовскую больницу, Денис так прочно вжился в роль инвалида, что и врачи не сразу распознали, что мальчик физически здоров.

Детей, попадающих в приют, отличает повышенная ситуативность поведения. Они не планируют будущих действий. Их прошлое и будущее связаны только с режимными моментами («спать, есть, гулять»). Такие дети с детства проявляют подчинение чужому влиянию, безволие, отсутствие целеустремленности и склонность к праздному времяпровождению. Общим признаком является утрата свойственной детям жизнерадостности, оптимистического мироощущения. Низкий уровень самоуважения, возникший у воспитанников приюта в результате многочисленных отрицательных оценок взрослых людей, породил у них так называемый «дисконфорт успеха». Ребенку бывает неприятно, когда его хвалят. Похвалив ребенка за красивый рисунок или хорошо сделанную работу, можно вызвать неловкость, растерянность и даже слезы. («У меня все плохо», «У меня не получилось».) Дисконфорт успеха можно объяснить желанием ребенка сохранить привычное отношение к себе, пусть даже отрицательное, чем иметь неопределенное, спутанное представление о себе.

Рома П. 1990 г. р. первый раз поступил в приют в 2002 году. В Москву добрался электричками из г. Кушма Челябинской обла-

сти. С его слов, отец давно умер, а мать квартиру продала и пропала. О ней ребенок не любил вспоминать и избегал разговора на эту тему. В Москве успел побывать в разных приютах, но всегда убегал. Обитал на Казанском вокзале, где имел гомосексуальный контакт. Хорошо знал существующие расценки и место, где собираются люди нетрадиционной сексуальной ориентации.

Учеба давалась ему очень трудно, поэтому уроков избегал или мешал учителю, сидя под партой.

Ярко проявлялось потребительское отношение ко всем сотрудникам приюта. Просил вещи со склада только новые, устраивал истерики, отказываясь одеваться на праздничные мероприятия в уже стираную одежду. У сверстников отбирал более новые кроссовки, а в столовой отбирал у детей фрукты, выпечку или молочные продукты, говоря: «А он мне сам отдал», «он не любит», «не хочет».

Из истории жизни воспитанника московского приюта Андрея Ч. 1990 г. р. Неоднократно уходил из дома, бродяжничал, дышал клеем, доставлялся в Морозовскую больницу, оттуда направлялся в разные приюты, из которых убегал на улицу. Раздражителен, вспыльчив, неуживчив в коллективе. Ему свойственно демонстративное поведение, сквернословие, склонность к конфликтам, в которых сам был провоцирующей стороной. Труд выглядел для него как непривлекательная перспектива, учиться отказывался совсем. Был равнодушен к будущему.

В поведении воспитанников социального приюта прослеживаются четыре основные цели: любым способом привлечь к себе внимание; продемонстрировать свою власть; отомстить за то, что с ним произошло; выместить на более слабых людях свое негативное отношение к сложившейся ситуации; с помощью агрессии компенсировать свою неполноценность и несостоятельность. Большинство поведенческих нарушений и даже суицидальные попытки носят демонстративный характер и служат целям привлечения внимания.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Карэна И. 1994 г. р. Проживал с бабушкой, дядей и матерью в двухкомнатной квартире. Отец семью давно бросил. Бабушка умерла от туберкулеза, дядя – тубинфицированный наркоман. Мать не

работает, сдает одну комнату и пьет. Карэн начал бродяжничать и попрошайничать. Закурил в 8 лет. В приют попал в 10 лет. Ребенок имел сильную никотиновую зависимость. Отсутствие сигарет доводило его до истерик (кидал тумбочки, отказывался от еды). Находясь в летнем оздоровительном лагере, искал окурки или собирал их для изготовления самокруток. В приюте Карэн тосковал по матери, по дому, часто плакал. Часто вспоминал с элементами фантазии моменты близких отношений с матерью (сбор грибов, совместные прогулки, поздравления с днем рождения).

Из истории жизни воспитанника московского приюта Дениса Р. 1990 г. р. Поступил в приют в 2004 году. Приехал в Москву из Н. Новгорода. В Москве занимался попрошайничеством и сбором монет у Нулевого километра и на Красной площади у Лобного места. В день, с его слов, набирали по 1,5 тысячи рублей. «Здесь, в приюте, – говорил он, – можно в детство впасть. Дома я работал, а тут столько развлечений. Дома я тоже ходил в бильярдный клуб и игровые автоматы, но редко, а здесь и театры, и концерты, и каждый день подарки дают». В приюте Денис с трудом переносил условия жесткой дисциплины и вынужденного одиночества. Он часто страдал от мнимой несправедливости по отношению к нему и по этой причине проявлял настороженность и недоверчивость к окружающим, был раздражителен, подозрителен, мстителен.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Саши С. 1988 г. р. Закончил неполную среднюю общеобразовательную школу и один год проучился в ПТУ, но узнав, что является приемным сыном, ушел из дома и какое-то время жил без надзора. Родители неоднократно приезжали в приют, но возвращаться домой подросток отказывался. В летнем оздоровительном лагере его поведение носило демонстративный характер. Он низко натягивал на глаза капюшон толстовки, много курил, сквернословил в ответ на замечания. Свою агрессию выражал в битье стекол, порче мебели и другого имущества лагеря. Возвращаться в приют категорически отказался.

Подростки, попадающие в приют, не умеют общаться. Их контакты поверхностны, нервозны, поспешны. Они одновременно домогаются внимания и отторгают его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. В общении с взрослыми бросается в глаза

назойливость и ненасыщаемая потребность в любви и внимании. Подростки избегают доверительных отношений со сверстниками, не принадлежащими к их компании (обман, желание сделать больно). Общение в группе сверстников сопряжено с претензиями на лидерство и исключительность, для них характерны взрывы эмоций и отсутствие глубоких, устойчивых чувств. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим людям негативную позицию.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Кости Ц. 1994 г. р. Первый раз поступил в приют в 2005 году. В возрасте трех лет был усыновлен. Тяжело пережил смерть отца. С матерью эмоциональный контакт не налажен. Учился в 4-м классе общеобразовательной школы, при частых прогулах быстро восстанавливал пропущенный материал. Частые уходы из дома объяснял стремлением к независимому образу жизни. В приюте общение с воспитателями носило формальный характер. Со сверстниками провоцировал конфликты, которые часто заканчивались проявлением как вербальной, так и физической агрессии. В стрессовой ситуации чувствовал себя лучше, чем в обычной жизни. В телевизионной передаче «Жди меня» (январь 2005) Костю передали его маме, но вскоре он снова убежал из дома и попал в приют.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Генриха С. 1994 г. р. Восьмой, последний ребенок в семье. Мать умерла. Отец пьет. Старшие дети ведут самостоятельный образ жизни, работают или учатся, а Генрих уже 3–4 года бродяжничает. Он мастерски ворует мобильные телефоны. От продажи ворованных 5–6 сотовых телефонов у Генриха всегда были деньги, но он предпочитал питаться только белым хлебом с майонезом. Нюхал клей, курил гашиш. Начало курения сопровождалось неудержимым смехом до колик в животе. В компании обкуренные дети видели себя с головами кошек. У Генриха было ощущение, что у него отказали ноги, а ребята выкинули его из машины на снег. В приют попал не первый раз. Перед старшими всегда выслуживался, чтобы ему дали сигарету. Три его заветных желания: чтобы выпустили на свободу, чтобы было много сигарет, и чтобы милиция не ловила. Генриха забрали из приюта родные братья, но он снова скитается по чердакам и дышит клеем.

Из истории жизни воспитанника московского приюта Саши Л. 1994 г. р. Мать бросила ребенка в 2 года, отец сидел в тюрьме. Жил с братом и матерью отца. Бродяжничать начал с 9 лет, тогда же закурил и начал дышать клеем: «А что? Классно! В голове виденья разные. То дом прикольно танцует, то букашки бегают по улице и смеются. Один раз мне казалось, что с неба падают на меня компьютеры». В магазинах «Рамстор» и «Икея» воровал продукты и разные предметы, которые продавал, в фонтанах этих же магазинов подбирал монеты. На вопросы: «Было ли ему стыдно?» или «Что о нем подумают другие люди?», отвечал со смехом, что ему все равно; ему абсолютно ничего не стыдно делать; если он снова окажется в таких магазинах, то будет делать то же самое. После года пребывания в приюте ребенок возвращен отцу, который вернулся из тюрьмы.

Как видно из приведенных примеров, жизненный путь воспитанников социального приюта полон лишений, травмирующих экспериментов, жестоких развлечений. У них отсутствует представление о ценности жизни и ослаблено чувство риска. Им свойственно стремление уклониться от психологического напряжения, связанного с учебной и трудовой деятельностью. Но в противоправном поведении они неутомимы, ловки и изобретательны. Без многословных разъяснений эти дети знают, как надо себя вести, но не могут следовать советам из-за ложного представления о свободе и самостоятельности. Общим признаком для этой категории детей является активное сопротивление воспитанию.

В ходе психологического обследования воспитанников приюта нас интересовало, что они могут рассказать о своих желаниях и жизненных целях, отношениях к родителям и друзьям. Завершая незаконченные предложения, подростки писали, что они сделали бы все, чтобы забыть «пьянство и драки родителей», «папу», «аварию», «все свои плохие дела», «как я начинал плохо жить», «все глупости», «мать», «мои мучения», «как меня бил дядька», «как приходил дух умершей бабушки». Практически все писали, что они были бы счастливы, если бы «родители не пили», «просто был бы отец», и «все жили дома». Воспоминания о детстве часто носят травматический характер: «упал со второго этажа», «как меня били», «как падал из окна», «в семь лет упал с дерева»,

«не слушался маму», «падал с голубятни вниз головой». Будущее кажется им обычным и малопривлекательным. «Когда я буду старым», то... «будут внуки», «буду болеть», «буду жить со своей женой в доме», «буду жить ради внуков», «перепишу квартиру на детей», «буду спать», «буду сидеть дома на пенсии», «мне будет нехорошо», «я умру». Самой большой ошибкой многие считают то, что они убежали из дома и участвовали в ограблениях.

Все эти высказывания противоречат их реальной жизни. На самом деле большинство опрошенных неоднократно убегали из дома и не первый раз попали в приют. В приюте, несмотря на хорошие гигиенические условия, полноценное питание, организацию учебных и творческих занятий в соответствии с актуальным уровнем развития и интересами воспитанников, подростки не могли находиться долго, их тянуло назад к прежней жизни на улице.

В заполненных бланках методики «Незаконченные предложения», состоящей из 30 фраз, обращает на себя внимание вычеркивание жирной черной чертой уже написанного первого признания. В некоторых бланках таких вычеркиваний насчитывается от 6 до 16. У депривированных подростков отчетливо проявляется феномен «любви-ненависти» к кровным родителям. Судя по ответам, **отношение к матери** не лишено теплоты, надежды и, вместе с тем, обиды и осуждения:

«Моя мать и я... у нас плохие отношения; мы любим друг друга (три ответа); относимся хорошо; крепкая любовь; мать хорошая, а я плохой; ходим вместе в магазин; любим смотреть телек; часто ходим в кино; бедные; лучшая семья; друзья.

«Моя мать... хорошая; очень любит меня; пьет; очень редко видимся; лишена прав; работает швеей; очень хорошая, не пьет, добрая; работает прядовщицей (орфография сохранена!); любит меня сильно; пьяница; самая клёвая; чуть-чуть выпивает.

«Я люблю свою мать, но ... она пьет; и отца (!); чтоб совсем не пила; иногда на нее обижаюсь; боюсь видеть ее пьяной; она пьет; я ее очень люблю и всю мою семью; она не приезжает; со злости отказалась от нас.

Во многих случаях высказывания об **отношении к отцу** перечеркнуты жирной линией, которая не позволяет прочитать первоначально написанное. То, что можно прочитать, указывает

на одно из самых глубоких переживаний ребенка с первых лет его жизни – отсутствие отца.

«Думаю, что мой отец редко... у меня его нет; нет пил вино часто; я его незнаю (!); бывает дома; ко мне приходит; бывает трезвый; псих.

«Я хотел бы, чтобы мой отец... был жив; был с мамой; был живой; вернулся к нам; все понял; чтоб его не было; маму не бросил; не пил водку; нас маленьких не бросил.

«Если бы мой отец только захотел... но его нет; быть с мамой; отца я не знаю; не курить; не выпивать; не пить; он бы жил с моей мамой.

То же самое относится и к воспоминаниям подростков о собственном детстве. Лишь в нескольких случаях воспоминания можно отнести к эмоционально положительно окрашенным.

«В детстве я помню, как... играл; как меня отец учил плавать; был в детском садике; не слушался (!) маму; я сказал (!) первое слово дай (!).

«Когда я был ребенком, моя семья... было все плохо; работала; любила меня и любит; любила меня и я их; была нормальной; работала, чтобы кормить нас.

Судя по ответам, в памяти сохраняются лишь отрывочные образы прошлого, отрывочные впечатления, что свидетельствует об отчуждении своего прошлого. Не имея прошлого, этим детям трудно представить свое будущее, «помечтать», создать четкий жизненный план. Будущее свое они или не представляют, или оно кажется им странным и мрачным. Многие не представляют, как можно вернуться к нормальной жизни.

Самые заветные желания воспитанников (методика «Цветик-семицветик») не выходят за пределы повседневной жизни, носят самый обыденный характер, свидетельствуют о неудовлетворенности первичных базовых потребностей, естественных для любого ребенка, а также о напряжении потребностей, не типичных для детского возраста, но сформированных и жестко закрепленных уже в детские годы в результате искаженного жизненного опыта. Желания воспитанников можно распределить следующим образом.

Хочу домой; чтобы забрала мама и жить дома; приехала мама;
быть дома с семьей; хочу чтоб не пила совсем мама;

Хочу есть; кушать; чтоб еда была каждый день;

Хочу много денег; чтобы у нас с мамой были деньги, машину,
компьютер, машину;

Хочу курить, курить, курить;

Хочу смотреть телевизор; кататься на велике, гулять, гулять,
гулять, гулять;

Хочу увидеть друзей; к друзьям;

Хочу чтобы не забирала милиция; хочу на волю; не быть в
приюте; хочу в детдом;

Хочу избавиться от всех проблем; бросить курить; повернуть
время вспять; жену; работу, быть строителем, машинистом поезда.

Понимая, что окружающие не одобряют вредных привычек и агрессивных наклонностей, воспитанники приюта относят к категории «Не хочу»: курить, пить пиво, принимать наркотики. У многих детей отрицательный опыт взаимоотношения с правоохранительными органами, поэтому они пишут: «Я не хочу попасться ментам», «попасть в тюрьму», «жить в тюрьме», «бомжевать». Учеба для многих воспитанников – тяжелый труд, поэтому они пишут: «не хочу учиться», «чтобы была учеба», «не хочу учиться с А. Н., она меня бьет». Еще примеры.

Руслану Ч. 16 лет. Половину из них он курит, дышит клеем, попрошайничает, ворует и бродяжничает. Для него «не хочу»: убежать из дома, пить пиво, принимать наркотики, воровать, быть дураком.

Андрею К. 11 лет. Живет один с квартирантом, мать живет отдельно с разными сожителями. Он пишет: «Я не хочу, чтобы меня обижал квартирант», «чтобы были квартиранты», «чтобы мама пила», «ездить в лагерь, там большие издеваются».

Все приведенные примеры свидетельствуют о перегруженности переживаний воспитанников приюта отрицательным опытом, который они, может быть, и хотели, но не в силах преодолеть ни самостоятельно, ни с помощью педагогического персонала. Дети и подростки, выросшие безнадзорными, тяжело переживают свою ситуацию, не довольны своей жизнью и не верят в возможность ее изменения.

Характерные для приютских детей ответы были получены с помощью методики «Третий глаз». Воспитаннику говорили: «Если бы у человека был третий глаз, то где бы ты его нарисовал?». Большинство выполнивших это задание изображали третий глаз на затылке, объясняя это следующим образом: «Чтобы видеть опасность сзади», «Чтобы увидеть опасность из-за спины», «Чтобы видеть, кто бросает камень». Один подросток нарисовал третий глаз на животе: «Чтобы видеть, что внутри пуза». На одном рисунке третий глаз изображен на лбу: «Чтобы лучше смотреть вперед». Нормально развивающиеся дети в этом возрасте изображают третий глаз на темени: «Чтобы общаться с космосом», на лбу: «Чтобы лучше видеть», на груди: «Чтобы больше чувствовать». Страх и ожидание опасности – наиболее острые переживания подростков, в силу разных причин оказавшихся в социальном приюте.

Воспитанники приютов понимают, что к ним приковано внимание общества, они не безразличны для других людей. Благотворительные мероприятия часто далеко не лучшим образом влияют на формирование личности детей в приюте. У них складывается ярко выраженная потребительская позиция и вытекающие из нее довольно уродливые формы поведения. Многие благотворительные акции организованы так, что они не только не включают ребенка в общество, а, наоборот, подчеркивают особое положение такого ребенка. В результате у ребенка возникает представление, что все перед ним виноваты и «теперь замаливают свою вину».

Чаще всего формируется личность с безответственным отношением к собственной жизни. Трудные подростки всегда взрослее своих сверстников. Они умеют добывать деньги (и порой немалые!). Предлагая им простую, низкооплачиваемую работу, социальные работники еще больше обесценивают в их сознании понятие «честный труд». Подростки еще больше утверждают в мысли, что «работа любит дураков».

В настоящее время существуют две стратегии воспитания детей в социальных приютах. Первая стратегия состоит в том, что дети в приютах – это обычные дети, и все проблемы, связанные с их воспитанием, можно решить путем улучшения материального положения, привлечения спонсоров, создания нормальных условий обучения и воспитания. Вторая стратегия определяется пред-

ставлением о том, что в социальных приютах почти нет здоровых детей, все воспитанники имеют соматические и психические заболевания, обусловленные тяжелой наследственностью, поэтому их нужно держать под медицинским надзором. В настоящее время ни одна из этих стратегий не может считаться эффективной, несмотря на то, что в каждой из них есть доля правды. По-видимому, усилия общества должны быть направлены, прежде всего, на устранение причин, вызывающих искажение психосоциального развития личности ребенка с самых первых лет жизни. Первостепенное значение имеют: борьба с бедностью, повышение культурного и образовательного уровня населения, нормализация детско-родительских отношений, профилактика алкоголизма и наркомании в семье и школе, построение и реализация психолого-педагогических систем воспитания и образования детей из группы риска с учетом отечественного и зарубежного опыта.

Литература

1. *Айхорн А.* Трудный подросток. М., 2000.
2. *Волкова С. И.* Московский городской центр «Дети улиц». М.: Интерграф Сервис, 2002.
3. *Мухина В. С.* Лишенные родительского попечительства. М., 1991.
4. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. Спб.: «Питер», 2005.
5. *Фельдштейн Д. И.* Трудный подросток // Психологический журнал. 1987. № 4.

Дети в условиях разных культур

Дети в социальной ситуации билингвизма

Ж. М. Глоzman

Если в лингвистически гомогенном (монолингвистическом) обществе материнский язык является для ребенка единственным и естественным средством социального общения, детям-иммигрантам, число которых в современном обществе очень велико во всех развитых странах, постоянно приходится решать проблему выбора языка для актуальной ситуации общения, а также необходимости императивного усвоения и совершенствования нового языка общения.

Наблюдаются два противоположных *отношения родителей* к раннему детскому двуязычию (билингвизму): от приглашения иноязычных гувернеров для общения с ребенком, даже живущим в монолингвистической среде, т. е. двуязычная среда создается искусственно, до желания уберечь ребенка-эмигранта от многоязычной среды до трех или до пяти лет, а иногда даже до школы, т. е. до семи лет.

Овладение вторым языком предполагает формирование новой функциональной речевой системы на основе уже сформированной функциональной системы первого языка, если два языка усваиваются последовательно. Недоразвитие каких-то функций на родном языке системно отражается на развитии аналогичных функций на втором языке. Важно также, что времени усвоения каждого из языков соответствует разный уровень созревания мозга и сформированности познавательных функций, что не может не сказываться на мозговой организации функциональной системы каждого языка.

Первостепенное значение имеет *способ изучения второго языка*. «Способ изучения (формальное, организованное усвоение) или овладения (более или менее стихийный путь через общение) нового языка приобретает существенное значение для нейропсихологического анализа, поскольку от этого зависит, каковы ведущие сенсорные каналы ввода информации и, соответственно, мозговые зоны, вовлеченные в реализацию процессов на втором языке. Таким образом, способ усвоения в определенной степени

влияет на то, какие компоненты будут вовлечены в построение новой функциональной системы» [10, с. 72]. При этом могут наблюдаться и внутрислоушарные различия (формальный способ изучения апеллирует преимущественно к зрительно-речевой системе, а прямой, через общение – к акустико-речевой), и межслоушарные отличия. Так, исследования Б. С. Котик [8], проведенные в Эстонии, показали, что русские, которые усвоили эстонский язык в среде носителей языка, в общении и чаще всего в семье, когда семьи были смешанными – двуязычными, и эстонцы, которые усвоили русский язык в основном в школе, давали различные эффекты латерализации при дихотическом прослушивании. Метод усвоения языка может отражаться и в различной степени сформированности разных речевых функций: устной речи, письма, чтения. Так, при прямом методе произвольного постижения языка в живой языковой среде понимание речи опережает навыки экспрессивной речи; при формальном произвольном обучении, как правило, экспрессивная речь лучше понимания. Формальный или прямой метод изучения языка влияет на особенности семантической системы речи и на характер речевых обобщений: при прямом методе слово первоначально осваивается только в одном значении, и понимание конкретного значения проходит путь от общего смысла текста или фразы к частному значению. При формальном (логическом) методе слово сразу усваивается как многозначное, а формирование фразы проходит путь от частного значения отдельных слов к общему смыслу фразы. Языки, приобретенные в школьном и студенческом возрасте преимущественно логическим, аналитическим путем, даже освоенные на очень высоком уровне, неизбежно содержат грамматические и лексические «неправильности», что так явно отличает речь иностранца от речи носителя языка. Полноценное литературное творчество возможно только на родном языке.

«Если два языка усваиваются параллельно в раннем возрасте, то с достаточной степенью уверенности можно сказать, что пути их развития и способы употребления максимально похожи: основной путь усвоения – через устное общение. И если нет существенных языково-специфических различий (например, только в одном из языков тональность является смысловозначительным

признаком), а они проявляются главным образом в культурных формах – в чтении и письме, то механизмы восприятия устной речи будут сходны. Соответственно одни и те же зоны, обеспечивающие фонематический анализ, будут вовлечены в переработку обоих языков» [10, с. 73].

Но при этом также важен *возраст усвоения языков*. Параллельное усвоение языков в первые три года жизни приводит к задержке развития речи, дети начинают позднее говорить, знания языков чрезвычайно нестойкие, достаточно нескольких дней без одного из языков, чтобы ребенок забыл этот язык. S. Walter и R. Leue [22] считают, что до трех лет дети смешивают языки и лишь на четвертом году начинают их дифференцировать. Можно предположить, что мозг ребенка до трех лет не готов к становлению двуязычия. Оптимальным для формирования двуязычия является первоначальное становление одной функциональной языковой системы до уровня фразовой речи с последующим параллельным усвоением обоих языков в двух различных средах общения: дома говорят только на одном языке, а в детском саду и школе – на другом, или (в многонациональных семьях) с отцом только на его родном языке, а с матерью на ее родном языке. Верхняя граница возраста, благоприятного для становления двуязычия, 10–12 лет.

Общепринятое утверждение, что дети всегда легко овладевают вторым языком в процессе игр с местными детьми, оказывается не столь однозначным. Так, специальное лонгитюдное исследование большой выборки детей-иммигрантов в США показало справедливость этого утверждения только для детей, которые начали впервые изучать английский как второй язык в возрасте от трех до пяти лет. У них в течение двух лет английский становится доминирующим, даже если дома продолжают говорить на родном языке и оба языка по качеству мало отличаются один от другого. Дети, впервые встретившиеся с новым языком общения в возрасте 6–8 лет, овладевают им значительно медленнее, а дети, иммигрировавшие еще позднее, как правило, в течение двух лет не начинают свободно и предпочтительно общаться на английском языке, испытывая трудности как в экспрессивной, так и импресивной речи [17]. В. Пенфильд считал возраст 10 лет предельным для успешного усвоения языка [20]. Это связано с завершением

миелинизации и процессами онтогенетического формирования межполушарного взаимодействия в речевой деятельности.

При раннем усвоении второго языка межполушарное взаимодействие будет одинаковым для каждого языка [8]. Пластичность детского мозга в этом возрасте помогает ему справиться и с созданием двух функциональных речевых систем, и с компенсацией нарушений психических функций при органических поражениях мозга. В этой возрастной группе, по наблюдениям Н. Ш. Александровой [1], формирование двух языков и свободное использование их в процессе общения возможно у детей с различной мозговой патологией (умственная отсталость, тяжелые формы дизартрии, недоразвитие памяти, лобный синдром), если имеются в наличии необходимые условия формирования двуязычия: длительное сосуществование двух изолированных языковых сред, жизненно необходимых ребенку (например, семья и детский сад). Синдром поражения нервной системы при этом сходно проявляется в обоих языках.

Подростки, освоившие новый язык в живой языковой среде после 14 лет, предпочитают читать художественную литературу («для себя») на своем первом языке даже после нескольких лет учебы в университете, где занятия шли на втором для них языке. Овладение вторым языком взрослыми требует еще больших усилий и времени, и, как правило, у взрослых даже в случае успешного овладения второй язык не становится предпочтительным языком общения. Однако овладение грамматическим строем речи при традиционном школьном обучении лучше идет у более старших детей и у взрослых, благодаря сформированности навыков логического анализа. Обратное характерно для овладения произношением: чем раньше ребенок начинает говорить на новом языке, тем меньше у него выражен акцент. Зато у него появляется местный акцент в языке страны исхода, даже если он им овладел раньше второго языка.

Пребывание в двуязычной среде само по себе не гарантирует двуязычия. Н. Ш. Александрова [там же] приводит следующий пример.

Даниэла (13 лет) живет в Германии, отец девочки – немец, мать – русская. Родители познакомились в России, во время учебы в университете. Языком общения супругов стал русский язык. С дочерью родители говорили только по-немецки, но между собой – только

по-русски. Даниэла – здоровый, общительный ребенок, хорошо учится в школе. В семье часто бывают русскоязычные гости, девочка с удовольствием участвует в общих беседах, но только через маму-переводчика. Девочка не говорит и не понимает ни слова по-русски.

В случае Даниэлы второй (русский) язык сопровождал девочку с рождения – на нем говорили ее родители, ребенок слышал его ежедневно. Но для общения русский язык не был необходим и остался для девочки звуковым фоном. Возможно, имело значение скептическое отношение матери Даниэлы к многоязычному воспитанию. Она выросла в Узбекистане в многоязычной среде. В пять лет родители запретили ей говорить на всех языках, кроме русского, так как она смешивала слова из разных языков.

Для формирования двуязычия необходимо четкое *разделение языка общения* дома и в школе / детском саду, когда на протяжении длительного времени сохраняются две полноценные языковые среды, жизненно важные ребенку, и в каждой из них не понимают (или твердо не хотят понимать) одного языка, т. е. для общения с ними нужен второй язык. Если у дошкольников при перемене языковой среды один из языков перестает быть необходимым для общения, ребенок забывает его и из двуязычного становится одноязычным. Чем младше ребенок, тем скорее он может забыть свой первый язык в условиях новой языковой среды. Вначале утрачиваются навыки чтения и письма (если таковые были), затем разговорная речь, наиболее прочным является понимание языка.

Как известно, речевое развитие является определяющим для формирования всех других психических функций, поэтому языковые трудности тормозят психическое развитие ребенка, усвоение знаний и навыков, необходимых для успешного психического функционирования и социализации в детском коллективе (детском саду, школе), а затем, если эти трудности не преодолены, в обществе в целом. Л. С. Выготский в статье «Основные проблемы современной дефектологии», впервые опубликованной еще в 1929 году, приводит пример из опыта А. Е. Петровой, которая анализировала «примитивную» девочку, говорившую одновременно на татарском и русском языках и признанную психически ненормальной. Но работа с этой девочкой показала, что «весь симптомокомплекс, заставивший заподозрить болезнь, определялся в

основном примитивностью, обусловленной в свою очередь отсутствием твердого владения каким-либо языком» [3, с. 25].

Ребенок с несформированным билингвизмом, как правило, пополняет группу детей с трудностями обучения в школе. Так, например, Е. Н. Емельянова [7] наблюдала девочку 10 лет, которая училась в третьем классе частной школы, но не могла считать даже в пределах 20, с трудом писала, страдала от отсутствия друзей-ровесников, при общении с ней производила впечатление испуганного зверька. Нейропсихологическое же обследование выявило сохранность интеллекта и достаточно хорошую слухоречевую память. В период с двух до семи лет Аня жила с родителями в Англии. Вначале она посещала английский детский сад, но поскольку там она только сидела в уголке и плакала в ожидании, когда же ее заберут домой, родителям было рекомендовано посещение детского сада прекратить. Последующие почти пять лет Аня провела в родной семье, но с англоговорящей няней.

В результате девочка не имела возможности общаться со сверстниками, не знала детских игр и не умела общаться с детьми в коллективе, что привело как к несформированности навыков общения, так и к недоразвитию моторной сферы ребенка. Кроме того, разговаривая на русском языке лишь вечером с родителями, Аня сумела освоить незначительную для полноценного общения часть родной речи. Но и разговоры по-английски с няней не позволили ей овладеть вторым языком в достаточной мере. Оказавшись в русской школе, Аня попала в совершенно незнакомую ей среду, недостаточно развитая речь ограничила круг ее общения. В свою очередь, недостаточный круг общения тормозил развитие речи на русском языке. Проблемы социализации Ани были вызваны именно задержкой речевого и моторного развития, что стало следствием отсутствия своевременной коррекции. С Аней были проведены курс базовой нейропсихологической коррекции по развитию моторных и когнитивных функций, а затем четыре курса специальной коррекции дизграфии, в которых участвовала группа специалистов: нейропсихолог, семейный психолог, нейролингвист. В ходе занятий ребенок проходил все стадии игрового развития – от предметной до ролевой игры, в результате чего вырабатывалось умение следовать правилам, развивались речь,

воображение, пространственные и временные представления, мелкая моторика, восприятие, память, логическое мышление, – все, что требуется для грамотного владения устной и письменной речью. Для интериоризации формируемых навыков сложность заданий менялась по трем основным параметрам: от совместных действий к самостоятельным; от действия по внешней программе к действию по внутренней; от развернутого поэлементного выполнения и контроля действий к их свернутым формам [2]. Успешная коррекционная работа помогла Ане *изменить собственное отношение к учебе*. Она стала активно заниматься русским языком, записывать свои рассказы, в школе отметили ее успехи в изучении немецкого языка. У девочки пропал страх устного ответа, она стала более активна и раскрепощена на уроке, и следствием этого стало изменившееся отношение к ней одноклассников. Аня записалась в театральный кружок, который ставит пьески на английском языке. Ей поручается роль ведущей на концертах. Весной и летом 2007 года Аня, живя в Лондоне, принимала участие в постановке мюзиклов, в том числе исполняла роль Элли в спектакле «Волшебник из страны Оз» на английском языке. Аня увлеклась вокальным пением настолько, что в течение 2007–2008 годов уже в России приняла участие в нескольких детских музыкальных конкурсах.

Отметим далее, что языковые трудности (даже такие незначительные, как акцент) являются основным барьером для установления дружеских отношений со сверстниками, а *дефицит общения* – один из механизмов неуспешности в школе [6]. Школьники всегда рады повеселиться на уроке, а новичок, коверкающий или непривычно произносящий слова, – прекрасный объект для насмешек. Особенно тяжело это переносят подростки, которые были лидерами в стране исхода, а здесь не справляются или справляются с большим трудом со школьной программой. Прежде общительные дети замыкаются в себе, у них формируется комплекс неполноценности, повышенная тревожность, иногда депрессивные тенденции, иногда негативное отношение к новому изучаемому языку, что еще более усугубляет трудности обучения в школе.

Б. Котик и П. Соловей [9] приводят пример мальчика, который приехал в Израиль в возрасте 14 лет. В России он был отлич-

ником, лидером, а тут первое время оказался в положении глухонемого и отвергнутого в школе. В результате он ушел из школы, попал в среду неблагополучных подростков и имел проблемы с полицией. К счастью, родители смогли своевременно помочь мальчику, найдя программу альтернативного обучения, которая позволила ему овладеть ивритом, окончить школу и благополучно поступить в университет.

Нарушения взаимопонимания и конфликты в школьном коллективе неизбежно сказываются на успешности обучения и социальной интеграции ребенка, а также на *внутрисемейных отношениях* [15]. Последние усугубляются еще тем, что дети чаще всего усваивают новый язык и традиции быстрее и лучше своих родителей, в результате чего утрачивают чувство защищенности в семье, не могут рассчитывать на помощь родителей в преодолении школьных конфликтов, иногда стыдятся своих родителей, обвиняют их в том, что они мешают им общаться с местными сверстниками, жить так же, как они.

Если раньше существовало представление, что билингвизм отрицательно воздействует на развитие ребенка (истоки этого представления связаны с тем, что детей иммигрантов тестировали на неродном языке), то сейчас доказано, что двуязычие способствует формированию более гибкого мышления, способности подходить к проблеме с разных сторон и в разных перспективах, расширяет возможности познания. Показано *положительное влияние усвоения двух языковых систем* (умения читать на двух языках) на формирование когнитивных функций детей [21]. По мнению Л. С. Выготского [4], двуязычие может быть благоприятным или тормозящим фактором развития в зависимости от конкретных условий жизнедеятельности и возраста ребенка. Так, например, в процессе формирования речи есть этапы как количественных изменений, так и качественных скачков: появление фразовой речи, овладение письмом и чтением. Одновременное развитие двух языков при этом тормозится: качественный скачок происходит вначале в одном из языков, т. е. одновременное развитие двух языков затормаживается в момент перехода на более высокий функциональный уровень.

Если формирование языка затруднено (алалии, задержки развития), то двуязычная среда может усугубить отставание.

Характерно, что ситуация билингвизма при наличии социально доминирующего языка и при снижении коммуникативной значимости родного языка нередко приводит у детей к утрате или недоразвитию и навыков общения на родном (усвоенном в раннем детстве) языке, *языковой депривации*, что затрудняет, во-первых, общение в семье, а во-вторых, ведет к общему языковому и коммуникативному недоразвитию, т. е. невозможности свободного общения ни на одном из языков, что негативно влияет на последующее школьное обучение. Аналогичная ситуация возникает и в семьях иммигрантов, пытающихся общаться с ребенком в семье на языке новой страны обитания, из-за низкого качества общения, которое родители могут обеспечить на неродном языке [9].

Дефекты могут носить грубый и устойчивый характер в обоих языках в случаях, если родители говорят с детьми на неродном и, поэтому, несовершенном языке или говорят на смеси языков. Подобные наблюдения были проведены Н. Ш. Александровой [1] в школе для двуязычных детей в Берлине. У наблюдавшихся детей один из родителей был немец, а второй русский. Последний (последняя) хочет, чтобы дети сохранили русский язык, и поэтому заставляет супругу/супруга говорить с детьми на неродном для него/нее языке, что неизбежно приводит к использованию в неродном языке слов и грамматических конструкций родного языка. Н. Ш. Александрова приводит следующие примеры. «Вчера шесть лет я» (мне исполнилось вчера шесть лет), «Наш мама немец» (наша мама немка), «Завтра у меня будет Geburtstag (день рождения)». В результате вместо двуязычия формируется полужызычие.

Успешность преодоления иммиграционного конфликта зависит в значительной степени от преимущественных установок иммигранта: на ассимиляцию и интеграцию в новое социальное окружение, расширение контактов с ним при частичном сохранении элементов прошлой культурной идентификации или бикультуризме (и даже сохранении прежнего языка общения дома при обязательном стремлении овладеть новыми средствами общения), или, наоборот, на отчуждение и маргинализацию, проявляющиеся на поведенческом уровне в резком ограничении круга общения даже с членами собственных национальных меньшинств [14].

Экспериментальное исследование русскоговорящих иммигрантов 12–17 лет в Израиле с использованием специального

опросника выявило интегративную установку у 71 % испытуемых, причем 74 % опрошенных высказывали намерение пользоваться двумя языками (русским и ивритом) в своих будущих семьях и в общении с будущими детьми [19]. При этом многие родители-иммигранты как в Израиле, так и в США (в странах, для которых эти проблемы наиболее актуальны) прилагают специальные усилия (оплачивают дополнительные занятия), чтобы их дети сохранили язык своих предков и не испытывали трудностей взаимопонимания и общения с родными и знакомыми более старшего возраста. По мнению многих родителей, актуализирующих такую установку на интеграцию, это обеспечивает ребенку более благоприятную социальную атмосферу, знакомую среду, в которой он чувствует себя уверенно, и способствует формированию образа Я как части определенной национальной общности. «Стремление сохранить родной язык, – по мнению Б. С. Котик, высказанном в ее интервью газете “Вести”, – это стремление сохранить себя, сохранить свою личность. Признать, что ты говоришь не на том языке – неправильном, плохом, ненужном, – невозможно без серьезных последствий: внутренняя целостность твоего “Я” подвергается жестокому испытанию» [11, с. 6].

По данным американского статистического управления, 800 тысяч из 55 миллионов детей от трех до 17 лет в США кроме английского языка изучают в той или иной форме (дополнительные уроки, воскресные школы и т. п.) язык страны исхода.

В случае установки родителей на интеграцию наблюдается *аддитивный билингвизм*: ребенок хорошо дифференцирует и адекватно использует оба языка общения в зависимости от партнера по общению, никогда не путая их, легко и быстро переходя с первого усвоенного языка при общении с членами семьи на все более доминирующий язык страны проживания при общении с коренными жителями страны.

Тем не менее, даже в случае аддитивного билингвизма обнаруживается неодновременность и несинхронность появления качественных изменений в речевой деятельности на каждом из языков: овладение фразовой речью, письмом, чтением. Нередко дети хорошо пишут на одном языке, а говорят на другом. Очень редко, даже хорошо усвоив оба языка, подростки читают художе-

ственную литературу (не учебники) на обоих языках, т. е. степень овладения вторым языком не позволяет все же получать эмоциональное удовольствие от книги. Очень часто ситуация многоязычия в раннем речевом развитии ребенка приводит к задержке появления фразовой речи на любом языке. Этого не происходит, если ребенок «погружается» во второй язык в три года, полностью овладев фразовой речью на первом языке. Но и в этом случае специальный анализ речи детей-билингвов дошкольного возраста [5] выявляет *симптомы аграмматизма*, сходные с аграмматизмами при органических поражениях мозга, по типу нарушения падежного склонения существительных (типа: «писать на столу», «у меня много шапки» (много шапок), «4 ног»), ошибок в родовых окончаниях прилагательных, глаголов, числительных и местоимений (например: «две цветочка», «это мой такой дрель», «пошла ветер»); нарушений видовременной системы глаголов (например, «надо это раздавливать», «теперь мы все вместе будем подружиться», «у меня втыкалась» (воткнулась), «когда я дорисову (дорисую), я буду читать»). Характерной особенностью речевых нарушений у детей-билингвов, как видно из приведенных выше примеров, является сочетание аграмматизмов с нарушениями семантической валентности слов, а также особые трудности в грамматических формах, при образовании которых кроме правил грамматики вступают в действия фонетические чередования звуков: рисовать – рисую, воткнуть – втыкать, носить – ношу и т. д. Другой характерной чертой аграмматизма у билингвов является перенос грамматических норм ведущего языка общения во второй язык. Например, выражение падежных отношений в русском языке осуществляется как падежными окончаниями, так и предлогами (например, «звонок другу» и «визит к другу»), а в ивритской грамматике существует только один обязательный способ передачи этих отношений – с помощью предлогов. Поэтому типичной ошибкой израильских детей-билингвов является гиперупотребление предлогов в русском языке, например: «подарок к папе». Иначе говоря, в отличие от больных с аграмматизмами вследствие афазии, у детей-билингвов наблюдается недоразвитие и грамматической, и лексической, и фонетической систем языка. За количество языков платят качеством.

Язык реализуется во времени и, естественно, времени для совершенствования каждого из родных языков имеется в два раза меньше. Поэтому справиться с этой задачей могут только очень способные дети даже в условиях правильной организации процесса двуязычного обучения. «Это – процесс, который имеет свою протяженность во времени, т. е. сократить сроки усвоения языка путем интенсификации общения или занятий можно лишь в определенных пределах. Длительность процесса становления второго языка находится в прямой зависимости от возраста: чем моложе человек, тем быстрее он может освоить новый язык» [1].

В случае установки на маргинализацию (как в вышеприведенном примере с матерью Даниэлы) и субстративного билингвизма ребенок испытывает двойное давление со стороны родителей и педагогов, испытывает трудности общения как дома, так и в школе и рискует вступить в конфликт как с новым языком общения, так и с новой страной обитания. Экспериментальное подтверждение этого было получено при лингвостатистическом анализе речи детей-иммигрантов из Армении в США. Оказалось, что дети-билингвы значимо чаще употребляют местоимение «мы», чем дети-монолингвы, говорящие только на английском языке. Кроме того, в речи билингвов оказалось больше позитивных аффективных реакций, чем у монолингвов [15]. *Билингвизм, таким образом, облегчает взаимное позитивное восприятие и взаимопонимание.*

Немаловажное значение для успешной адаптации имеют также установки и коммуникативные ожидания коренных жителей страны иммиграции. Так, например, было показано, что дети финских иммигрантов в Швеции, где превалирует негативное отношение к ним, хуже успевают в школе, чем дети финских иммигрантов в Австралии, для которой характерен позитивный скандинавский стереотип [18]. Аналогично, корейские студенты лучше учатся в США, чем в Японии [13].

Понимание трудностей общения у детей-иммигрантов, учет межкультурных различий и родительских установок со стороны педагога, уважительное и доброжелательное сотрудничество родителей и педагогов, альтернативные формы и языки обучения, препятствующие возникновению языковой депривации, – необходимые условия преодоления школьных и семейных конфликтов ребенка и его успешного физического и личностного развития.

Данные исследователей показывают, что, как правило, школьные конфликты успешно преодолеваются в начальной школе, если только они не обусловлены другими, не связанными с иммиграцией причинами. Характерно, что дети, пережившие трудности адаптации в школе, в подростковом и юношеском периодах охотно приходят на помощь детям новых иммигрантов. Это помогает им принять себя такими, как они были, и такими, как они стали.

Таким образом, языковые и аффективные факторы неразделимы при возникновении трудностей развития и обучения у детей, развивающихся в социальной ситуации билингвизма. Эти дети требуют психологического сопровождения, динамического и системного анализа всех особенностей их развития и психического функционирования.

Литература

1. *Александрова Н. Ш.* Раннее детское двуязычие – стремление к одноязычию? / А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады 2-й Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурии / Под ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 55–62.
2. *Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.* Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций / А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады 2-й Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурии / Под ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 181–189.
3. *Выготский Л. С.* Основные проблемы современной дефектологии / Труды 2-го МГУ. Т. 1. М., 1929. / Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
4. *Выготский Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.–Л., 1935.
5. *Глозман Ж. М.* Общение и здоровье личности. М.: Академия, 2002.
6. *Глозман Ж. М.* Нейропсихология детского возраста. М.: Академия, 2009.
7. *Емельянова Е. Н.* Случай коррекции патологического онтогенеза речевого развития по причине несформированного билингвизма / Глозман Ж. М. (ред.) Нейропсихология помогает. М.: Эксмо, 2009.
8. *Котик Б. С.* Межполушарное взаимодействие у человека. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1992.
9. *Котик Б., Соловей П.* Как учить язык, чтобы выучить. Иерусалим: Лира, 2003.

10. *Котик-Фридгут Б. С.* Системно-динамическая концепция А. Р. Лурия и нейропсихология сегодня // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 68–76.
11. *Соловей П.* Два лучше, чем один? // Вести. 05.03.2001. С. 6–7.
12. *Cummins J.* Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children // In: E. Bialystok (ed.) Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. P. 70–89.
13. *De Vos G. & Lee C.* Koreans in Japan. Berkeley, Ca: University of California Press, 1981.
14. *Horenczyk G.* Conflicted identities: Acculturation attitudes and immigrants' construction of their social worlds / In: Olshtain E., Horenczyk G. (eds.) Language, identity and immigration. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press, 2000. P. 13–30.
15. *Horowitz R.* Between two worlds: Children from the Soviet Union in Israel. New-York: University Press of America, 1986.
16. *Imbens-Bailey A.* Ancestral language acquisition: Implications for aspects of ethnic identity among Armenian-American children and adolescents. Journal of Language and Social Psychology. 1996. V. 15. № 4. P. 422–443.
17. *Kleifgen J., Ham S., Noory A., Fritz M. & Seville-Troike M.* Shifting patterns of language dominance in bilingual children. Paper presented at the American Education Research Association. San Francisco, Ca, 1986.
18. *Lipola P.* Australian suomalainen arrostettu: Kieliolokin kohentusassa. Suomi Silta, 1979. V. 2. № 8–9.
19. *Olshtain E. & Kotik B.* The development of bilingualism in an immigrant community / In: Olshtain E., Horenczyk G. (eds.) Language, identity and immigration. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press, 2000. P. 201–217.
20. *Penfield W.* A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. 1953. V. 53. № 5. P. 34–35.
21. *Schwartz M., Leikin M., Share D.* Bi-literate Bilingualism versus Mono-literate Bilingualism: A Longitudinal Study of Reading Acquisition in Hebrew (L2) among Russian-speaking (L1) children // Written Language and literacy, 2005. № 8 (2). P. 179–206.
22. *Walter S. Leue R.* Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin, 2001.

Дети с нарушениями психического развития

Проявления эмоциональной дезадаптации у школьников из различных социальных групп³

***С. В. Воликова,
А. Б. Холмогорова***

Распространенность депрессивных и тревожных расстройств (как основных составляющих понятия эмоциональной дезадаптации) у школьников

Все чаще специалисты, работающие с детьми, говорят о таком явлении как эмоциональная дезадаптация. Под эмоциональной дезадаптацией понимают какие-либо нарушения в эмоциональной сфере ребенка, например, наличие депрессивной или тревожной симптоматики.

Многие специалисты сходятся во мнении, что депрессии становятся одной из распространенных форм психической патологии среди подростков и детей [11; 15]. Эпидемиологические данные о частоте встречаемости депрессивных расстройств колеблются примерно от 2 до 30 % в зависимости от возраста детей, а также от вида депрессий. Так, например, Н. М. Иовчук и Г. З. Батыгина показали, что примерно 19 % московских школьников страдали депрессией в той или иной степени [10]. Другие исследователи (Weissman et al., 1999, Mufson et al., 2003, Гурьева В. А. и др., 2005 (цит. по: [15]) считают, что распространенность депрессивных расстройств в подростковой и юношеской популяции составляет от 15 до 40 %.

Н. U. Wittchen, В. С. Nelson, G. Lachner [5] провели лонгитюдное исследование, где выборка составила 1228 испытуемых, которым в начале обследования было 14–17 лет, и показали, что в течение жизни болели депрессией 22 % испытуемых, треть случаев заболевания пришлось на подростковый возраст. Среди этих подростков у 12,2 % было диагностировано «большое депрессивное расстройство», у 3,5 % – дистимия. Эти исследователи обратили внимание, что часто детские и подростковые

³ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Психологические факторы и методы диагностики эмоциональной дезадаптации у студентов и школьников»), проект № 08-06-00767а.

депрессии остаются нераспознанными. Важно привести результаты исследования Р. М. Levinson et al. (1996, цит. по: [13]), обнаруживших на основании лонгитюдного исследования, в котором приняли участие 1710 старшеклассников, что к моменту обследования 20,4 % старшеклассников перенесли тот или иной вид депрессивного расстройства. D. Marselli [3] делает вывод, что 5–7 % подростков страдают выраженными депрессивными расстройствами, еще у 5 % диагностируются легкие формы депрессивных расстройств, у подростков часто наблюдается также «депрессивное настроение», не достигающее уровня депрессивного расстройства (30–40 %).

Распространенность депрессивных расстройств зависит и от возраста обследованных детей. L. Sharp, M. Lipsky [4] отмечают, что депрессивные расстройства среди школьников младших классов выявляются у 2 %, среди учеников средних классов таких уже 8–10 %. Среди старших подростков процент страдающих депрессией еще выше.

За последнее время среди детей и подростков растет распространенность не только депрессивных, но и тревожных расстройств. По некоторым данным, в нашей стране за одно десятилетие – с 80-х по конец 90-х годов – уровень тревоги вырос в 5 раз [17]. Проведенное в Гетеборге (Gilberg et al., 1982, цит. по: [18]) тщательное психиатрическое обследование школьников показало, что уже 5 % первоклассников имеют психические нарушения, где доминируют тревога и различные виды страхов. Однако тревожные расстройства, по некоторым данным, наблюдаются у подростков и лиц молодого возраста чуть реже, чем депрессивные расстройства. По данным Wittchen H. U., Nelson B. C., Lachner G. [5], в случайной выборке из 3021 испытуемого в возрасте от 14 до 24 лет тревожные расстройства наблюдались примерно в 14 % случаев, а депрессивные расстройства – в 17 % случаев.

Депрессивные и тревожные расстройства являются не только показателями эмоциональной дезадаптации, но и способствуют развитию различных видов деструктивного поведения. В уже упомянутом исследовании [5] установлено, что 17,7 % обследованных подростков злоупотребляли психоактивными веществами, у большинства из них были диагностированы симптомы депрессии

или тревоги. Наличие депрессии повышает суицидальную готовность подростков и молодежи. Ю. Б. Хмелева и Ю. В. Дроздовский [19] указывают, что у 15 % детей и подростков в возрасте от 8 до 18 лет, совершивших суицидальную попытку, выявлены депрессивные реакции и состояния. В некоторых исследованиях этот показатель еще выше [14]. В. Dubichka, J. Goodyor [1] считают, что нарушения в эмоциональной сфере чаще, чем другие психические нарушения, сочетаются с суицидальными попытками. Они приводят данные Британского эпидемиологического исследования последнего времени, согласно которому 41 % из всех детей 11–15 лет с депрессивными расстройствами предпринимали попытку самоубийства или пытались нанести себе повреждения. Также вовремя не диагностированные и не леченные депрессивные расстройства могут приводить к рецидивам депрессии в более старшем возрасте или к хронификации состояния [2; 12].

Факторы эмоциональной дезадаптации

На развитие эмоциональной дезадаптации у детей и подростков влияют различные факторы. Чаще всего исследователи выделяют влияние семейных и социальных факторов. Среди семейных факторов исследуется влияние различных дисфункций семейной системы (структуры, микродинамики, макродинамики, идеологии семьи) [20]. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка или подростка (сверстники, группы, в которые ребенок включен, социальные институты и др.). Некоторые исследователи говорят о том, что число детей и подростков группы риска по развитию эмоционального расстройства различается в зависимости от того, где учится и проживает ребенок. Так, в уже упоминавшемся исследовании Н. М. Иовчук и Г. З. Батыгина показали, что среди учеников школы-гимназии депрессии были диагностированы у 11 % школьников, среди детей, проживающих в приютах, депрессивные расстройства выявились у 53 % [10].

Проживание ребенка вне семьи, в детском доме или приюте, давно рассматривалось специалистами как мощный фактор формирования эмоциональных нарушений [6; 8; и др.]. За последнее десятилетие число официально признанных по статистике социальных сирот колеблется около 700 тыс. Большинство из них временно или постоянно проживают вне семьи в системе государ-

ственных учреждений (интернатов, детских домов, приютов). Попадая в государственное учреждение, ребенок сталкивается с рядом негативных факторов: очень сложно выработать эмоциональную привязанность по отношению к кому-либо из взрослых (на одного взрослого приходится много детей); ребенок в силу различных обстоятельств меняет учреждения (его переводят из одного в другое); ребенок постоянно находится в коллективе, у него нет личного пространства; он изолирован от обыденной жизни и др. [9]. Все это может приводить к развитию эмоциональной дезадаптации.

Дети из школ с усложненной программой также часто попадают в поле внимания специалистов в связи с различными проблемами в эмоциональной сфере. Казалось бы, по сравнению с вышеописанной группой, эти дети растут в более благополучных условиях. Формально это так. Школьники, обучающиеся в гимназиях, растут в семьях, которые уделяют этим детям достаточно внимания. Однако социальная ситуация развития, в которой оказываются эти дети, также содержит факторы, влияющие на развитие эмоциональных нарушений. Дети очень часто оказываются под двойным давлением: с одной стороны, они должны отвечать высоким требованиям, предъявляемым к ним семьей, родителями, а с другой стороны, гимназия, учителя также ориентируют детей на достижения. Ребенок постоянно должен чего-то достигать, постоянно должен чему-то соответствовать. Такая ситуация может становиться фактором, способствующим развитию эмоциональной дезадаптации [7]. А поскольку за последнее время количество школ и классов с усложненной программой заметно выросло, следовательно, выросло и число школьников, которые могут попасть в группу риска по развитию эмоциональной дезадаптации.

Таким образом, обобщая сказанное выше, можно говорить о том, что нарушения эмоциональной сферы, часто встречающиеся у детей и подростков, снижают возможность получить образование, повышают риск развития зависимости от психоактивных веществ, повышают суицидальную готовность, ведут к социальной дезадаптации. Кроме этого возникает риск хронификации этих состояний без своевременной медико-психолого-социальной помощи. Следовательно, актуальным остается вопрос своевременного выявления детей группы риска по развитию эмоциональных нарушений.

Результаты исследования

Основной задачей данного исследования было выявление детей группы риска в разных социальных слоях. В качестве инструмента использовался опросник детской депрессии М. Kovacs.

Шкала детской депрессии (Children`s Depression Inventory (CDI)) была разработана М. Kovacs на основе Шкалы депрессии, созданной А. Беком. Первая версия опросника CDI датируется 1977 годом. Опросник был апробирован и получил широкое распространение в США, Англии, Франции, Бельгии и в других странах. В нашей стране опросник был переведен и опубликован в книге А. И. Подольского и др. «Диагностика подростковой депрессивности» [16]. В данном исследовании использовался перевод Н. Г. Гаранян (1999). Опросник направлен на выявление и отслеживание динамики депрессивного состояния у детей и подростков от 7 до 17 лет. Опросник CDI представляет собой самооценочную шкалу из 27 вопросов, распределенных по 5 шкалам: негативное настроение, межличностные проблемы, неэффективность, ангедония, негативная самооценка. Подсчитывается также общий показатель депрессии (суммарный балл по всем шкалам). В зависимости от набранных баллов испытуемый может быть отнесен к определенной группе: группа риска по депрессивному состоянию (выраженный симптом), средний уровень (умеренно выраженный симптом), нормальный уровень, низкий уровень (отсутствие симптома).

Для проверки надежности опросника CDI был подсчитан коэффициент Guttman Split – half. Коэффициент a для первой части опросника был равен 0,7312; коэффициент a для второй части равен 0,6640. Коэффициент Guttman Split – half равен 0,8270. Значения коэффициента Guttman Split – half свидетельствуют о надежности опросника. Это позволило использовать опросник в исследовательских целях. Поскольку опросник проходит апробацию на отечественной выборке, в данной работе использовались его оригинальные шкалы.

Всего в исследовании приняли участие 1011 школьников 5–10 классов гимназий, общеобразовательных школ, детских домов и приютов г. Москвы и Московской обл.⁴, из них:

⁴ В обследовании детей принимали участие студенты МГППУ: А. Кульчицкая, А. Галкина, Д. Кузнецова, Е. Косарева, К. Панферов, Е. Соколова, Д. Титова, А. Нудельман, С. Миронова.

- обучающихся в гимназиях и гимназических классах (группа «гимназисты») – 464 чел.;
- обучающихся в общеобразовательных школах (группа «школьники») – 413 чел.;
- проживающих в приютах и детских домах (группа «детский дом») – 134 чел.

Средний возраст обследованных школьников:

- обучающихся в гимназиях и гимназических классах – 13,2 лет;
- обучающихся в общеобразовательных школах – 13,4 лет;
- проживающих в приютах и детских домах – 13,7 лет.

Таблица 1

Распределение обследованных школьников (в %) по уровням депрессивной симптоматики (опросник детской депрессии М. Kovacs CDI)

Группы показатели	Гимназисты N=464 чел. (%)	Детский дом N=134 чел. (%)	Школьники N=413 чел. (%)
Группа риска	24,3	19,4	9,4
Выше среднего	25,0	17,2	13,6
Средний уровень	48,5	61,2	68,3
Норма	2,2	2,2	8,7

Как видно из табл. 1, в группе «гимназисты» большее число детей попадают в группу риска по развитию депрессивной симптоматики. Наиболее благополучными оказались школьники из общеобразовательных школ. Промежуточное положение заняли дети из группы «детский дом».

Таблица 2

Сравнение уровня депрессии в группах гимназистов и школьников из общеобразовательных школ (опросник детской депрессии (М. Kovacs CDI))

Группы шкалы	Гимназисты N=464 чел. M (SD)	Школьники N=413 чел. M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
Негативное настроение	2,85 (2,15)	2,58 (1,77)	0,287

Группы шкалы	Гимназисты N=464 чел. M (SD)	Школьники N=413 чел. M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
Межличностные проблемы	2,12 (1,31)	1,26 (1,20)	0,000**
Неэффективность	2,45 (1,88)	2,37 (1,67)	0,933
Ангедония	4,02 (2,51)	3,49 (2,34)	0,002*
Негативная самооценка	3,34 (3,01)	2,22 (1,61)	0,000**
Общий показатель депрессии	14,76 (8,18)	11,91 (6,41)	0,000**

M–среднее значение, *SD*–стандартное отклонение; ** различия статистически достоверны при $p < 0,001$ (критерий Манна-Уитни); * различия статистически достоверны при $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни).

Сравнение уровня депрессивной симптоматики в группах «гимназистов» и «школьников» показало, что у гимназистов выше общий показатель депрессии, в большей степени характерны проявления ангедонии, большее число детей говорят о негативной самооценке, о межличностных проблемах.

Таблица 3

Сравнение уровня депрессии в группах гимназистов и подростков, проживающих в детских домах (опросник детской депрессии (M. Kovacs CDI))

Группы шкалы	Гимназисты N=464 чел. M (SD)	Детский дом N=134 чел. M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
Негативное настроение	2,85 (2,15)	3,42 (2,04)	0,960
Межличностные проблемы	2,12 (1,31)	1,59 (1,32)	0,000**
Неэффективность	2,45 (1,88)	3,10 (1,60)	0,037*
Ангедония	4,02 (2,51)	4,10 (2,55)	0,000**
Негативная самооценка	3,34 (3,01)	3,04 (2,18)	0,928

Группы шкалы	Гимназисты N=464 чел. M (SD)	Детский дом N=134 чел. M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
Общий показатель депрессии	14,76 (8,18)	15,25 (7,18)	0,000**

M–среднее значение, *SD*–стандартное отклонение; ** различия статистически достоверны при $p < 0,001$ (критерий Манна-Уитни); * различия статистически достоверны при $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни).

При сравнении группы «гимназистов» и группы «детский дом» получилось, что дети, воспитывающиеся вне семьи, имеют больше нарушений: выше общий показатель депрессии, выше показатель ангедонии, они чаще чувствуют себя неэффективными, некомпетентными. Однако гимназисты отмечают больше проблем в межличностных отношениях и больше из-за них переживают.

Таблица 4

Сравнение уровня депрессии в группах подростков, проживающих в детских домах, и школьников из общеобразовательных школ (опросник детской депрессии (M. Kovacs CDI))

Группы шкалы	Детский дом N=134 чел. M (SD)	Школьники N=413 чел. M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
Негативное настроение	3,42 (2,04)	2,58 (1,77)	0,500
Межличностные проблемы	1,59 (1,32)	1,26 (1,20)	0,000**
Неэффективность	3,10 (1,60)	2,37 (1,67)	0,028*
Ангедония	4,10 (2,55)	3,49 (2,34)	0,000**
Негативная самооценка	3,04 (2,18)	2,22 (1,61)	0,007*
Общий показатель депрессии	15,25 (7,18)	11,91 (6,41)	0,000**

M–среднее значение, *SD*–стандартное отклонение; ** различия статистически достоверны при $p < 0,001$ (критерий Манна-Уитни); * различия статистически достоверны при $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни).

Сравнение групп «детский дом» и «школьники» показало, что дети, проживающие вне семьи, менее благополучны. Они испытывают большее недовольство межличностными отношениями, чаще чувствуют себя неэффективными, некомпетентными, у них ниже самооценка, больше проявлений ангедонии, выше общий показатель депрессии.

Обсуждение результатов

Анализ полученных результатов позволяет говорить, что наиболее неблагоприятная группа – это дети, проживающие в условиях детского дома (интерната, приюта). У них больше выражена депрессивная симптоматика, больше недовольства собой, они чаще чувствуют себя некомпетентными, они реже радуются чему-либо. Однако прямые вопросы, касающиеся плохого настроения, не выявляли снижение настроения в этой группе (показатель «негативное настроение» не разводит эту группу с группами сравнения). Это, скорее всего, может быть связано с отмечаемым различными исследователями плохим осознанием своего эмоционального состояния, характерным для детей, проживающих в детских домах (интернатах, приютах), невозможностью признать плохое настроение, так как это может восприниматься как признак слабости. Эмоциональное неблагополучие, выявляемое в этой группе, можно объяснить целым рядом факторов. Дети попадают в детский дом или приют в основном из неблагоприятных семей, имея травматический опыт. Это повышает уровень эмоционального неблагополучия детей. Ситуация проживания в детском доме или приюте (на одного взрослого приходится очень много детей; ребенок в силу различных обстоятельств меняет учреждения (его переводят из одного места в другое); ребенок постоянно находится в коллективе, у него нет личного пространства; он изолирован от обыденной жизни и др.), условия, в которые попадает ребенок, отношения, которые складываются, могут влиять на формирование эмоциональных нарушений в этой группе детей.

Наиболее благополучная группа – это дети, обучающиеся в общеобразовательных школах. В ней меньше всего детей, попадающих в группу риска (см. табл. 1). В этой группе ниже, чем в других группах сравнения, показатели по всем шкалам опросника детской депрессии.

Промежуточное положение заняла группа гимназистов. Средние значения по шкалам опросника в этой группе ниже, чем у детей из детских домов, но выше, чем у учащихся общеобразовательных школ. Также в этой группе, по сравнению с двумя другими, выше процент детей, попадающих в группу риска (см. табл. 1). Гимназисты, по сравнению с учениками общеобразовательных школ, чаще высказывают недовольство собой, они реже радуются чему-либо, отмечают межличностные проблемы со сверстниками, у них выше общий уровень депрессивной симптоматики (см. табл. 2). Обращает на себя внимание тот факт, что недовольство своими отношениями со сверстниками у гимназистов даже выше, чем у детей из детского дома (см. табл. 3). Представленные результаты, на наш взгляд, легко объяснимы. Дети, обучающиеся по усложненной программе, очень загружены. Им некогда заводить знакомства вне стен гимназии, а некоторые из них, как показывает опыт консультативной работы, просто не умеют и боятся общаться. В таких учебных заведениях часто культивируется атмосфера конкуренции. Довольно сложно поддерживать близкие дружеские отношения с тем, с кем ты конкурируешь, поэтому сфера межличностных отношений становится особенно уязвимой. Опыт работы с гимназистами и их семьями показывает, что эти дети зачастую перегружены, они мало гуляют, у них много времени уходит на уроки, на дополнительные занятия. Родители стремятся многое дать этим детям, но и требуют отдачи в виде успехов. Загруженность и необходимость следовать требованиям, которые предъявляются к гимназистам (требования от родителей, учителей, к самим себе), могут повышать внутреннее напряжение, что может перерасти в неблагополучие в эмоциональной сфере.

Таким образом, в группах детей, обучающихся в гимназии, и детей, проживающих в детском доме, уровень депрессивной симптоматики выше, чем в группе детей, обучающихся в общеобразовательной школе. Следовательно, именно в этих группах особенно остро встает вопрос профилактической работы по предотвращению развития эмоциональной дезадаптации. Очень важно, чтобы профилактическая работа носила системный характер и проводилась не только с детьми, но и с родителями, учителями (в гимназиях), с воспитателями (в детских домах).

Можно говорить о том, что опросник детской депрессии (Children`s Depression Inventory (CDI) М. Kovacs) показал себя способным к выявлению детей с эмоциональными неблагополучиями при проведении популяционных исследований и может быть использован для выявления детей группы риска по развитию эмоциональной дезадаптации.

Литература

1. *Dubichka B., Goodyor J.* Should we prescribe antidepressants to children? // *Psychiatric Bulletin.* 2005. V. 29. P. 164–167.
2. *Fombonne E., Wostear G., Cooper V., Harrington R., Rutter M.* The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression Suicidality, criminality and social dysfunction in adulthood // *British Journal of Psychiatry.* 2001. V. 179. P. 218–223.
3. *Marselli D.* Depression de l'adolescent // *Perspectives Psy.* 1998. V. 37. № 4. P. 241–248.
4. *Sharp L., Lipsky M.* Screening for Depression Across the Lifespan: A Review of Measures for Use in Primary Care Settings // *American Family Physician.* 2002. № 9.
5. *Wittchen H. U., Nelson B. C., Lachner G.* Prevalence of mental disorders and psychosocial impairments in adolescents and young adults // *Psychological Medicine.* 1998. V. 28. P. 109–126.
6. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
7. *Воликова С. В., Галкина А. М., Холмогорова А. Б.* Родительский Перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам // *Вопросы психологии.* 2006. № 5. С. 23–32.
8. *Дубровина И. В., Рузская А. Г.* Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Педагогика, 1990.
9. *Зарецкий В. К., Дубровская М. О., Ослон В. Н., Холмогорова А. Б.* Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. 208 с.
10. *Иовчук Н. М., Батыгина Г. З.* Депрессии в школьной подростковой популяции // *Российский психиатрический журнал.* 1999. № 3. С. 37–40.
11. *Иовчук Н. М., Северный А. А., Морозова Н. Б.* Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб.: Питер, 2006. 416 с.
12. *Калачева И. О., Карнаухова Е. Н., Мазур А. Г.* Психогенные расстройства у детей и подростков (вопросы диагностики и реабилитации) // *Психиатрия и психофармакология.* 2003. № 1. Т. 5.
13. *Карсон Р., Батчер Дж., Минека С.* Анормальная психология. СПб.: Питер, 2004. 1167 с.
14. *Корнетов А. Н.* Мониторинг суицидальных попыток среди лиц подростково-юношеского возраста // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии.* 2001. № 1. С. 33–38.

15. *Кравченко Н. Е.* Современные представления о депрессивных расстройствах настроения в подростковом возрасте и некоторых проблемах их терапии (аналитический обзор) // Терапия психических расстройств. 2007. № 3.
16. *Подольский А. И., Идובהва О. А., Хейманс П.* Диагностика подростковой депрессивности. СПб: Питер, 2004. 202 с.
17. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.
18. Психиатрия детского и подросткового возраста / под ред. К. Гиллберга, Л. Хеллгрена. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. 544 с.
19. *Хмелева Ю. Б., Дроздовский Ю. В.* Роль конституционально-психологического фактора при совершении суицидов детьми и подростками // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2002. № 4. С. 20–22.
20. *Холмогорова А. Б.* Научные основания и практические задачи семейной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 1–2. С. 93–119, 122–138.

Влияние образовательной среды на динамику психического развития первоклассников с нарушениями слуха

И. М. Улановская

Образовательная среда – относительно новое понятие, вошедшее в тезаурус педагогической психологии лишь в последние двадцать лет. Его содержание и сейчас нельзя считать однозначно определенным и устоявшимся. Тем не менее, содержательно большинство специалистов используют понятие образовательной среды для *целостного* (надпредметного, надпрограммного, надличностного и т. п.) описания специфических особенностей конкретной школы [1; 3; 4; 7].

Авторы, разрабатывающие данную проблему, вводят самые разные критерии описания образовательной среды. Приведем наиболее часто используемые: демократичность – авторитарность отношений, активность – пассивность учащихся, творческий – репродуктивный характер передачи знаний, узость – богатство культурного содержания и т. п. [2; 3; 4]. Однако остается

открытым вопросом о соотношении этих показателей, о том, какие из них являются определяющими, а какие – зависимыми.

Наша исходная гипотеза заключается в том, что **доминантой, определяющей все остальные содержательные характеристики образовательной среды школы, является система внутренних целей и задач, которые конкретная школа ставит перед собой.**

И именно набором и иерархией этих задач определяются внешние (доступные наблюдению и фиксации) характеристики образовательной среды. К ним можно отнести и представленные выше критерии: содержательные (уровень и качество культурного содержания, тип программы), процессуальные (стиль общения, уровень активности), результативные (психологический климат, развивающий эффект).

Таким образом в нашем понимании **образовательная среда – это комплексная интегративная характеристика конкретной школы, которая:**

- **определяется** реальными внутренними целевыми установками педагогического коллектива,
- **проявляется** в наборе конкретных средств их достижения (учебные программы, организация уроков, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы, оформление классов и т. п.),
- **оценивается** по тому эффекту в развитии учащихся, которого она позволяет достичь [2; 5; 6].

В рамках этой модели образовательной среды было проведено обширное комплексное исследование, в которое было включено множество школ Москвы и других городов России [2]. Это исследование, во-первых, позволило выделить набор основных задач, которые ставят перед собой и решают в своей деятельности разные школы. Эти задачи, как правило, находятся в рамках решения общих социальных задач школы, т. е. тех задач, которые ставятся обществом перед любой школой как социальным институтом. Это задача полноценного и эффективного развития ребенка, а также более частные задачи образования и воспитания. Однако в ходе нашего исследования были также выявлены школы, ставящие и решающие в своей деятельности задачи, лежащие вне контекста

ста общих задач школы как образовательного учреждения. Проще говоря, это значит, что в нашей системе образования существуют школы, по сути школами не являющиеся, так как их деятельность не направлена на решение основных образовательных задач.

Во-вторых, это исследование показало, что хотя внутренние задачи, которые конкретная школа ставит перед собой, как правило, конкретизируют общую задачу, школа часто сужает ее до более частной и поэтому более простой в достижении. В процессе такой конкретизации (адаптации общей задачи к условиям и возможностям отдельной школы) возникает большое разнообразие внутренних задач. Например, общая задача развития сводится исключительно к интеллектуальным его аспектам. Или общая воспитательная задача подменяется строгостью дисциплинарных требований. Общая образовательная задача может редуцироваться до всеобщего «натаскивания» на ЕГЭ.

В-третьих, в школах с разными внутренними задачами выявлены качественные различия по всем существенным характеристикам образовательной среды: содержательным (предметный уровень учебного содержания), процессуальным (стиль и интенсивность общения, уровень активности), результативным (развивающий эффект).

И, наконец, в-четвертых, было показано, что внутренние задачи, которые ставит и решает в своей деятельности школа, далеко не всегда одинаково осознаются всеми участниками образовательного процесса. Исследования показывают, что зачастую администрация и педагогический коллектив не отдают себе отчета в том, на решение каких образовательных задач направлены их реальные усилия, поэтому декларируемые ими цели не соответствуют тем средствам, которые они используют в работе, а в самом наборе средств выявляются очевидные противоречия.

Предлагаемое ниже описание мы отнесли бы к жанру «case study». Мы кратко описали некоторые характеристики образовательной среды одной московской школы-интерната для детей с нарушениями слуха. На нескольких конкретных примерах детей-первоклассников мы попытались проиллюстрировать, как отдельные характеристики среды (как связанные с общей спецификой школы, так и проявляющиеся в учебных взаимодействиях от-

дельных учителей и учащихся) влияют на психическое развитие первоклассников, в значительной степени определяя их образовательную и жизненную перспективу.

Организация образовательного процесса в учебном учреждении для детей с нарушениями слуха имеет ряд отличий от обычной общеобразовательной школы. В школе для слабослышащих детей предусмотрены так называемые отделения. При наборе в первый класс детей традиционно делят по отделениям, главным образом, на основе медицинских показаний: дети со слабыми дефектами слуха попадают в первое отделение, а дети со значительной потерей слуха – во второе. Первое и второе отделения формально различаются учебными программами, т. е. объемом знаний, глубиной представленного содержания, а также временными рамками, в которые это содержание должно быть усвоено учащимися. Если в первом отделении учебная программа приблизительно соответствует традиционной общеобразовательной программе (хотя и допускает некоторые содержательные упрощения или сокращение по объему материала) и предлагается детям в формате четырехлетней начальной школы, то во втором отделении программа в значительной степени упрощена, сокращена, в ней отсутствуют многие разделы, важные как для общего развития детей, так и для полноценного усвоения материала основной школы. Также предполагается, что во втором отделении начальная школа длится 5 лет, а в случае неуспешного ее усвоения отдельные учащиеся могут остаться в начальной школе и на 6 лет. Существует и множество неформальных различий в жизни детей первого и второго отделений. Так как дети, учащиеся во втором отделении, считаются более «слабыми» по своим способностям, им предоставляется гораздо меньше дополнительных занятий, факультативов, кружков и секций. С ними реже проводятся праздники, на общешкольных мероприятиях их привлекают скорее как зрителей, чем как участников. Например, в школе существует студия жестовой песни и танцев. Она очень популярна у детей, члены студии участвуют в многочисленных фестивалях и конкурсах, в том числе международных, занимают высокие места. Естественно, это придает им уверенности в себе, повышает как самооценку, так и социальный статус в среде школьников. Но в студию берут детей только из первого отделения, так

как их легче научить. Детям из первого отделения после уроков предоставляется множество дополнительных учебных возможностей: изучение английского языка, информатики. Эти занятия помогают детям, только пришедшим в начальную школу, найти свой индивидуальный интерес, и влияют на формирование учебной мотивации. Дети из второго отделения после уроков, как правило, играют в классе, гуляют и делают домашние задания. Наконец, в классах первого отделения большая наполняемость (как правило, 8–9 человек), поэтому больше выбор и широта контактов. В классах второго отделения детей меньше (4–6 человек в классе), поэтому одноклассники принудительно общаются в коллективе, сформированном без всякого учета их личных предпочтений. И хотя внешне (официально или формально) различия между отделениями не выражены, и администрация для этого прикладывает специальные усилия, в реальной жизни они присутствуют. Иногда это проявляется в презрительном отношении детей из первого отделения к отдельным учащимся или целым классам из второго, иногда – в отдельных замечаниях учителей, в активных попытках части родителей перевести своих детей из второго отделения в первое и т. п. Таким образом, попадание первоклассника в первое или второе отделение определяет то, чему он научится, и сколько времени на это потратит. Этот же фактор влияет и на то, как ребенок будет чувствовать себя в школе, как оценит свои жизненные перспективы, насколько сможет удовлетворить и развить свои интересы, как сложатся его отношения со сверстниками, т. е. все стороны его психического развития.

Очевидно, что психическое развитие в дошкольном возрасте в значительной степени связано и идет в ногу с речевым развитием. Поэтому понятно, что дефекты слуха, непосредственно влияющие на все стороны речевого развития, приводят к определенным искажениям в психическом и умственном развитии ребенка. И действительно, чем более выражены нарушения слуха, тем больший дефицит речевого общения испытывает ребенок. Однако эту закономерность нельзя считать линейной. По нашему мнению, есть, по крайней мере, два важнейших фактора, определяющих степень речевых нарушений, с которыми ребенок подойдет к школьному возрасту. Во-первых, возраст, в котором были выявлены нарушения

слуха. Очень часто этот дефект выявляется поздно, первые предположения насчет диагноза возникают уже тогда, когда ребенок слишком долго не начинает говорить или демонстрирует слишком бедный словарный запас. Второй фактор – это эффективность компенсации дефекта слуха. И речь идет не только о том, когда ребенку надевают слуховой аппарат или проводят медицинскую коррекцию. Главное – это интенсивность, регулярность, грамотность и эффективность тех специальных занятий, которые должны помочь ребенку со снижением слуха овладеть речевой функцией в полном объеме, т. е. не просто богатым словарем и грамматикой, но и речевыми способами обобщения, сравнения, анализа, планирования (т. е. речевыми способами мышления), а также речью как средством эффективной коммуникации. Если родители справляются с этой задачей, ребенок даже со значительным снижением слуха может подойти к школьному возрасту с развитой познавательной мотивацией и необходимыми для усвоения школьной программы интеллектуальными средствами. Если же диагноз поставлен поздно, а взрослые не смогли обеспечить необходимой компенсаторной работы с ребенком, то кандидат в первоклассники даже с незначительным базовым слуховым дефектом может продемонстрировать очень низкий уровень актуального речевого развития, что, естественно, также ни в коей мере не будет отражать его потенциальных учебных способностей.

Главной задачей своей практической работы в школе мы считаем определение потенциальных учебных возможностей детей, пришедших в первый класс. Выявление и демонстрация высоких интеллектуальных и познавательных способностей детей в ряде случаев позволяет повлиять на административные решения школы и дать возможность детям со значительными слуховыми и речевыми дефектами получить полноценное образование по полной программе первого отделения начальной и основной школы. Для решения этой практической задачи нами были разработаны методический инструментарий и специальная процедура работы.

Процедура работы с первоклассниками предполагает первичное комплексное тестирование в начале учебного года, обсуждение с педагогами результатов тестирования (индивидуальных особенностей детей), наблюдение за детьми на уроках и в свободное вре-

мя на протяжении всего года, консультации педагогов и родителей в течение года, завершающее тестирование в конце учебного года, обсуждение с педагогами, родителями и администрацией динамики развития детей на основе сравнения двух срезов диагностики и данных наблюдений за жизнью детей в школе.

В диагностический пакет мы включили: устную беседу, тест «Прогрессивные матрицы Равена» (детский вариант, включающий 2 серии), методики «Лабиринты» и «Образец и правило» (автор А. Л. Венгер), а также методику определения мотивов учения (М. Р. Гинзбург). В основу текста беседы положена анкета, приведенная в методических рекомендациях для школьного психолога «Готовность детей к школе», составленных Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгером и др.

На основе анализа полученных с помощью этого диагностического пакета данных для каждого ребенка индивидуально и для класса в целом исследовались следующие основные группы показателей.

1. *Показатели социально-личностного развития*, которые позволяют судить о способности ребенка адаптироваться к нормам и требованиям школьной жизни; о преобладающей школьной мотивации; об умении оценить свои действия и их результаты (критичность); об общей осведомленности (уровень знаний, полученных в дошкольной жизни).
2. *Показатели произвольности*, которые позволяют оценить поведенческую зрелость ребенка, умение организовать свою работу. Произвольность первоклассника проявляется в умении самостоятельно выстроить последовательность действий, необходимых для получения результата, заданного в виде образца; в подчинении своих действий правилу; в выполнении действий по команде (устной инструкции) взрослого; в воспроизведении наглядных образов (образцов).
3. *Показатели интеллектуального развития* включают общий (базовый) интеллектуальный уровень, т. е. характеристику интеллектуального развития, практически не связанную с обучением; развитие пространственных представлений и образного мышления (умение работать с наглядными образами – воспроизводить их, сравнивать, оценивать, анализировать и т. п.); умение ориентироваться на систему признаков; развитие знаково-символической функции.

4. *Показатели развития речи*; сформированности навыков чтения и счета; развитие тонких движений руки.

Как видно из приведенного списка методик и показателей, на основе данных диагностической процедуры мы получаем комплексную, развернутую и разностороннюю картину динамики развития ребенка за первый год обучения. А с учетом того что дети большую часть времени проводят в школе-интернате, и мы регулярно проводили (и фиксировали в специальных схемах анализа урока) наблюдения за их жизнью и деятельностью на уроках и в свободное время, у нас появляется возможность оценить, как созданная в школе образовательная среда влияет на развитие отдельных способностей детей и на их социальную и личностную зрелость. Следует сразу отметить, что, анализируя конкретные результаты первоклассников, мы абстрагировались от общих характеристик образовательной среды и сосредоточились на тех особенностях, которые связаны именно с конкретным учителем и воспитателем, так как для первоклассника, еще только осваивающегося в школе, она воспринимается через призму того, что и как про школу, ее правила и порядки говорит учитель или воспитатель. Взрослые для первоклассников и объективно являются буфером между ними и остальной школой: без педагога они не выходят из класса, не ходят сами в столовую или спортзал, педагог встречает и провожает их на прогулку, передает на выходные родителям. Субъективно педагог является для первоклассника носителем и законодателем норм школьной жизни еще больше, чем в любой обычной школе: так как школа является интернатом и детей в классе относительно мало, то интенсивность взаимодействия каждого ребенка со взрослым гораздо выше, чем в других школах.

В данной статье мы хотели проиллюстрировать, как разные образовательные воздействия конкретных учителей (как одно из важнейших средств организации образовательной среды) могут определять динамику показателей развития детей. В понятие «образовательных воздействий» мы включаем: содержательные и организационные характеристики урока, стиль и интенсивность учебных и межличностных взаимодействий учителя и учащихся, создание психологического климата в классе и т. п. Чтобы выделить роль интересующих нас факторов, мы специально выбрали

из двух классов (класс 1 первого отделения и класс 2 второго отделения) по два ребенка с приблизительно одинаково высоким исходным уровнем психического развития. Эти дети имеют различные показатели снижения слуха, по которым их и распределили в разные классы. Они также значительно различались по социально-личностным характеристикам (см. описание ниже), что позволяло либо максимально раскрыться, либо завуалировать мыслительные способности этих детей. Однако главной переменной являлись содержание и способ организации образовательных воздействий, характеризующих стиль и качество работы педагогов в этих классах.

Класс 1 (первое отделение)

Никита К. В начале года мальчик отличался полной личностной неготовностью к школе. Он категорически отказывался выполнять какие-либо правила школьной жизни, привлекал к себе внимание взрослых истериками и агрессивными выходками. На уроках ничего не делал сам и мешал другим ребятам, отнимал ручки. Казалось, что ничего не знает и не умеет. В играх после уроков не взаимодействовал с одноклассниками, забирал себе все игрушки, даже те, что не были ему нужны в данный момент. Во время первичного тестирования (октябрь) вел себя иначе, чем в классе. Так как диагностическая работа проводилась в индивидуальном режиме и была выстроена для ребенка как игра на компьютере, Никита с готовностью в нее включался. В матрицах Равена он справился с 19 заданиями из 24, в Лабиринтах – с 5 заданиями из 10, в «Образце и правиле» воспроизвел 3 рисунка из 6. Его поведение характеризовалось, главным образом, готовностью поиграть и быстрой утомляемостью: как только игра надоедала или казалась неинтересной, он тут же отказывался в нее играть. Таким образом, главные проблемы ребенка лежали в личностной и мотивационной сферах, в то время как интеллектуально он был абсолютно готов усваивать школьное содержание. Педагогу сначала было трудно поверить, что этот ребенок способен решать школьные задачи. В результате длительных бесед, наблюдений и консультаций учительнице удалось выработать следующую стратегию работы с Никитой: она игнорировала любую демонстративность в его поведении и тут же поощряла любые его учебные усилия (не только выполненное задание, но и аккуратно уложен-

ные тетрадки или молчание в течение самого короткого интервала времени). Сначала ей было очень трудно найти поводы для похвалы мальчика, но постепенно она научилась замечать минимальные позитивные сдвиги и тут же их поддерживала, в результате смогла сформировать у ребенка социально приемлемые и содержательно значимые способы привлечения внимания учителя. К моменту повторного тестирования (апрель) Никита не просто научился выполнять требования школьной жизни. У него появился реальный познавательный интерес: во-первых, он стал сам для себя усложнять поставленную задачу (например, в лабиринте, где можно было вести по образцу пальцем, чтобы не сбиться, отказывался это делать и следил только взглядом), во-вторых, он самостоятельно планировал свои будущие действия и, в-третьих, научился оценивать свой будущий результат (например, глазами прослеживал траекторию своего будущего движения в лабиринте, оценивал ее, т. е. убеждался, что решил правильно, и лишь затем уже выполнял само движение). Эти изменения отразились и на результатах тестирования. Хотя у него сохранилась быстрая утомляемость, он стал гораздо эффективнее работать: решил 21 задачу в матрицах Равена и правильно нашел маршрут в 7 лабиринтах из 10. Резкие изменения в поведении мальчика не остались незамеченными и его одноклассниками: у него появились друзья, большинство ребят хотели с ним играть в одной команде, дети стали обращаться к нему с вопросами во время урока.

Галя Е. В начале учебного года девочка сама не вступала в контакт с одноклассниками и не проявляла никакого интереса к занятиям. Она вела себя тихо и безразлично как на уроках, так и после них. Сама не брала игрушки, а когда ей их давали, не проявляла ни фантазии, ни энтузиазма. Во время первичного тестирования не ответила на большинство вопросов беседы (например, не знала своего дня рождения). Галя не только не умела читать, но и не понимала, что это такое: например, одну и ту же букву в книге могла назвать любым словом или целым предложением. При этом в матрицах Равена правильно выполнила 20 заданий из 24, решила 9 лабиринтов из 10 и воспроизвела 4 геометрические фигуры из 6. Однако при этом она была абсолютно равнодушна к своему результату, не радовалась правильному решению и не переживала

за ошибки. Очевидно, что главные проблемы девочки – это огромная педагогическая запущенность в дошкольном детстве и полное отсутствие какой-либо школьной мотивации. Стратегия педагога в работе с этим ребенком на протяжении первого учебного года состояла в том, чтобы помочь Гале справиться с этими проблемами. Она получала много дополнительных индивидуальных занятий, но на уроках учитель старался не задавать ей тех вопросов, на которые она пока не могла ответить. При этом педагог активно (больше, чем других детей) хвалил девочку, когда она успешно справлялась с работой. Надо отметить, что сначала похвала вызывала у ребенка удивление. Но она видела реакцию других детей и постепенно стала получать удовольствие, когда ее хвалили. Только во втором полугодии Галя начала выстраивать звукобуквенные связи, а к концу учебного года читала целые предложения. Рост ее результатов во втором тестировании можно объяснить именно появившейся мотивацией успеха. В конце года она смогла решить 23 матрицы Равена, успешно прошла все 10 лабиринтов, воспроизвела 5 геометрических фигур из 6 (в том числе и самую сложную, состоящую из 8 элементов). По мере того как Галя погружалась в содержание учебных предметов и получала незамедлительную обратную связь о своей успешности, она стала увереннее и в бытовом поведении, перестала бояться контактов с детьми, с готовностью включается в групповые игры, когда ребята ее зовут (правда, пока собственной инициативы еще не проявляет).

В целом в работе с классом (всего в классе 9 человек) педагог четко и последовательно проявляла ориентацию на учебные и «гуманистические» (поддерживающие ребенка) установки. Будучи требовательной и авторитетной, она не придиралась к мелочам, позитивно оценивала каждую самостоятельную попытку ребенка сформулировать ответ.

Класс 2 (второе отделение)

В этот класс пришли четверо детей из одной группы специализированного детского сада. При объективно серьезных дефектах слуха эти дети были отлично подготовлены к школе, социально адаптированы. Остановимся на результатах двух детей подробнее.

Матвей С. при первичном тестировании показал хорошую общую осведомленность, отвечал на все вопросы заинтересова-

но. Хорошо читает, считает на пальцах. Очень быстро включается в работу и «схватывает» содержание задачи сам. Демонстрирует высокую работоспособность.

В матрицах Равена решил 21 задачу из 24, причем работал очень быстро, т. е. не аналитически и последовательно, а целостно воспринимал задачу даже тогда, когда различительных признаков было несколько и они были взаимосвязаны. В тесте «Лабиринты» он решил 9 задач из 10. Он активно ищет значимые признаки, решает задачи в 3–4 хода. Лабиринты, где адрес задан наглядно-предметными обозначениями, решает очень легко. Справился с заданиями на планирование. В задачах, требующих расшифровки знаково-символических обозначений, допустил одну ошибку, тут же ее нашел и далее справился с заданиями большей трудности уже без ошибок. Отлично работает с наглядными образами. Практически не делает проб, а сразу выполняет правильные действия. В методике «Образец и правило» решил 5 заданий из 6. Мотивационно включен в работу: чем сложнее задание, тем с большим энтузиазмом он работает. Очень переживает, если допускает ошибку.

На протяжении учебного года педагог активно эксплуатировала способности и знания Матвея: ставила его в пример, чаще других просила выполнить задание на доске (как образец для других), предлагала ему найти у одноклассников ошибки и оценить их работу. В своих комментариях учитель весьма прямолинейно сравнивал умственные способности других детей с «умным Матвеем». Это привело к тому, что дети стали хуже к нему относиться, Матвей поссорился с некоторыми из своих друзей по детскому саду.

Повторное тестирование в конце учебного года показало, что его результаты стали чуть-чуть ниже практически во всех пробах. Есть ощущение, что Матвей немного устал, стал менее мотивационно включенным в работу. Его устраивает тот результат, который он демонстрирует, и перестал стараться сделать «по максимуму». У него снизилась работоспособность. Основная ошибка, которую, как нам кажется, допустила педагог в работе с Матвеем, состоит в том, что она не поддерживала того содержательного интереса, с которым этот ребенок пришел в школу. Вместо сложных и интересных задач он выполнял (как и все остальные) много простых, рутинных и бессодержательных операций. С падением

мотивации стали снижаться и результаты, но при этом сформировались претензии на успех.

Неэффективность стратегии этого учителя подтверждается и другим примером.

Саша К. при первичном тестировании показала хороший уровень речевого развития и высокую общую осведомленность. В тесте «матрицы Равена» решила 22 задачи из 24, причем в серии В, где основания для решения заданы в виде нескольких взаимосвязанных логических признаков, справилась с самыми трудными заданиями. В тесте «Лабиринты» решила 9 заданий из 10, в том числе с теми, где адреса заданы как сложная последовательность знаково-символических обозначений. В единственном задании, где Саша допустила ошибку, она тут же ее сама нашла и исправила. В тесте «Образец и правило» она воспроизвела 5 фигур из 6, причем во время всей работы удерживала не только содержание задания, но и ограничивающее работу правило, ни разу его не нарушив. При этом девочка не слишком уверена в себе, и если задача кажется трудной, готова отказаться. Но если все же включить Сашу в работу, она справляется с наиболее трудными заданиями с большим интересом, чем с простыми.

В работе с Сашей педагог использовал ту же стратегию, что и с Матвеем: ее много хвалили и ставили в пример, ориентировали на результат и отметку, а не на процесс решения и содержание работы. Саше понравилась роль помощника учителя, иногда она сама начинала делать одноклассникам замечания, исправлять их ошибки, объяснять, оценивать. Между ней и другими детьми возникла дистанция. После уроков к ней никто не подходил.

При повторном тестировании Саша повторила свои результаты. Но, в отличие от начала учебного года, когда девочка не боялась пробовать, к концу года мелкая неудача (ошибка) стала приводить к тому, что она тут же отказывалась продолжать работу. Боязнь совершить ошибку стала для Саши важнее, чем желание попробовать новую задачу. Таким образом, действия педагога привели к тому, что ребенок начал бояться действовать самостоятельно, т. е. потерял учебную инициативу и способность самостоятельно спланировать, выполнить, проверить и оценить правильность своих действий.

В целом стиль работы данного педагога с классом (в классе сначала было 6 человек, но потом одну девочку забрали из-за «несложившихся» отношений) можно назвать контрольно-оценочным. Учитель в основном общается с детьми в форме замечаний, а их тон в основном – негативный. Если же ребенок добивается успеха, не его хвалят, а остальным демонстрируют, что им не удалось.

Как видно из данных первичной диагностики в начале учебного года, дети из двух классов, которых мы кратко описали, имели весьма схожие результаты по основным показателям психического развития (при значительных различиях в уровне снижения слуха). Однако стратегии образовательных воздействий учителей принципиально различались. И если усилия педагога класса 1 были сфокусированы на эмоциональной поддержке, погружении в учебное содержание и формировании эффективной школьной мотивации (учебной и коммуникативной), то стратегия педагога класса 2 состояла в эксплуатации того багажа, который дети принесли в школу из детского сада и семьи. Такая стратегия не создает условий для развития ребенка, не стимулирует к освоению нового учебного содержания, провоцирует возникновение проблем в социальных взаимодействиях. Возможно, что в обычной школе дети смогли бы задействовать другие компоненты образовательной среды школы для компенсации трудностей, спровоцированных неадекватной образовательной стратегией конкретного учителя, однако в среде школы-интерната, особенности которой мы привели в начале статьи, найти такие ресурсы для ребенка из второго отделения крайне сложно.

На примере историй первоклассников нам удалось продемонстрировать, как общая для школы образовательная целевая установка может трансформироваться в диаметрально противоположные конкретные стратегии выстраивания отношений в системе «учитель-ученик». Таким образом, можно зафиксировать, что декларируемые школой цели не стали реальной содержательной доминантой в выборе средств педагогического взаимодействия у всех педагогов. Это значит, что реально педагогический коллектив не выступает как коллектив единомышленников, что значительно снижает эффективность воздействия образовательной среды на результативные характеристики.

Мы еще раз убеждаемся в том, что в формировании образовательной среды начальной школы содержание, стиль и стратегия работы педагога играют решающую роль. При этом адекватные, ориентированные на индивидуальные особенности каждого ребенка педагогические «инструменты» помогают ребенку преодолеть его индивидуальные трудности и продемонстрировать позитивную динамику во всех компонентах психического развития, тем самым доказать свою способность остаться в рамках первого отделения, означающего полноценное погружение во все богатство предоставляемой данной школой образовательной среды. Неадекватные возможностям и способностям конкретного ребенка образовательные воздействия учителя могут провоцировать возникновение у детей с исходно высокими показателями психического развития серьезных поведенческих, учебных, личностных и социальных проблем. Таким образом, образовательная среда сначала подавляет потенциальные возможности ребенка, а затем (помещая или оставляя его во втором отделении) ограничивает те ресурсы, которыми развитый ребенок мог бы компенсировать эти дефекты.

Литература

1. *Маклафлин К.* Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. М., 1996.
2. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся // Ред.: В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова. М.: ПИ РАО, 2007.
3. *Панов В. И. и соавт.* Психологические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6.
4. *Пилиповский В. Я.* Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. 1997. № 1.
5. *Рубцов В. В., Улановская И. М., Поливанова Н.И. и др.* Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта // Доклады Юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического Института им. Л. Г. Щукиной. М., 1999.
6. *Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить // Вопросы психологии. 1998. № 6.
7. *Reid K., Hopkins D., etc.* Towards the effective school: the problems and some solutions. Oxford, 1987.

Когнитивный дизонтогенез как характеристика познавательного развития при шизофрении в детском возрасте

Н. В. Зверева

Постановка исследовательских задач в отечественной детской патопсихологии определяется преемственностью исследований во взрослой и детской клинике [7; 14; 18]. Аналогичная закономерность наблюдается и в зарубежных подходах [25; 28]. Изучение детской шизофрении связано с выделением и квалификацией дизонтогенеза (нарушенного развития), специфического для данного заболевания [1; 5; 18; 23; 26; 27; 29].

Современные отечественные типологии дизонтогенеза первоначально были предложены психиатрами. Г. К. Ушаков и В. В. Ковалев, вслед за Г. Е. Сухаревой, проанализировали варианты дизонтогенеза с клинических позиций применительно ко всей детской психопатологии. О. П. Юрьева выделила задержанный и искаженный типы дизонтогенеза для нарушенного развития детей, заболевших шизофренией [11; 19; 24]. Изучение развития детей из группы риска по шизофрении породило термин «шизотипический диатез» (С. Ю. Циркин, Н. В. Римашевская, Г. В. Козловская, А. В. Горюнова и др.) [4; 11; 22]. Авторы солидарны в одном: для психического развития при шизофрении свойственна неравномерность и диссоциативность расстройств, схизис, расщепление отражены уже в названии недуга. Клинические особенности дизонтогенетического развития при шизофрении подробно проанализированы в работах указанных и других авторов (М. Ш. Вроно, В. М. Башина, В. В. Ковалев, И. А. Козлова, Н. М. Иовчук и др.) [2; 3; 10; 11].

Разрабатываемые в клинической психологии представления о связи параметров длительности заболевания и степени выраженности расстройств в определенной мере можно экстраполировать на психологию аномального развития [9; 14; 16; 23]. Психологу необходимо как можно более тщательно описывать структуру нарушений психической деятельности, дифференцируя собственно нарушения развития (первичный или вторичный дефект) и проявления распада (приобретенного дефекта).

Психологическая классификация типов дизонтогенеза была разработана В. В. Лебединским, была дополнена другими авторами (В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, М. К. Бардышевская и др.). В психическом дизонтогенезе обычно рассматривают гетеро- или асигхронность развития следующих сфер психики: моторное развитие, эмоциональное развитие, познавательное (когнитивное) развитие, развитие мотивации и произвольной регуляции деятельности, личностное развитие. Глубина теоретической и экспериментальной проработки каждого из этих аспектов различна. Оценка специфики моторного развития с позиций дизонтогенеза была начата психиатрами, неврологами и педологами (описание особых случаев моторного развития), а в настоящее время продолжается современными представителями лечебной педагогики [16]. Оценка своеобразия эмоционального развития при разных типах дизонтогенеза представлена в работах Дж. Боулби, К. С. Лебединской, В. В. Лебединского, О. С. Никольской, М. К. Бардышевской, Р. А. Туревской и др. [15; 16; 20]. Указанные авторы рассматривают различные варианты нарушений эмоционального развития в детском возрасте как своего рода эмоциональный дизонтогенез. Оценка психического дизонтогенеза по другим уровням и сферам представлена меньше, хотя разные компоненты нарушенного развития периодически становятся предметом научного экспериментального исследования. И. Ф. Рощина и Н. В. Зверева предлагают рассматривать эмоциональный и когнитивный дизонтогенез как уровни проявления психического дизонтогенеза [8].

Работы отечественных детских патопсихологов, изучавших детскую шизофрению, отличает общий подход: соблюдение принципа мультидисциплинарности исследования⁵; стилевое единство проводимых работ – клиническая однородность групп испытуемых; наличие нормативной и клинической выборок, их представительность; статистическая оценка достоверности полученных результатов; учет возрастной специфики испытуемых в широком диапазоне [14; 18; 23]. Этими исследователями применялись оригинальные авторские методики и их модификации; использовалось сочетание метода поперечных срезов и динами-

⁵ Сотрудничество с психиатрами, нейрофизиологами, нейропсихологами, организация психологического исследования по запросу клиницистов.

ческого наблюдения за индивидуальным развитием ребенка. Реализация системного подхода осуществлялась с опорой на приоритет качественного анализа в обработке результатов и построении новых моделей исследования [1; 6; 12; 21]. Для психологов и клиницистов остро стоит проблема различения симптомов возрастной нормы реагирования и патологических симптомов разных уровней в кризисные периоды жизни человека как проявлений дизонтогенеза. Это может касаться как эмоционального, так и когнитивного уровней проявления дизонтогенеза.

Рассмотрим работы по когнитивному развитию, выполненные в лаборатории патопсихологии НЦПЗ РАМН. Изучение двух линий познавательного развития детей с разными типами дизонтогенеза при шизофрении в широком возрастном диапазоне (исследование мышления и зрительного восприятия у больных шизофренией детей) показало, что для больных шизофренией детей с чертами аутизма характерен аномальный тип становления психики с диссоциацией развития операционного и предметно-содержательного аспектов [18]. Авторами был описан особый тип становления познавательной деятельности у детей, больных шизофренией, по сравнению со здоровыми сверстниками. Следующий шаг исследований в этом направлении – изучение становления социальной перцепции и возможностей распознавания эмоций по позе и жесту у больных шизофренией детей и подростков [17]. Наряду с продолжением патопсихологической квалификации психического дизонтогенеза при шизофрении у детей в лаборатории патопсихологии ВНЦПЗ АМН СССР было положено начало совместных с нейрофизиологами исследований по детской нейропсихологии в клинике шизофрении (Э. Г. Симерницкая, Н. Л. Горбачевская, А. Е. Назаренко, С. М. Алейникова, Н. В. Захарова). Подход тесно связан с активным развитием нейрокognитивных исследований в психиатрии [7]. Можно констатировать, что эти исследования касались прежде всего когнитивного уровня проявлений дизонтогенеза при шизофрении, хотя эмоциональный уровень также затрагивался, поскольку изучались дети с нарушениями общения – аутистическими чертами психики.

Обобщение предшествовавших исследований позволило поновому подойти к оценке психического дизонтогенеза при шизоф-

рении у детей. Предлагаемый нами термин – «когнитивный дизонтогенез» – отражает уровень изменения познавательного развития при разных типах дизонтогенеза (прежде всего искаженном). В доступной литературе такой термин не встречался. С 2005 года нами ведется работа по исследованию проявлений данного уровня психического дизонтогенеза у детей и подростков при шизофрении. Под когнитивным дизонтогенезом мы понимаем совокупность специфических изменений меж- и интрафункциональных связей в когнитивной (познавательной) деятельности у больных детей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками (соотношения проявлений асynchronии и гетерохронии развития), изменение возрастной формулы познавательного развития.

Высказанные теоретические предположения об изменении когнитивного уровня психического дизонтогенеза при шизофрении у детей и подростков потребовали экспериментальной проверки. Была изучена многоуровневая организация психических процессов, включенных в когнитивную деятельность. Анализ литературы позволил выделить следующие значимые для оценки проявлений дизонтогенеза параметры: произвольность – непроизвольность деятельности, фактор модальности, фактор функции, фактор пола и возраста, связи функции (поперечные и продольные), соответствие синдрому нормального развития. Предпринятая психологическая квалификация когнитивного дизонтогенеза при шизофрении и других формах отклоняющегося развития в детском и подростковом возрасте базировалась на полимодальном многофункциональном подходе к оценке гармоничности (в норме развития) или искажения формул возрастного развития (при шизофрении и других вариантах аномального развития) [5; 6; 7; 12; 21].

Изучение когнитивного дизонтогенеза, описание его специфики у детей и подростков при шизофрении реализовано с применением комплексного пато- и нейропсихологического подхода. Дизайн работы: отдельные экспериментальные блоки, направленные на изучение выделенных аспектов когнитивного дизонтогенеза. Методики клинической психологии, авторские и модифицированные, вошли в состав специально разработанных диагностических блоков в соответствии с предметом исследования. Экспериментально изучались гармоничность-дисгармоничность

развития отдельных психических функций – мышления, восприятия, произвольной памяти, их составляющих и модальностей их исполнения. Число испытуемых, включенных в каждый отдельный фрагмент исследования, варьировалось. Общее число обследованных испытуемых – свыше 600 человек (около 400 больных детей и 200 нормативно развивающихся).

Методом возрастных срезов изучалось состояние отдельных сторон познавательной деятельности и возрастная динамика ее становления у здоровых и больных шизофренией детей и подростков (возраст испытуемых 6–16 лет). Все больные были обследованы в стационаре в период относительной стабилизации состояния и получали спецлечение. Сопоставляемые группы – больные с выставленным диагнозом шизофрения и шизотипическое расстройство личности (основная группа) и здоровые ровесники (контрольная группа). Критерии включения испытуемых в основную выборку: наличие заболевания (шизофрения, шизотипическое расстройство), детский возраст начала заболевания, пол – мужской и женский, отсутствие тяжелой психотической симптоматики на момент исследования, обязательное стационарирование в анамнезе. Проводилась качественная и количественная обработка данных, последняя – по программам SSPS, Excel. Полученные в исследованиях 1995–2008 годов данные приводятся как в обобщенном виде со ссылками на опубликованные результаты, так и в виде изложения новых эмпирических результатов.

Межфункциональные и внутрифункциональные связи изучались на примере развития операционной и предметно-содержательной, селективной сторон познавательной деятельности (мышления и зрительного восприятия). Дисгармоничный, диссоциированный тип развития указанных сторон познавательной деятельности: преобладание нормативного и опережающего развития операционной стороны при отставании в развитии избирательности, предметно-содержательной стороны был показан еще в исследовании 1986 года и подтвержден в последующих [7; 18].

Полученные данные указывали на диссоциацию **развития мышления и восприятия** в их операционной составляющей. Мышление оказывается преимущественно более развитым у больных шизофренией по сравнению с восприятием: преоблада-

ние более высокого развития операционной составляющей мышления над аналогичным показателем зрительного восприятия показали более половины испытуемых. Проведенные нами⁶ аналогичные по дизайну исследования по сопоставлению соотношения развития операционного компонента мышления и восприятия у детей в норме развития и с легкой степенью умственной отсталости показали, что дети нормы развития имеют гармоничное соотношение развития разных сторон мышления и восприятия. У детей с легкой степенью умственной отсталости отмечается в первую очередь недоразвитие операционного компонента мышления, а не восприятия, т. е. нарушение когнитивного развития у них является иерархическим, в отличие от диссоциированного нарушения когнитивного развития у детей при шизофрении. Неоднородность полученных результатов у больных шизофренией детей и подростков по изучаемому сопоставлению соотношения развития мышления и восприятия потребовала применения дополнительных способов анализа. Оказалось эффективным применение процедуры кластеризации⁷ (до 3-го уровня) к группе больных шизофренией детей и подростков. По результатам применения данной процедуры оказалось, что 2-й уровень кластеризации позволяет говорить о вариативном проявлении диссоциации операционного компонента мышления и восприятия, а 3-й уровень кластеризации выявляет основные проявления когнитивного дизонтогенеза при шизофрении у детей – преимущественно искаженного (кластер 2) и задержанного типа (кластер 1).

Модальная специфичность когнитивной деятельности изучалась на примере произвольной памяти и ассоциативной деятельности.

Произвольная память изучалась полимодально⁸. Обнаружена диссоциация уровня реализации модально-специфических видов памяти: слухоречевой, зрительной, тактильной (фактурной и гаптической). У больных шизофренией испытуемых успешность произвольного запоминания снижена по сравнению со здоровыми

⁶ Использованы данные дипломной работы Н. А. Брусовой (2003), выполненной под нашим руководством.

⁷ Работа выполнена совместно с С. А. Судаковым.

⁸ Часть работа проводилась совместно с Т. А. Ермиловым.

ровесниками. Обнаружено неодинаковое соотношение успешности запоминания в разных модальностях у больных шизофренией и здоровых детей. Общая картина соотношения модальностей в успешности запоминания выглядит по-разному. Метод срезов показывает наличие у здоровых испытуемых положительной возрастной динамики по всем модальностям, которая более выражена в тактильной модальности и менее – при гаптическом предъявлении стимулов, тогда как в группе больных метод возрастных срезов не выявляет совпадающей с нормальным развитием динамики улучшения с возрастом показателей произвольного запоминания по всем модальностям. Выявлено снижение показателей произвольной тактильной памяти при сохранности соответствующих норме показателей зрительной памяти у больных шизофренией детей и подростков (различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$). Сопоставление данных, полученных в основной и контрольной группах с группой сравнения – дети с легкой степенью умственной отсталости, резидуально-органического генеза – показывает, что по существенным характеристикам модально-специфического запоминания больные шизофренией занимают промежуточное место между здоровыми и умственно отсталыми детьми [7].

Исследование **ассоциативной деятельности** больных шизофренией и здоровых детей также входило в цикл исследований когнитивного дизонтогенеза⁹. Оказалось, что вербальные ассоциации на стимулы разной модальности (зрительные, слухоречевые, тактильные) различаются у здоровых и больных детей по параметрам продуктивности деятельности, стандартности ассоциаций, временным параметрам работы (различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$). Обнаружено принципиальное сходство – приоритет слуховой модальности в сопоставляемых группах по параметру продуктивности и, в ряде случаев, стандартности ассоциаций. В целом отмечаются черты сходства и различия в соотношении различных параметров оценки ассоциативной деятельности в разных модальностях у здоровых и больных шизофренией детей.

Разработка вопроса о природе и качественном своеобразии асинхронии развития в связи с наличием шизофренического про-

⁹ Работа выполнена вместе с И. Н. Власенковой.

цесса у детей, возможна прежде всего с точки зрения влияния степени тяжести и типа заболевания, а также возраста его начала.

Исследование особенностей когнитивного дизонтогенеза у детей с рано начавшейся шизофренией с расстройствами аутистического спектра¹⁰ показало значимость времени начала заболевания для прогноза последующей дефицитарности развития. Наиболее тяжелые последствия для интеллектуального развития были выявлены у детей с ранним (до 18 месяцев) началом заболевания [12].

Представления о когнитивном дизонтогенезе позволяют по-новому взглянуть на результаты **традиционных патопсихологических исследований произвольной слухоречевой памяти** при начавшейся в детстве шизофрении¹¹.

Методом возрастных срезов (шаг – в 2 года от 7 до 16 лет) изучалась динамика параметров произвольной слухоречевой памяти с учетом пола и состояния здоровья испытуемых. Исследование включало оценку традиционных параметров произвольной слухоречевой памяти и влияние смыслового опосредствования в виде разных вариантов ассоциативной связи.

По диагнозам были представлены три подгруппы: шизофрения, детский тип (F20.xx) и шизотипическое расстройство (F21.xx), третью группу составили дети с другими диагнозами (Fxx.xx). Большинство испытуемых обучались в массовой школе, некоторые находились на индивидуальном обучении.

Метод регрессионного анализа использовался для установления характера связи показателей памяти с возрастом, коэффициент корреляции Спирмена – для определения корреляции параметров памяти внутри каждого возрастного интервала (сопоставлялись группы нормы и всех больных без деления на диагнозы). Непараметрическое попарное сравнение средних показателей параметров памяти проводилось между всеми группами на каждом возрастном интервале. Регрессионный анализ выявил связь показателей памяти с возрастом в норме в виде квадратичной зависимости, когда наблюдается изначальный рост показателя памяти с возрастом, достигая пика, и сменяется последующим спадом. Такая картина наблюдается в норме по показателям объема непо-

¹⁰ Работа проводится совместно с А. А. Коваль-Зайцевым.

¹¹ Работа осуществлена в сотрудничестве с А. И. Хромовым.

средственного запоминания, ассоциативной памяти, независимо от пола. Показатель объема отсроченного удержания не обнаружил достоверной связи ни с возрастом, ни с полом.

В группе больных обнаружена разница характера связи показателей памяти с возрастом у мальчиков и девочек. У мальчиков определена линейная связь с возрастом по показателям объема непосредственного запоминания и простых ассоциативных пар; достоверная связь не обнаружена по показателям объема отсроченного удержания и сложных ассоциативных пар. У девочек все четыре показателя, как и в норме, обнаружили криволинейную зависимость от возраста.

Корреляционный анализ показал сходную картину связи параметров памяти между собой в норме и при отклоняющемся развитии в интервале 9–11 лет. Наиболее тесно связанными оказались показатели простых и сложных ассоциативных пар (в норме 0,541 ($p < 0,001$), у больных 0,47 ($p < 0,001$)), что свидетельствует о положительном влиянии смыслового опосредствования на объем памяти. Наличие достоверной корреляции показателей объема непосредственного запоминания и сложных ассоциативных пар в интервале 14–16 лет в норме и отсутствие подобной связи у больных указывает на возможные различия механизмов опосредствования в сопоставляемых группах.

Попарное сравнение всех четырех групп по средним показателям памяти показало, что наблюдаются различия между нормой и всеми группами больных. Показатель объема отсроченного удержания у больных с диагнозами и F21 и Fxx достоверно превосходит группу нормы, по остальным показателям различия наблюдаются в пользу нормы. Достоверные различия между группами F20 и F21 наблюдались в крайних возрастных интервалах (7–10 лет и 15–16 лет) по всем показателям.

Возрастная динамика изменения объема непосредственной слухо-речевой памяти носит нелинейный характер в норме и у больных. При этом фактор пола значим только у больных. Смысловое опосредствование влияет на величину объема памяти – в норме основной вклад в динамику вносит фактор возраста; у больных, по-видимому, наблюдается взаимодействие факторов пола, возраста и состояния здоровья [21].

Психологическая оценка состояния памяти у детей имеет самостоятельное диагностическое значение. Возрастное развитие слухоречевой памяти в норме является поступательным, а в патологии изменено под влиянием болезни и фармакотерапии. Терапевтическое изменение состояния памяти проявляется в улучшении динамических показателей запоминания, не затрагивая показатели объема.

Методом индивидуальных срезов (катамнез с интервалом от 0,5 до 3 лет) оценивалась возрастная динамика показателей произвольной слухоречевой памяти у детей с эндогенными психическими заболеваниями. Обнаружено достоверное ($p < 0,05$) улучшение показателей объема непосредственного запоминания. Показатель динамики запоминания имеет связь с полом: только у девочек снизился объем непосредственного запоминания. Обнаружена положительная возрастная динамика объема непосредственной слухоречевой памяти. Фактор пола имеет значение больше для возрастного аспекта.

Резюме. Полученные экспериментальные данные позволяют использовать полимодальный межфункциональный подход к проблеме оценки психического дизонтогенеза при шизофрении в качестве нового дополнительного средства психологической дифференциальной диагностики. Выявлено изменение приоритета модальностей при осуществлении психических функций (память, ассоциативный процесс) здоровыми и больными шизофренией детьми. Тактильная модальность у больных шизофренией детей преимущественно отстает в развитии от здоровых сверстников, тогда как в отношении зрительной и слуховой модальности имеет значение та психологическая функция, в рамках которой осуществляется модально-специфическая деятельность. Отмечается несовпадение соотношения уровня реализации заданий в различных модальностях у больных шизофренией и здоровых детей. Все это свидетельствует о дисгармоничном, по сравнению с нормативным, развитии когнитивной сферы у больных шизофренией детей. Показано разное направление рассогласования в развитии мышления и восприятия у детей, страдающих шизофренией и имеющих умственную отсталость легкой степени.

Можно говорить о своеобразии когнитивного дизонтогенеза при шизофрении, начавшейся в детском возрасте, что отражается

в характере меж- и внутрифункциональных связей, особом соотношении модальностей исполнения психических функций (асинхронии развития). Данные психологической квалификации нарушения когнитивного развития во многом совпадают с данными наблюдений и клинической квалификации психического дизонтогенеза при шизофрении (шизотипического диатеза), проводимой врачами-психиатрами [2; 3; 4; 10; 11; 13; 19; 25; 27].

Предлагаемый способ изучения когнитивного дизонтогенеза позволяет выделить важные для оценки развития детей и подростков с шизофреническими расстройствами факты. Экспериментально подтверждается диссоциативное развитие мышления и восприятия (зрительного), изменение соотношения модальностей при реализации мнестической и ассоциативной деятельности по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, выявляется особая динамика компонентов мнестической деятельности по сравнению с нормативной выборкой. Метод возрастных срезов и индивидуального наблюдения выявляет сходство полученных особенностей когнитивного дизонтогенеза у детей и подростков с расстройствами шизофренического спектра.

Литература

1. *Алейникова С. М., Захарова Н. В.* Сравнительное изучение особенностей перцептивной и мыслительной деятельности у детей, больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1984. № 10.
2. *Башина В. М.* Ранняя детская шизофрения (статика и динамика) // АМН СССР. М.: Медицина, 1980.
3. *Вроно М. Ш.* Шизофрения у детей и подростков. М.: Медицина, 1971.
4. *Горюнова А. В.* Неврологические предшественники и маркеры предрасположенности к шизофрении. Автореф. дисс. ... докт. мед. наук. М., 1995.
5. *Зверева Н. В.* Дисгармоничность как специфический признак когнитивного дизонтогенеза при шизофрении в детском возрасте // В. М. Бехтерев и современная психология. Материалы докладов на российской научно-практической конференции. Казанский госуниверситет, 29–30 сентября 2005 г. Казань, Центр инновационных технологий, 2005.
6. *Зверева Н. В.* Нарушения произвольной памяти в структуре когнитивного дизонтогенеза у детей с разными видами отклоняющегося развития // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.

7. Зверева Н. В., Казьмина О. Ю., Каримулина Е. Г. Патопсихология детского и юношеского возраста. М.: Академия, 2008.
8. Зверева Н. В., Рощина И. Ф. Проблемы дизонтогенеза в клинической психологии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
9. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М.: МГУ, 1986.
10. Иовчук Н. М., Северный А. А., Морозова Н. Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. М., 2006.
11. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1985.
12. Коваль-Зайцев А. А., Зверева Н. В., Симашикова Н. В. Применение психологообразовательного теста для психологической квалификации тяжести состояния при рано начавшейся детской шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007. № 1.
13. Козловская Г. В. Психические нарушения у детей раннего возраста (клиника, эпидемиология и вопросы абилитации). Автореф. дисс. ... докт. мед. наук. М., 1995.
14. Критская В. П., Мелешко Т. К., Поляков Ю. Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: МГУ, 1991.
15. Лебединский В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
16. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003.
17. Назаренко А. Е. Распознавание эмоционально-выразительных движений детьми, больными шизофренией. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.
18. Мелешко Т. К., Алейникова С. М., Захарова Н. В. Особенности формирования познавательной деятельности у детей, больных шизофренией // В кн.: Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М. Ш. Вроно. М., 1986.
19. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Избранные главы. М.: Медицина, 1974.
20. Туревская Р. А. Психологическая помощь детям с аномалиями развития // Психология перед вызовом будущего: материалы научной конференции, приуроченной к 40-летию факультета психологии МГУ. М., 2006.
21. Хромов А. И., Зверева Н. В. Возрастная динамика слухоречевой памяти у детей с отклоняющимся развитием // И. П. Павлов: диалог с XXI веком. Материалы 4-й международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 10–12 апреля, 2009 г. Рязань, 2009.
22. Циркин С. Ю. Аналитическая психопатология. 2-е изд. М.: БИНОМ, 2009.
23. Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении / под ред. Ю. Ф. Полякова. М., 1982.

24. Юрьева О. П. О типах дизонтогенеза у детей, больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1970. Т. 70. Вып. 10.
25. Bailly D., Viellard M., Duverger H., Rufo M. Un diagnostic méconnu : la schizophrénie chez l'enfant An unrecognized diagnosis: schizophrenia in childhood. *Annales Médico Psychologiques* 161 (2003). P. 652–659.
26. Braw Y., Bloch Y., Mendelovich S., Ratzoni G., Gal G., Harari H., Tripto A., and Levkovitz. Cognition in Young Schizophrenia Outpatients: Comparison of First-Episode With Multiepisode Patients // *Schizophrenia Bulletin*. 2008. Vol. 34. № 3. P. 544–554.
27. Bruin E., Verheij F., Wiegman T., Ferdinand R. F. Assessment of formal thought disorder: The relation between the Kiddie Formal Thought Disorder Rating Scale and clinical judgment. *Psychiatry Research*. Vol. 149. Issues 1–3. 15 January 2007. P. 239–246.
28. Niemi L. T., Suvisaari J. M., Tuulio-Henriksson A., Lönnqvist J. K. Childhood developmental abnormalities in schizophrenia: evidence from high-risk studies. *Schizophrenia research*. 2003. 60(2–3): P. 239–58.
29. Ott S. L., Roberts S., Rock D. et al. Positive and negative thought disorder and psychopathology and childhood among subjects with adulthood schizophrenia. *Schizophrenia Research*. 58 (2002).

Часть 3
Пути психолого-педагогической помощи
детям с неблагоприятными
вариантами развития

Раннее вмешательство

Современные формы проявления госпитализма

Э. Пиклер

Перепечатано из: «Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением» / Под ред. В. С. Мухиной. М., 1989. С. 31–38.

ПИКЛЕР Эмми (1902–1984) – венгерский врач-психолог. В 1946 г. в Будапеште ею был создан Государственный методологический институт Домов ребенка «Лоци». Здесь была разработана комплексная система всестороннего воспитания детей раннего возраста

Уважаемое научное заседание!

Темой моего доклада является синдром госпитализации, который характеризуется тем, что ущербность детей не проявляется в заметно негативной форме.

В учреждениях Венгрии, как и в подобных институтах мира, в которых воспитываются здоровые дети до трехлетнего возраста, в течение этого столетия произошли большие сдвиги. В прошлом синдром госпитализации, который в начале этого века наблюдали Пфаундлер у оставшихся в больнице после лечения детей, затем Шпиц у здоровых младенцев в домах ребенка, в большинстве случаев приводил к смертельному исходу. Сейчас, как правило, в большинстве учреждений дети остаются в живых, хотя их смертность – в мире и у нас тоже по более точному подсчету – еще и сегодня выше, чем средняя смертность этого возраста.

Начиная с середины столетия в результате того, что воспитываемые в учреждениях дети в основном остаются в живых, появились новые проблемы, связанные с аберрацией личности взрослых, воспитывающихся в институтах.

По поручению Всемирной организации здравоохранения Боулби были собраны со всего мира данные, и на их основании он пришел к заключению, что в первые годы жизни у большинства воспитываемых вне семьи детей появляются специальные расстройства личности, которые выражаются в поверхности социальных связей, в трудностях торможения эмоциональных реакций и иногда в ограниченности познавательной и перцептивной функции. Ввиду того что поздние расстройства личности появляются и в том случае, если дети после 1, 2, 3 лет пребывания возвращаются в семью, за это в первую очередь должны нести ответственность годы, проведенные в институте. Похожие наблюдения за вернувшимися в семью детьми в Венгрии провела Хирш.

Боулби указывает на то, что воспитывающиеся в институтах дети вследствие характерных черт их личности легко становятся преступниками, антиобщественными элементами, некритично вступают в сексуальные связи. Женщины безответственно рожают, так же не заботясь о своих детях, как не заботились о них их родители, тем самым увеличивается число брошенных детей.

Что же можно ожидать в будущем от сегодняшних детей, живущих в домах ребенка? Каково в них положение в настоящее время?

В Венгрии растет число таких учреждений, в которых уже не бросается в глаза бледность, грусть и бездеятельность детей, как это наблюдалось в прошлом. В этих институтах почти не видно таких детей, которые весь день проводят в стереотипных движениях. У большей их части вообще благодушное выражение лица, играют с находящимися в их руках игрушками, двигаются, мирно уживаются на узком месте, радуются приближению взрослых, хорошо себя чувствуют у них на руках. К трехлетнему возрасту они научаются более или менее самостоятельно одеваться, есть, быть опрятными и говорить. В основном они похожи на детей своего возраста, воспитываемых в домашних условиях. Правда, эти дети несколько отстают почти во всех областях развития психомоторики, существенно чаще болеют, чем воспитывающиеся в семье дети, и чаще детей, которые ходят в ясли. У них меньше сопротивляемость организма, живут они более изолированно, в защищенном от инфекции окружении. Но между всеми этими детьми уже большого контраста нет.

Многие институты еще не достигли этого уровня. Однако в этот раз я хотела бы поговорить о проблемах детей, воспитывающихся не в слабых, а в относительно сильных учреждениях. Для поверхностного наблюдателя поведение этих детей обманчиво, ибо многим в развитии личности нанесен ущерб, и если не произойдет дальнейшего изменения положения в институтах, мы можем ожидать тех явлений, о которых упоминал Боулби.

На каком основании мы считаем тревожным состояние детей при улучшенном положении дел в институтах?

У детей, находящихся во многих наших сильных учреждениях, почти полностью отсутствуют волевые проявления, инициативная готовность, хотя, на первый взгляд, они производят хорошее впечатление и в основном общее состояние их хорошее.

Обычно эти дети так играют, как им говорят или показывают взрослые; так, как им предписывается.

Постоянно можно видеть целые группы двухлетних детей, которые точно такими же движениями, точно такими же кубиками строят так, как им показывали. Если им в руки дают веревку, к которой привязана игрушка, и предлагают тянуть, они тянут игрушку. Если игрушка опрокидывается, начинают хныкать до тех пор, пока взрослые ее не поправят, а потом тянут дальше. Если детей попросят построиться – они строятся, если их попросят сесть – садятся и, как правило, остаются сидеть. Направляющей работе взрослого они не мешают своими индивидуальными проявлениями, инициативой. Вообще никогда не трогают то, что запрещено трогать, хотя открытые полки имеются в общих комнатах наших учреждений, до них легко дотянуться, но они не пытаются этого сделать.

За взрослыми на улицах следуют парами, не разбегаются, не задерживаются, активно не интересуются тем, что творится вокруг них. Таким образом, небольшое число взрослых может прогуливать много детей.

Ребенок – пассивная кукла в руках взрослого, действует только по определенному указанию, собственной инициативы у него нет. Даже умеющий хорошо сидеть ребенок дает себя кормить лежа, пассивно, с опущенными руками, до тех пор, пока взрослый не посадит его на стул к столу, в руки не даст ложку и не предложит есть самостоятельно.

Детей можно одеть во что угодно, в одежду любого цвета и формы. Им это безразлично: нет никакого дела ни до цвета, ни до формы (хотя по указанию взрослого они умеют выбирать цвета).

Дети постарше, если им точно не говорят, что надо делать, часто беспомощно бродят, слоняются, ждут указания взрослого. Создается такое впечатление, что они, собственно говоря, живут в совершенном тумане, для них мир – загадочное явление, в котором они и не пытаются разобраться. У них нет индивидуально-го отношения ни к жизненному распорядку, ни к окружающему предметному миру, да и к собственному телу они едва проявляют интерес. Их можно поднять, опустить хоть на прежнее место, хоть на новое, в кровать, в манеж или куда угодно – они пассивны. При этом они очень охотно репродуцируют, легко могут научиться выполнять определенные задачи по инструкции.

Их волевые акты проявляются лишь в негативном смысле и чрезвычайно скупы, не напоминают волевых действий детей, растущих в семье. В качестве примера упомяну 10–14-месячных 8 детей. Мы наблюдали их именно тогда, когда им давали нелюбимую пищу. Сначала они с радостью принялись за еду, затем все меньше открывали рты, долго держали пищу во рту перед глотанием. Как бы ни плоха была пища, но по приказанию взрослого снова вовремя открывали рты, а когда уже еда вконец опротивела, тихо, с болью начинали хныкать. Да и тогда еще ослабляли мышцы рта настолько, что ложка без усилий могла быть всунута. Это типичная, много раз наблюдаемая форма поведения. Единственный десятимесячный ребенок вел себя по-другому. Сразу в начале кормления плотно сжал рот, отвернул голову и, когда снова предложили ему пищу, оттолкнул руку вместе с ложкой. Этот ребенок только два дня тому назад попал в институт из-за неожиданного заболевания его матери.

Некоторые дети постарше, когда по какой-нибудь причине у них возникает внутренний тяжелый конфликт и, находясь в состоянии аффекта, они не способны выполнить приказа взрослого, тогда без звука, без слова, лицом вниз, словно обнимая пол, падают на землю. Этот вид сопротивления мы наблюдали только у институтских детей. Да и воспитываемый в семье ребенок иногда со злостью падает на пол, но свой протест он

всегда хочет донести до взрослого: орет, буйствует, брыкается, «разыгрывает спектакль». Дети, наблюдаемые нами, ведут себя не так: прижимаются, как попавшая в опасность букашка, почти приклеиваются к полу.

Дети без родителей характеризуются не только отсутствием волевых проявлений, но и безличностным отношением к взрослому. Любая воспитательница, не встречая сопротивлений, может поднять, опустить, накормить, взять из рук или дать в руку игрушку. В институтах, где воспитатели одинаково милы к младенцам и маленьким детям, видно, что дети радуются, даже улыбаются, когда их поднимают, но в глаза, в лицо взрослому не смотрят. Они не потому рады, что попали в руки любимой воспитательнице (они даже и не смотрят, кто их поднял), а потому, что хотели попасть в тепло обнимающих рук.

С первых недель жизни ребенка при уходе за ним открываются тысячи возможностей для совместных действий. Ребенок может дать бесчисленное множество проявлений, знакомясь с взрослым, со своим телом. Во время действий по уходу становится все очевиднее безличность этой связи, незаинтересованность детей своим телом, своими потребностями. Во многих учреждениях младенцы при уходе за ними совершенно пассивны. Во время одевания, раздевания остаются в том же положении, в каком их оставили. Впрочем, и хорошодвигающегося, поворачивающегося ребенка можно оставить на время на пеленальном столике, потому что он даже не пошевелится. Уже могущего стоять и ходить ребенка без всякой с его стороны помощи или сопротивления можно одеть, раздеть, уложить на стол, как тряпичную куклу, и при этом руки и ноги его висят. В какие-то мгновения на него можно что-то надеть, снять, помыть его. Во время этих процессов случается, что взрослый говорит им, они посмеиваются, и у детей отмечается хорошее, благодушное настроение. И все это происходит мирно, последовательно, без того, чтобы в это время взрослый и ребенок внимали бы друг другу, отвечали бы. В ходе совместного пребывания отсутствует общая деятельность, признак действия реакции, нужный взаимный интерес, личностный контакт между ребенком и ухаживающим взрослым.

Поведение психически здорового ребенка, живущего в заботе любящей матери, совершенно противоположно вышесказанному. Здорового, хорошо развитого младенца и маленького ребенка характеризует почти неисчерпаемая инициативность. Ни минуты не остается спокойным на пеленальном столике: ерзает, крутится, пытается что-то сделать. Во время переодевания наслаждается своей оголенностью, знакомится со своим телом, все хватает, что попадает под руки. Глядишь – он уж на краю стола и смотрит, что там внизу. В соответствии со степенью своего развития все пробует на вкус, бросает, постоянно экспериментирует. Ни минуты нельзя оставить без присмотра. Во втором полугодии проявляет инициативу к игре. В мгновение ока выскальзывает, выкатывается или выползает из закутывающей пеленки, при этом смеясь в адрес матери.

Психически здоровый младенец и маленький ребенок требует своего порядка, даже темпа одевания, купания. Плачет, протестует, если этого не соблюдают. Постоянно следит за выражением материнского лица, резонирует на него, а если мать уже действительно становится нетерпеливой, бросает игру и начинает грустить.

Мать и ребенок знают друг друга, одному известны привычки другого. Чувствительно реагируют на проявления друг друга, испытывая при этом общие переживания. Одевание, раздевание, купание содержат все больше и больше совместных действий, все больше требуют удлинения времени совместного пребывания.

Психически здоровый младенец уже очень рано отличает мать от другого взрослого; не разрешает кормить себя, плачет, если чужой берет на руки или, по крайней мере, с интересом на него смотрит. Незнакомый напрасно поглаживает, напрасно любезничает с ним, он не отвечает той же милой улыбкой так, как если бы его погладили мать, отец, брат, сестра или другой близкий взрослый.

Следовательно, привязанность к матери означает не только приятное кожное раздражение обнимающих рук, но и многочисленную совместную активную деятельность, общую радость, в которой он не только какой-нибудь предмет действия, но и активный участник. По-своему проявляя свою инициативу, свою волю, желания, старается достичь понимания и помощи взрослых. Это во многих случаях приводит к конфликтам, так как живущий в

семье ребенок ревнует к братьям и сестрам, возможно, к отцу не потому, что плохо воспитан, а потому, что любит мать, сердится на все и на всех, кто отвлекает ее внимание.

У детей, растущих в институте, мы не обнаруживаем всего этого.

Воспитываемый в семье ребенок позже, на основании собственного решения, все хочет попробовать один, сам. Во время периодов «один-один», «сам-сам» обучается отстаивать свою волю, активно приспосабливаться к жизни взрослых. В основе этой адаптации лежит желание стать взрослым, действовать, вести себя так, чтобы скорее принять, сделать своими требования любящей матери, хотя это не всегда удается. Этого мы тоже не обнаруживаем у маленьких детей, воспитывающихся в институте.

Мы считаем, что основу этого явления (наблюдаемого в Н. В. институте) составляет до сих пор не описанный новый вид синдрома госпитализации. Этот синдром характеризуется тем, что хотя прекратились некоторые резкие, появляющиеся негативные формы развития и поведения детей, но основные расстройства личности сохранились.

Возможно ли профилактировать образование этого синдрома и каким образом?

Было бы самым лучшим решением, если при материальной и моральной поддержке общества в будущем уменьшилась бы потребность в подобных учреждениях и малому числу детей нужно было бы воспитываться вне семьи, без матери. Однако в этих учреждениях и в дальнейшем будет необходимость. И даже если институт не способен разрешить воспитание на похожем к семье уровне, нужно сказать, что то состояние, которое мы описали, вовсе не следует из того, что дети воспитываются в институте, а следует из того, что отсутствует полноценная работа в учреждениях.

В институтах можно воспитывать развивающихся в личностях психически более здоровых детей. Это доказывает 27-летний опыт института Луци и результат катamnестических исследований, проведенных на бывших воспитанниках института при материальной поддержке Всемирной организации здравоохранения.

Задача нелегкая: без определенных материальных, объективных и субъективных условий она не может быть осуществлена. Но почти во всех венгерских институтах достаточно этих условий или же они находятся в процессе становления.

Но не это главная трудность. Самая большая трудность заключается в том, что нужно ликвидировать демонстративные формы безличностного, шаблонного, поверхностного подхода и дрессуры для того, чтобы достичь здорового развития личности детей. Вместо этого нужно построить более глубокую человеческую связь, базирующуюся на сотрудничестве, похожую на ту, которая складывается у воспитываемого в семье ребенка. В результате этого ребенок следует просьбе или указанию взрослого не потому, что у него нет воли, а потому, что вследствие хорошего взаимного глубокого человеческого контакта и общения создается такая форма социального приспособления, с помощью которой дети найдут и в более поздней жизни свое место, соответствующее индивидуальным собственным интересам. Внутри коллектива они смогут действовать так, что их личные и общественные интересы будут скоординированы и тем самым сформируется их последующая жизнь.

Все это не может быть осуществлено без преобразования подхода к детям со стороны руководителей и воспитателей института.

Эта трудная задача для работников домов ребенка и потому, что они привыкли к пассивным, не проявляющим самостоятельной воли детям, имеющим пластичную оборотливую личность, которыми под предлогом «воспитания» можно управлять как каким-нибудь стадом. У воспитателей нет опыта в управлении группой маленьких детей, у которых нормально проявляются воля, интерес, инициатива, нормальное развитие личности. Им незнакомо поведение, воспитываемое на основе активной адаптации, ведущее к настоящему социальному приспособлению. Готовность к преобразованиям усложняется тем, что более развитый метод работы и благоприятные изменения не ведут непосредственно к заметным результатам, не облегчают и не делают более послушным население домов ребенка, а, напротив, дети в результате лучшей воспитательной работы в определенном отношении становятся более трудно управляемыми. Они менее спо-

койны, более конфликтны, над ними необходим более строгий надзор. Нужно ликвидировать многие закосневшие методы в воспитании и организации институтов. Например, если дети попадают в учреждения в более хорошем состоянии, то два человека не смогут прогуливать 12 и более детей по оживленным улицам, не смогут оставить раздетого младенца на пеленальном столике. Нужно преобразовать и многочисленное оснащение институтов, потому что оно станет жизнеопасным, если поведение ребенка будет нормальным и если дети станут инициативнее, предприимчивее, активнее. Следовательно, нужно ожидать от детей другого, чем ждут от них воспитатели. Соответственно этому необходимо преобразовать внутреннюю жизнь, организацию учреждения и переоценить результаты работы.

Далее я хотела бы обратить ваше внимание еще на одну трудность, которую нельзя недооценивать.

Труднее убедить тех, кто серьезной работой, напряжением сил ликвидировали остатки прошлого (поразительно плохое состояние детей), тех, которые считают, что достигли хороших результатов. Трудно убедить их в том, чтобы не останавливались на достигнутом, чтобы приняли к сведению, что необходимо продвигаться дальше, что личность детей, вопреки их внешности, искалечена.

Следует признать, что мы сами не поверили бы в возможность такого противоречивого развития, если бы неоднократно не сталкивались с этим в наших учреждениях. Это испугало нас больше всего, так внешний вид, развитие, поведение госпитализированного ребенка сильно отличалось от воспитываемого в семье ребенка, вызывая сострадание и изумление у несведущих и специалистов своей бледностью, бездеятельностью, длительными покачиваниями. И они ясно видели, что с таким состоянием нельзя, невозможно смириться. Однако настоящее положение дел, хотя и необоснованно, вызывало удовлетворенность, гордость, которая чувствовалась от многочисленных достигнутых результатов.

Поэтому мы считаем эту более новую форму синдрома госпитализации, проявляющуюся именно в старательных, хорошо оснащенных учреждениях не только у нас в стране, но и во многих местах за рубежом, особенно опасной!

Мать и дитя в современной системе психологических услуг

Т. И. Чиркова

Психологические проблемы ребенка в современном обществе закономерно порождают разнообразные формы оказания ему и его родителям помощи и поддержки. Это привело к возникновению широкой сети платных и бесплатных психолого-педагогических услуг, к сожалению, не всегда научно обоснованных, не проверенных на истинность. В связи с этим назрела необходимость серьезного изучения проблемы – «ребенок в современной системе психолого-педагогических услуг», а также разработка и принятие управленческих решений не только на уровне психологического общества, но и на уровне Министерства образования. Рассмотрим некоторые аспекты этой проблемы на примере работы психологов с детьми раннего возраста и их родителями.

Отказ от государственного общественного воспитания детей первых лет жизни привел к возникновению стихийных, возникающих по инициативе самих родителей объединений для совместного поочередного присмотра за маленькими детьми или с привлечением нянь. Стали создаваться центры по уходу за детьми на основе коммерческих структур с краткосрочным или длительным пребыванием в них детей. В среде ответственных, серьезно выполняющих родительский долг людей возник спрос на педагогическую, психологическую, консультативную деятельность.

К сожалению, этот спрос «не породил» в полном объеме достойного, научно обоснованного предложения. В частности, нареканий в отношении качества психологической, консультативной работы чрезвычайно много. Достаточно взглянуть на то, что обещают сделать с вашим ребенком, чему научить, а что и «скорректировать в нем» рекламные объявления. В задачу данной статьи не входит анализ этой абсурдности, непрофессионализма, заблуждений, шарлатанства, заполонившего сферу социального запроса на психологические услуги развития и воспитания детей. Цель данной статьи – на основе анализа современных достижений психологической науки, многолетней практики отечественной системы дошкольного воспитания [1; 4; 7; 10] сформулировать

основные принципы оказания психологических услуг родителям, имеющим детей раннего возраста.

1. Психологическая работа только тогда даст положительный эффект, когда она будет иметь четкую теоретическую определенность. Знание закономерностей психического развития необходимо психологу для того, чтобы правильно организовать поведенческий репертуар родителей по отношению к детям, определить цели их деятельности с ребенком, содержание и характер взаимодействия взрослых и детей.
2. Использование психологом различных теорий развития совсем не означает смешение и некритическое применение им всего и всякого, о чем написано в мировой детской психологии. Психологу, работающему с родителями детей раннего возраста, важно не отрывать от истоков отечественной науки и практики, исторических и социальных условий жизни в нашей стране. Поэтому приоритетными теоретическими построениями, какими может пользоваться психолог в своей практике, будут наши отечественные, экспериментально изученные закономерности психического развития ребенка.
3. Важнейшим условием успешности работы психолога является полнота его представлений об особенностях психического развития детей раннего возраста. Каждая из теорий развития объясняет действительные факты жизни ребенка и может оказаться полезной в решении аналогичных ситуаций в конкретной психологической практике. Практикующий психолог на основе общих психологических законов вынужден видеть частное, единичное, своеобразное, индивидуальное в развитии каждого ребенка, быть озабоченным именно его особенными проявлениями.
4. Функции психолога, работающего с детьми раннего возраста, их родителями, во многом отличаются от функциональных обязанностей детского психолога, работающего с детьми других психологических возрастов из-за специфических особенностей этого возрастного периода.

Решение проблем ребенка раннего возраста происходит в неразрывном единстве с решением проблем семьи. Вся работа психолога с родителями детей раннего возраста основана на совместной его деятельности с матерью, направлена на поиск совместных решений, сближения двух миров – мать и дитя – столь близких, взаимосвязанных, но не всегда согласованных друг с другом. Поэтому для психолога ребенок и мать являются единым субъектом.

Ранний возраст ребенка – это чрезвычайно ответственный период в развитии человека, это истоки развития, закладка фундамента личности. Впоследствии даже умудренным взрослым людям с трудом удастся исправить и изменить далеко не все, что заложено в них было в детстве; иногда груз тяжелых детских переживаний проявляется всю жизнь, создавая проблемы и ограничения, трудности использования ресурсов психической жизни, дарованной природой.

Своеобразие деятельности психолога с детьми первых трех лет жизни и их родителями обусловлено тем, что в этом возрасте, как ни в каком другом, проявляется специфичность законов психического развития (Л. С. Выготский, Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Л. Ф. Обухова, М. Кечке, Э. Пиклер, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.):

- происходит встреча двух программ развития – врожденной, генетически определенной, и социальной, определяемой взрослыми, воспитывающими ребенка, микросредой и макросредой; основным условием развития ребенка первых лет жизни становятся специфические формы активности, согласованные с деятельностью взрослых: вначале в процессе ухода за ребенком, затем в совместной деятельности, потом в совместно-раздельной и в завершение, как итог развития, появляется детская самостоятельная автономная деятельность;
- в младенческий период у ребенка происходит включение психофизиологических механизмов отражения и регуляции на основе этого отражения; начинают проявляться закономерности созревания врожденных задатков и их развертывание и одновременно формирование, создание новых прижизненных образований, новых функциональных систем;

- ранний возраст – это период, когда создаются «органы», «инструменты», «орудия», средства познания, отношения и действия и в то же время с их помощью одновременно идет у ребенка уже и «присвоение» человеческого опыта и выработка своего собственного;
- специфическая особенность этого возраста заключается и в том, что в эти годы одновременно происходит приспособление к новым видам физиологической жизнедеятельности и новым формам психологического функционирования: адаптация к миру людей, миру вещей; активное отражение этих миров и преобразующая деятельность как по отношению к самому себе, так и по отношению к внешнему миру;
- этот возраст, как никакой другой, спрессован в скорости и количестве значимых приобретений в психическом развитии человека; это период неудержимости развития и совершенствования, поэтому интенсивность развития предъявляет повышенные требования к окружающим взрослым в создании особых, опекающих, благоприятных условий, щадящих и одновременно обеспечивающих саморазвитие, саморегуляцию;
- в этом возрасте сочетается одновременно слабость, беспомощность и мощь развития; очевидность и в то же время непостижимость тайны психической жизни; простота и легкость научения чему-то ребенка, чрезвычайная пластичность и в то же время сохранение всего того, что приобретает малыш, в каком-то другом измерении памяти, ибо амнезия раннего возраста не позволяет человеку вспомнить осознанно, что происходило с ним в жизни, практически до двух–трех лет;
- это период своеобразного проявления бессознательного и соединение его с первыми ростками сознания;
- никакой другой возраст не имеет возникновения такой тесной (симбиотической) связи с близким взрослым, но которая заканчивается к трем годам драматически, если не удовлетворится потребность ребенка обособиться и приобрести самостоятельность и относительную независимость.

Все эти специфические особенности раннего возраста, далеко не все здесь перечисленные, естественно определяют и специфику деятельности психолога. Кроме того, чрезвычайность работы детского психолога обуславливается и тем, что его деятельность происходит в еще одном мощном психологическом пласте – таинстве Материнства. Это непостижимая сила долженствования и жертвенности, ответственности за жизнь и развитие малыша. В этот период возникает у родителей особое состояние жизненных доминант, напряженность эмоциональной, нравственной сферы, повышенная тревожность за будущее.

Психолог оказывается причастным и к семейным отношениям, в которых растут малыши. Общение ребенка с родителями является первым опытом взаимодействия с окружающим миром, который закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми. Социологические, этнографические исследования показывают, что в каждом обществе складывается определенная культура взаимоотношений и взаимодействия между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные национальные и религиозные установки на воспитание ребенка в семье. Психологи должны с уважением относиться к этим традициям, однако при этом их позиция должна быть всегда на стороне интересов ребенка.

В работе с родителями и детьми раннего возраста психологу необходимо неукоснительное соблюдение этических норм и правил. Практикующий психолог обязан строго соблюдать принятые всемирные декларации прав ребенка, этический кодекс психолога, выстраивать свою деятельность в соответствии с ними и, опираясь на них, производить отбор технологий воздействия на ребенка различных психологических школ и направлений. Для него основными критериями возможности использования различных теоретических концепций могут быть только принципы гуманизма «не навреди» и сделай все возможное, чтобы помочь ребенку.

Целевые установки детского практического психолога

- в своей работе психолог придерживается здравого смысла;
- думает о последствиях отсроченных, а не только о сиюминутных результатах, так как все начинается с детства и в каждом малыше присутствует уже будущий взрослый;

- понимает, что ребенок – это «узел связи» многих людей, и, работая с ним, всегда предвидит их взаимовлияние;
- психолог знает, что каждый ребенок уникален и неповторим, поэтому нельзя к нему подходить с общими мерками;
- руководствуется тем, что у малыша есть и тело, и душа, и то, что необходимо телу, не всегда достаточно для развития души;
- для практического психолога очевидно, что развитие ребенка имеет много аспектов, есть различные пути достижения положительного эффекта, поэтому не может быть единственного совета, рекомендации или рецепта в каждом конкретном случае;
- основным принципом работы детского психолога становится принцип: видеть, понимать, решать конкретную проблему ребенка или матери, а не выстраивать «теоретические чучела» по поводу тех или иных проявлений психики ребенка. Не просто объяснять факт, а оказывать на него воздействие, а если и объяснять что-то какой-то теорией, то только ради того, чтобы разработать на ее основе систему взаимодействия с ребенком или действия родителей по отношению к ребенку.

Содержание деятельности психолога с родителями детей раннего возраста

Содержание работы психолога касается психологического развития ребенка, становления его психических процессов, состояний и свойств, обсуждения вопросов взаимодействия родителей с ребенком. В содержание работы психолога входят консультативная работа по индивидуальным проблемам развития детей; обучение матерей способам развивающего общения во всех жизненных ритуалах: питания, купания, одевании и т. д.; диагностическая деятельность; работа по развитию познавательных функций ребенка; оказание помощи в разрешении проблем эмоциональных состояний; разработка с родителями программ индивидуального подхода к детям; анализ условий для развития автономности, произвольной саморегуляции, самостоятельности ребенка).

Поэтому программа деятельности психолога включает все направления психологической службы в образовании: *информа-*

ционное (психолог строит всю свою работу на основе постоянного введения родителей в информационное пространство детской психологии); *профилактическое и пропедевтическое* (например, обучение родителей технологии развивающего общения или спокойному контролю за развитием ребенка); *диагностическое* (получение двойного знания о психическом развитии ребенка: внешнего проявления и распознавание на его основе причины этого проявления); *консультативное*, которое является одним из самых востребованных родителями.

Формы работы детского практического психолога

Работа психолога предполагает использование различных форм деятельности – *индивидуальных и групповых*. Традиционно психологическая помощь семье по воспитанию маленьких детей оказывалась в рамках индивидуальных консультаций. В настоящее время становятся популярными групповые формы. Особое место должны занимать групповые обсуждения проблем развития детей, групповые занятия по овладению родителями методиками развивающих игр с детьми и др. Дело в том, что групповая работа становится зачастую самым эффективным средством понимания как маленького ребенка, так и самой матери себя. Групповые занятия дают возможность снять ощущение единственности и уникальности собственных трудностей в воспитании малыша; позволяют получить обратную информацию и оценку о своих действиях и со стороны психолога, и других родителей. Создают возможность взглянуть «глазами других» на свой опыт воспитания ребенка, проанализировать и другие точки зрения, понять свои стереотипы, избавиться от заблуждений, навязанных ближайшим окружением, средствами массовой коммуникации и информации.

Для психического развития детей раннего возраста групповые формы взаимодействия необходимы еще в большей степени, чем их родителям. Поскольку в современных семьях, как правило, ребенок единственный, то особая забота психолога – компенсировать изоляцию детей от своих сверстников, организовать общение детей друг с другом, так как потребность общения со сверстниками появляется у ребенка в середине второго года жизни. Психолог организует групповые игры малышей, устраивает для них маленькие совместные развлечения. (К сожалению, в со-

временных условиях маленькие дети часто находятся в эмоционально отрицательной среде людей обеспокоенных, неудовлетворенных, разочарованных). Психолог, компенсируя дефицит положительного эмоционального общения с детьми, предоставляет им возможность испытывать радость от совместных действий в свободном манипулировании с предметами и игрушками.

Модели психологической службы «материнских школ»

Отечественных и зарубежных моделей работы психологов с маленькими детьми и их родителями много (Ф. Дальто, Л. Карлссон, В. Карлссон, М. Окерман, Э. Пиклер). Условно их можно подразделить по тому, какую функцию берут на себя психологи.

Наиболее распространенная модель – *помощь, поддержка*. Родители, столкнувшись с проблемами развития ребенка (например, с затруднениями адаптации малыша к окружающему миру, к новым для него людям; своеобразием его развития, несхожестью своего ребенка с другими детьми его возраста; его затруднениями в присвоении знаний, умений, навыков действия с вещами; отставанием в речевом развитии и др.), обращаются за помощью к психологу. Рассуждения родителей в подобной ситуации таковы: «С моим ребенком происходит что-то такое, чего не происходит с другими детьми. Нормально это или очень плохо, я не знаю, не понимаю. Помогите мне в этом разобраться. Найдите причину этого явления, дайте совет, что я должна делать, чтобы от этого избавиться. Что будет, если я не вмешаюсь и оставлю все идти своим чередом? Какая перспектива ждет в этом случае малыша в будущем? Подскажите! Дайте совет, что мне делать!»

Позиция психолога. Поскольку мать ищет помощи, поддержи из-за непонимания ситуации, ей нужна информация о том явлении в развитии ребенка, которое вызывает ее беспокойство. Это заставляет психолога искать причины в неблагоприятных условиях жизни малыша или самой матери; анализировать результаты анамнеза, факторы психического развития ребенка, использовать различные диагностические процедуры, выдвигать гипотезы возникновения негативного явления у ребенка.

Беспомощность родителей при наличии информации о причинах и последствиях беспокоящего их явления в психическом развитии ребенка побуждает психолога к обучению матери тому, что и как

делать ей с малышом. Психолог совместно с матерью анализируют домашнюю среду с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для развития ребенка, и требований, которые она предъявляет к его психическим возможностям и уровню его развития. Совместно с родителями разрабатываются «мероприятия», находятся формы и методы взаимодействия с ребенком, организация его жизнедеятельности – все это может рассматриваться как условия успешного, благотворного развития малыша. Кроме того, очень важно дать понять матери о необходимости создания условий для повышения активности самого ребенка, передачи регуляции многих жизненно важных функций малыша в его собственные руки (например, в ритуале кормления, одевания, действий с игрушками и др.). Принципом воспитания ребенка первых лет жизни для матери должны стать принципы развития деятельности: вначале уход за ребенком, затем совместная с ним деятельность, потом совместно-раздельная и в завершение – его самостоятельная автономная деятельность.

При неуверенности матери: «Я все делаю так, как мне советовали, но у меня все равно ничего не получается!» психолог выясняет причину такого состояния матери. Это может быть ее неспособность быть наблюдательной к происходящим изменениям в развитии ребенка либо ее нетерпеливость и желание иметь немедленные улучшения. Психолог вместе с нею наблюдает за поведенческим репертуаром малыша, его реакциями, действиями и на конкретных примерах убеждает ее в правильности того, что и как она делала с ребенком. Чтобы вселить уверенность матери, психолог более четко и определенно дает показатели изменений исправляемого явления. Психолог учит мать простым диагностическим приемам, обеспечивает ее необходимыми методиками, учит приемам ведения дневников наблюдения, заполнения таблиц развития и многому другому, что бы давало ей возможность отслеживать результаты ее «коррекционной» работы с ребенком и вселяло в нее уверенность и надежду.

В случаях когда требуется специальная деятельность со стороны медицинских работников, дефектолога, логопеда и других, психолог вместе с матерью присутствует на этих встречах и выполняет функцию «поддержки», снятия у матери отрицательных эмоциональных состояний, стрессов, излишних переживаний.

Кроме модели психологической службы «поддержки», может быть модель «сопровождения». Поскольку смысл слова «сопровождение» в русском языке многозначен (от «сопровождения под конвоем» до совместного согласованного типа музыкального модулирования; от значения корня этого слова – «вождение», до «проводить», «оставить идти самостоятельно и независимо»; не привязать к себе, а, наоборот, «проводить в путь», при необходимости и «сопроводить» как немощного и поддержать), то и возможности психологической службы в варьировании функций в позиции «сопровождения» также многогранны.

В позиции «сопровождения» работу психолога можно рассматривать как деятельность, направленную к созданию лада, ритма, гармонии взаимоотношений матери и ребенка, которые обеспечивают полноценное развитие потенциальных возможностей и индивидуальности ребенка. Если в работе с детьми старшего возраста психолог вынужден исправлять, корректировать то, что уже сформировалось, неудачно развилось, то в работе с маленькими детьми и их родителями психолог нацелен на профилактику, на развитие позитивного, благоприятного изначально.

Психолог подводит родителей к осознанию многих, внешне как бы незаметных, но очень значимых положений в психическом развитии малыша. Приводит их к мысли о необходимости включения в жизнь ребенка культуры общения, мира духовности и искусства. Предупреждает о неправомерности центрации родителей только на физическом уходе за ребенком, обеспокоенности в основном гигиеническими процедурами. Обучает родителей созданию условий для целенаправленного воспитания познавательных и эмоционально-волевых функций у ребенка. Доказывает необходимость и способы учета индивидуальных особенностей малыша, его уникальной неповторимости. Убеждает их в своеобразии темпов развития их ребенка. Способствует развитию их терпимости и понимания активности малыша. Помогает избавиться от излишней тревожности или, наоборот, беспечности по отношению к закладываемому фундаменту будущей личности ребенка. Привлекает особое внимание родителей к современным условиям раннего включения ребенка в систему социальных отношений, предупреждает о негативных последствиях

этого, поскольку современная макросреда мощно вклинилась в психическое развитие детей уже и раннего возраста. (Например, сейчас малыши очень рано сталкиваются с не понятной для них «социальной несправедливостью: у одного очень красивая лопаточка и ведерко, а у другого – нет; один катается на великолепных машинках карусели, а другой может только из-за заборчика смотреть на это, а потом, протянув ручку, погладить колеса этой машинки; одного ласкают и балуют, а до другого никому нет дела, и он, уставший, может на газете даже прилечь, здесь же, в песочнице. Все эти детские трагедии происходят на общих игровых площадках во дворе, в общих песочницах и могут значимо сказаться на личностном развитии маленького ребенка).

В модели «сопровождения» психолог выполняет особые психотерапевтические функции по отношению к родителям. Неблагоприятные социальные условия всегда сказываются в первую очередь на слабых и менее защищенных, поэтому большинство современных семей, имеющих маленьких детей, испытывают большие трудности. Изолированность матерей, замкнутый, однообразный образ жизни, пока ребенок мал, их состояние один на один с проблемами в воспитание ребенка приводят к обострению их личностных проблем, осложнениям с членами семьи. Психолог либо сам, либо привлекая других специалистов включается в решение этих проблем в процессе консультаций.

Анализ мировой практики работы психологов с детьми раннего возраста и их родителями [1; 3; 11; 13; 14] показывает необходимость, с одной стороны, поддержки, помощи психолога при неблагополучии в развитии ребенка, а с другой – профилактического сопровождения полноценного, благополучного развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдеева Н. Н., Мещерикова С. Ю.* Вы и младенец. М., 1991.
2. *Выготский Л. С.* Детская психология. Проблемы возраста. Младенческий возраст. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1982–1984.
3. *Дольто Франсуаза.* На стороне ребенка. СПб., 1997.
4. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: МГУ, 1981.
5. *Карлссон Л., Карлссон В., Окерман М.* Ребенок от 0–2 лет. Развитие во взаимодействии с окружающими людьми / Пер. с швед. М., 1983.

6. *Кечки М.* Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка (лонгитюдное исследование) / Канд. дисс. М., 1981.
7. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997.
8. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.
9. Развитие и воспитание детей до трех лет / Под ред. Н. М. Щелованова. М.: Просвещение, 1981.
10. *Смирнова Е. О.* Положение детей раннего возраста в современной России // Психологическая наука и образование. 1996. № 3.
11. *Чиркова Т. И.* Психолог в материнской школе. Вопросы теории и практики. Н. Новгород: НГЦ, 2001.
12. *Чиркова Т. И., Зимина Н. А.* Проблемы в поведении ребенка раннего возраста: консультации психолога. Н. Новгород: НГЦ, 2002.
13. *Paula S. Algranati, MD and Paul H. Dworkin, MD.* Infancy problem behaviors, Pediatrics in Review, 1992. V. 13. № 1. Pp. 16–21.
14. *Pikler Emmi.* Friedliche Babys – zufriedene Mutter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Herderbucherei. Herder-Freiburg-Basel -Wien, 1982.

Система психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии

В. В. Ткачева

2009 год объявлен в Российской Федерации Годом равных возможностей. Равные возможности предоставляются всем, включая и семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии. С одной стороны, это констатация того, что в российском обществе возрастает внимание и формируется стойкий интерес к этому социальному институту и его проблемам, а с другой – свидетельствует о приоритетности роли семьи в развитии и воспитании детей. Именно в семье создаются условия, которые в значительной степени детерминируют дальнейший путь развития ребенка.

Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей. В исследованиях последних лет **выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка:** чем сильнее проявляется семейное неблагопо-

лучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка. В связи с этим современный подход к семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, рассматривает ее как **реабилитационную структуру**, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачева и др.). Особое место в этой проблеме занимают семьи, воспитывающие детей с проблемами в развитии.

Нарушения личностного развития детей с психофизическими недостатками возникают как следствие взаимодействия двух факторов:

наследуемых особенностей личности ребенка, преломленных через его дефект (биологический фактор);

неблагоприятных условий воспитания, создаваемых травмированными родителями (социальный фактор).

В конце 90-х годов уже прошлого столетия нами было разработано и апробировано на практике теоретическое и теоретико-методологическое обоснование нового направления в специальной психологии – **психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии** (В. В. Ткачева, 1999, 2005).

Актуальность разработки данного направления была обусловлена многообразием проблем и трудностей, с которыми сталкивается семья ребенка с отклонениями в развитии в течение его жизни, а также практически полным отсутствием на тот момент научно-методических и практико-ориентированных разработок в данной области.

Современная семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, не выполняет роль базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. Во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но и, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его незащищенную личность. Такая внутрисемейная атмосфера возникает в результате следующих причин:

- высокий уровень психической травматизации членов семей вследствие рождения ребенка с отклонениями в развитии; родители ребенка погружаются в «психологический и «социальный» тупик;
- отсутствие как мотивов к оказанию помощи проблемному ребенку, так и элементарных психолого-педагогических знаний у родителей;
- неприятие особенностей ребенка родителями, что обусловлено как их личностными характеристиками, так и их культурно-ценностными ориентациями в отношении такого ребенка.

В соответствии с разработанной нами **концепцией** психологическая помощь семье осуществляется с **целью**:

- обеспечения адекватных микросоциальных условий развития ребенка с психофизическими недостатками в семье;
- оптимизации самосознания родителей;
- формирования позитивного отношения близких лиц к ребенку с отклонениями в развитии.

Задачи психологической помощи включают:

- определение характера семейных реабилитационных условий, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка с психофизическими нарушениями;
- установление причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения, и их коррекцию;
- выявление социально-психологических внутрисемейных факторов, способствующих гармоничному развитию ребенка с психофизическими нарушениями в семье.

Концептуальные основы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, представлены следующими положениями.

Положение первое:

психологическая помощь семьям – важнейшее условие, обеспечивающее необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с отклонениями в развитии и реабилитации их семей.

Положение второе:

оптимизация внутрисемейной атмосферы и трансформация ее в коррекционную, гармонизация межличностных, супруже-

ских, родительско-детских и детско-родительских отношений позволяет решать проблему дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями в развитии.

Положение третье:

формирование гармоничной атмосферы, в которой учитываются психофизические особенности ребенка, оптимизирует его развитие и способствует адекватной социальной адаптации.

Положение четвертое:

психологическая помощь позволяет нейтрализовать фрустрацию самосознания родителей, вызванную воздействием ведущего дефекта ребенка.

Положение пятое:

комплексная система мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, способствует гуманизации отношения социума к лицам с психофизическими недостатками.

Реализация на практике комплексной системы мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, формирует в сознании российского социума новый альтруистический, гуманистический взгляд на проблему ребенка с отклонениями в развитии и, таким образом, позволяет «повернуть» общество лицом к такому ребенку и его близким.

В соответствии с представленными теоретическими положениями нами была разработана инновационная модель организации психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, включающая два направления:

- образовательно-просветительская работа с родителями,
- психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

I. Образовательно-просветительское направление – это первая исторически сложившаяся форма работы специалистов (врачей, педагогов и психологов) с родителями детей с отклонениями в развитии. В нашем подходе это направление не несет основной нагрузки, однако выполняет очень важную подготовительную (пропедевтическую) функцию.

Целями образовательно-просветительского направления являются: установление гармоничных отношений между персона-

лом специального учреждения и семьями воспитанников; формирование у родителей мотивации на установление тесных деловых контактов со специалистами учреждения, в котором обучается их ребенок; повышение психолого-педагогической компетентности родителей детей с отклонениями в развитии.

В рамках образовательно-просветительского направления родители знакомятся с разнообразной полезной информацией, получают элементарные психолого-педагогические знания об особенностях развития, обучения и воспитания их ребенка в семейных условиях на определенных этапах его жизни. У родителей формируются предпосылки к осознанию потребности понимания и принятия особенностей развития ребенка (его дефекта), потребности формирования умения адекватно с ним взаимодействовать. Сообщение родителям разнообразной информации об особенностях развития их ребенка определяет и необходимость включения в образовательно-просветительское направление деятельности специалистов различных профилей.

В зависимости от специфики осуществляемой помощи выделяются следующие функциональные блоки:

административно-информационный;

медицинский;

педагогический;

психологический;

блок социально-правовой поддержки.

Основной формой организации работы с родителями в этом направлении является *групповая*: проведение семинаров, консультаций, лекций, собраний, круглых столов и др. Одновременно в зависимости от потребностей взаимодействие может организовываться и в *индивидуальной форме* (индивидуальные беседы специалист – родитель; беседы втроем специалист – ребенок – родитель).

Административно-информационный блок

Информация, сообщаемая родителям в этом блоке, имеет общий характер. Она включает сведения об организации обучения и воспитания, жизни и быта детей в учреждении (специальном коррекционном образовательном учреждении, центре лечебной педагогики или реабилитационном центре). Это информация об обязанностях родителей и опекунов детей с отклонениями в развитии, сведения о льготах и правах детей-инвалидов и членов их семей, предоставляемые

государством или другими организациями; сообщения о деятельности инвалидов обществ у нас в стране и за рубежом и др.

К работе в этом блоке относится создание под руководством администрации специального учреждения родительских комитетов, родительских клубов («Школа матерей», «Университет для родителей»), родительско-детских кружков («Умелицы», «Мама, папа, я – дружная семья») и др. В функционал этого блока включены и мероприятия по привлечению родителей всех воспитанников к участию в школьных праздниках, утренниках, фотоэкспозициях, выставках работ детей, культпоходах, экскурсиях и др.

Работу в административном блоке осуществляет администрация специального учреждения в лице его директора, завуча или других ответственных за это направление деятельности лиц в контакте с психологом.

Одной из важнейших форм работы администрации специально учреждения является создание библиотеки для родителей и привлечение их к чтению рекомендуемой специалистами литературы.

Медицинский блок

Деятельность в этом направлении организует и проводит медицинский персонал учреждения (могут быть и приглашенные специалисты). Работа медицинских специалистов с родителями включает сообщения о причинах и профилактике возникновения у детей психоневрологических заболеваний, раскрывает последствия вредоносного воздействия алкоголя, курения, наркотиков, радиации и т. д.

Сообщения медицинского персонала должны излагаться на доступном для понимания родителей уровне и в щадящей форме так, чтобы подобные встречи укрепляли доверие родителей к медицинским средствам помощи и осуществляющим их специалистам.

Родителям также предлагается как можно чаще посещать кабинет медицинского работника учреждения.

Педагогический блок

Этот блок выполняет очень важную функцию, так как раскрывает родителям возникающие у учащихся специальных учреждений трудности при восприятии программного материала и овладении им. Это направление осуществляется наиболее опытными педагогами, воспитателями и логопедами учрежде-

ния с целью обучения родителей отдельным методическим приемам (формирование навыков чтения, письма, математики, развития связной устной и письменной речи детей). Воспитатели (в дошкольном учреждении), дефектологи, учителя начальной школы, инструктор ЛФК, логопед дают родителям методические рекомендации, оказывающие помощь при выполнении домашних заданий с детьми.

При необходимости для родителей учащихся старших классов к такой форме работы могут быть привлечены учителя-предметники и мастера производственного обучения. Каждый из специалистов рассказывает родителям об основных принципах усвоения программного материала и знакомит их с этапами работы. Материал может излагаться в обобщенном и кратком виде. Групповое консультирование родителей не должно быть очень частым. Оно может быть ежемесячным или один раз в четверть. Напротив, индивидуальные консультации родителей должны проводиться еженедельно в отведенные для этого учителем часы. Целесообразно в соответствии со спецификой специальных программ обучения составить годовой план лекционно-семинарских занятий с родителями, включив в него как групповые, так и индивидуальные консультации.

Групповые консультации могут иметь следующее содержание.

1. Основные принципы обучения чтению и письму. Предупреждение ошибок в письменной речи (начальные классы).
2. Как научить ребенка считать и выполнять домашние задания по математике (начальные классы).
3. Формирование трудовых навыков у детей в домашних условиях (начальные и старшие классы).
4. Основы изучения естественных наук в специальной школе (природоведение, естествознание, биология, география).
5. Физическое воспитание в жизни вашего ребенка.
6. Музыка, культура и развитие творческих способностей ребенка.
7. Правила общежития и культура общения в семье.
8. Нравственное воспитание детей с отклонениями в развитии.
9. Формирование нормативного поведения – основной принцип социализации ребенка с проблемами в развитии.

Учитель-логопед сообщает родителям общие правила организации речевого режима в домашней обстановке (медленный темп речи, внятность, грамотность, доступность, необходимая громкость для слабослышащих и др.).

Инструктор ЛФК – специалист, целенаправленно развивающий физическую активность ребенка. Он раскрывает родителям основные правила организации лечебного режима (особенно это важно для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата), сообщает примерный перечень гимнастических упражнений, которые можно выполнять в домашних условиях. С другой стороны, инструктор ЛФК должен предостеречь родителей от нагрузок и упражнений, которые могут вызвать нежелательные последствия в развитии двигательной сферы ребенка.

Консультировать родителей по поводу физического режима дома могут также учителя физкультуры и другие специалисты. Индивидуальные встречи для родителей могут осуществляться ежемесячно в установленные часы.

Мастер трудового обучения при работе с семьями обязательно посвящает родителей в аспекты подготовки к труду детей с отклонениями в развитии. Формирование у ребенка мотивации к осуществлению трудовой деятельности – перманентный процесс. Он не может и не должен осуществляться лишь в специальном учреждении. Именно семья, родители и другие близкие могут принять самое активное участие в формировании у детей с отклонениями в развитии необходимых трудовых навыков.

Подготовка к труду для детей с отклонениями в развитии является одним из важнейших аспектов их самоопределения и интеграции в общество. Именно в этом процессе родители и вся семья могут принять самое активное участие.

Семинары для родителей могут быть организованы два раза в году (октябрь, февраль), а индивидуальные встречи – еженедельно.

Блок социально-правовой поддержки

В задачи этого блока входит ознакомление родителей с их юридическими обязанностями перед ребенком, а также доведение до их сведения информации о юридических правах и правах ребенка с отклонениями в развитии. Специалисты этого блока должны также осуществлять правовое сопровождение ребенка

(подростка, молодого человека) при его трудоустройстве, при решении жилищных и наследственных дел.

Социальный педагог осуществляет социально-психологическое сопровождение семьи ребенка с отклонениями в развитии. Он осуществляет контакты с органами опеки, правоохранительными, муниципальными, юридическими органами. Наибольшую эффективность работа социального педагога с родителями может приобрести в результате тесного взаимодействия с психологом и проведения совместных психокоррекционных мероприятий. Социальный педагог учреждения также осуществляет связь с детской комнатой милиции, собирает информацию в «социальный паспорт» семьи каждого воспитанника.

Психологический блок

Деятельность психолога ориентирует других специалистов на установление с семьями воспитанников взаимодействия на уровне «обратной связи».

На этапе образовательно-просветительской работы в психологическом блоке освещаются общие проблемы психофизического развития детей с отклонениями в развитии. В психологическом лектории для родителей, встречи в котором организуются ежемесячно, психолог школы раскрывает общие недостатки психической деятельности воспитанников данного учебного учреждения, особенности поведения различных категорий учащихся.

Особое внимание психолог уделяет описанию общих характеристик неадекватных форм семейного воспитания, в частности, гипоопеки, гипопротекции, гиперопеки, воспитания по типу повышенной моральной ответственности, противоречивого воспитания и их последствиям. Одновременно родители знакомятся с моралью и социально принятыми нормами внутрисемейной жизни, с внутрисемейными кризисами и циклами. Важное значение имеет также ознакомление родителей с перспективами их супружеских взаимоотношений и возможными кризисами в зависимости от развития их ребенка.

Индивидуальные встречи психолога с родителями проводятся в соответствии с заранее установленным графиком и фиксируются в отдельном журнале.

II. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии

Второе направление включает как педагогическое, так и собственно психологическое содержание работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что впервые в «поле» диагностико-коррекционной деятельности специалистов включаются и родители воспитанников.

Семья воспринимается как единый, целостный организм, испытывающий проблемы психолого-педагогического и психотерапевтического характера, в связи с чем помощь оказывается всей семье (родителям, другим членам семьи), а не только ребенку с нарушением развития.

Система комплексной психологической помощи таким семьям включает следующие направления работы: ***психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию.***

Задачами ***психологической диагностики*** и консультативной работы с семьями являются:

- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с психофизическими нарушениями в семье;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата; определение направлений социализации как детей с отклонениями в развитии, так и их семей.

Проведенное в 1999–2005 годах всестороннее комплексное исследование семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, позволило нам осуществить анализ доминирующих психологических характеристик родителей и выделить три психологических портрета родителей: ***авторитарный, невротичный и психосоматичный типы.*** Основные характерологические черты

родителей этих психологических типов описаны нами в специальной литературе (В. В. Ткачева, 2005, 2006, 2007, 2008). Ниже приводим их краткое описание.

Доминирующие черты в портрете родителя авторитарного (импульсивно-инертного) типа

- тип реагирования на стресс, связанный с проблемой рождения больного ребенка, сильный (стенический);
- внешний канал отреагирования проблемы, фрустрирующей психику (проявляется в скандалах, агрессии);
- активная жизненная позиция, стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка, и облегчать его участь;
- тенденция к резистентности и усиленной сопротивляемости к фрустрирующему воздействию сложившихся обстоятельств, в крайнем случае, проявляется тенденция к обособленности позиции;
- внутренняя личностная позиция характеризуется феноменом «вытеснения» негативных переживаний, связанных с проблемами ребенка, что значительно оптимизирует психологическое состояние;
- отсутствие контроля за импульсивностью собственных поступков, откровенное противопоставление себя социальной среде;
- использование жестких форм наказания ребенка (окрик, подавление личности в отдельных случаях и избиение);
- предъявление несоответствующих требований к ребенку и использование неправильных моделей воспитания (авторитарная гиперсоциализация, гиперопека, «маленький неудачник»);
- отсутствие понимания реальных перспектив развития ребенка, ориентация только на свои личностные жизненные установки.

Доминирующие черты в портрете родителя невротичного (тревожно-импульсивного) типа

- тип реагирования на стресс, связанный с проблемой рождения больного ребенка, слабый (гипостенический);
- внешний канал отреагирования проблемы, фрустрирующей психику (слезы, истерики, жалобы);

- пассивная личностная позиция, повышенная тревожность, различные страхи, глубокая депрессия;
- фрустрирующая ситуация приобретает непреодолимый характер, что значительно ухудшает психологическое состояние;
- оправдание собственной бездеятельности в отношении развития ребенка отсутствием прямых указаний со стороны специалистов;
- непоследовательность в использовании воспитательских приемов; педагогическая некомпетентность, воспитательская неумелость;
- гиперболизация проблем ребенка, присутствие излишних опасений чего-либо, что может повредить ребенку;
- восприятие собственной жизни в трагических красках;
- затяжные депрессивные состояния;
- восприятие будущего ребенка как бесперспективного и малоинтересного.

Доминирующие черты в портрете родителя психосоматичного типа

- тип реагирования на стресс, связанный с проблемой рождения больного ребенка, смешанный;
- отсутствует внешняя аффективная форма отреагирования на проблему стресса; канал отреагирования проблемы, фрустрирующей психику, переведен во внутренний план переживаний;
- личностный конструкт характеризуется лабильно-ипохондричной и субъективно-индивидуалистичной личностными доминантами;
- предрасположенность к высокой нормативности поведения и сдержанности в проявлении эмоций; «внутреннее» переживание своей проблемы, что сопряжено с возникновением психосоматических заболеваний;
- избегание скандалов и ссор, в большинстве случаев поведение корректное, сдержанное, а иногда замкнутое;
- характерно стремление «положить собственное здоровье на алтарь жизни своего ребенка»; направление всех усилий на оказание ему помощи;
- склонность к гиперопеке своих детей (модели воспитания: гиперопека, авторитарная гиперсоциализация);

- стремление найти лучших специалистов;
- представляют наиболее многочисленную группу; данные по разным учреждениям могут отличаться друг от друга, однако численность этой категории родителей обычно составляет от 60 % до 80 %.

Консультирование семей с проблемными детьми может осуществляться в следующих направлениях: психолого-педагогическое, семейное, профориентированное консультирование.

Психокоррекционное направление работы

- оптимизация личностного развития детей с психофизическими недостатками;
- формирование социально-психологических внутрисемейных факторов, способствующих гармоничному развитию ребенка с психофизическими нарушениями в семье;
- оптимизация межличностных отношений в семье (супружеских, родительско-детских, детско-родительских, siblingовых);
- преодоление фрустрационных переживаний, оптимизация самосознания родителей и формирование у них понимания выбора нового жизненного пути в связи с особенностями психофизического развития их ребенка;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с психофизическими нарушениями;
- коррекция воспитательских позиций родителей и помощь в выборе адекватных мер воздействия.

Методика психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, представляет собой нашу авторскую инновационную разработку (В. В. Ткачева, 2007). Это первая отечественная технология психокоррекционной работы, обеспечивающая оптимизацию самосознания родителей и внутрисемейных условий развития ребенка с отклонениями в развитии. Она представлена в пособии «Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии».

В качестве субъектов личностной психологической коррекции выступают: ребенок с отклонениями в развитии, его родители или лица, их замещающие, другие члены семьи. В методике выделяются следующие направления работы:

- коррекция эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с отклонениями в развитии;
- коррекция нарушений в личностной и межличностной сферах родителей.

Психолого-педагогическая коррекция ставит своей целью переструктурирование иерархии жизненных ценностей родителя (в первую очередь матери) ребенка-инвалида. Она направлена на оптимизацию самосознания родителя и **позволяет сформировать адекватные способы взаимодействия с ребенком, имеющим проблемы в развитии.**

Групповые и индивидуальные психокоррекционные занятия позволяют снизить напряженность, преодолеть внутренние психологические проблемы родителей, оптимизировать отношения как с ребенком, так и в микро- и макросоциуме.

В структуре групповых психокоррекционных занятий выделяются следующие этапы: психологическая разминка, основная часть, аутотренинг, музыкальная релаксация, подведение итогов занятия и домашнее задание.

Проведение подобных занятий позволяет достичь положительных результатов в самых сложных случаях. Адекватность позиции родителя дает ему возможность обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.

Комплексное изучение внутрисемейной атмосферы, в которой живет ребенок дома, личностных особенностей родителей детей с отклонениями в развитии, которые осуществляют его воспитание, и разработка конкретных форм психолого-педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам позволяет оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и обретения «социальной ниши» как для себя, так и для своих детей (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, 2007; В. В. Ткачева, 2004, 2006, 2007).

Возвращение в семью

Отбор замещающих родителей: к разработке диагностических программ

***А. М. Прихожан,
Н. Н. Толстых***

Проблема воспитания детей-сирот в России остается чрезвычайно острой, несмотря на то, что за последние 30–40 лет в деле призрения таких детей произошли существенные позитивные сдвиги: во-первых, сама проблема вышла из тени; во-вторых, были выявлены и признаны принципиальные «минусы», присущие воспитанию детей-сирот в учреждениях, причем признаны не только научной, но и широкой общественностью; в-третьих, резко возросла вариативность форм воспитания детей-сирот (семейные детские дома, православные приюты, детские деревни системы SOS-киндердорф и т. п.); в-четвертых, во многом изменились методы воспитания и в таких традиционных учреждениях как дома малютки, детские дома и школы-интернаты. Основным вектор всех этих трансформаций и нововведений – максимально возможное приближение воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, к воспитанию семейному, лучше которого ничего нет, и это показали как многочисленные научные исследования, проведенные специалистами в разных странах на протяжении XX века, так и просто сама жизнь, время. Именно это явилось одной из причин, что в последние годы в стране развернулась широкая кампания по развитию таких форм «семейного» воспитания детей-сирот, как приемная семья, опекунов, патронат.

Признавая все достоинства этой кампании, нельзя не видеть и ряда ее очень существенных недостатков. Главный из них состоит в том, что для многих детей, меняющих сиротское учреждение на семью (о чем все они страстно мечтают), это оборачивается настоящей трагедией. По данным государственной статистики, в России в 2006 году по инициативе самих опекунов, приемных родителей, усыновителей было отменено около 6000 решений о передаче детей на различные формы семейного устройства, а еще около 1,5 тысяч – по причине ненадлежащего выполнения

гражданами обязанностей по воспитанию детей. По мнению специалистов, реальное число детей, которых в таких «семьях» эксплуатируют, унижают, бьют, убивают, значительно больше. Однако для осознания тяжести последствий систематических ошибок, допускаемых органами опеки при создании замещающих семей, можно вообще не обращаться к статистическим данным, вполне достаточно отрывочных сведений и журналистских сюжетов, которые мы регулярно видим на телеэкране, сюжетов, от которых у любого нормального человека буквально стынет кровь.

Действенным средством улучшения ситуации с созданием замещающих семей является грамотная, научно, методически и организационно обеспеченная процедура отбора родителей для таких семей. В прошлом году Министерство образования и науки РФ организовало разработку проекта, направленного на решение такой задачи, и авторы настоящей статьи в сотрудничестве со специалистами Института психологии РАН (А. В. Махнач и др.) приняли в этом проекте непосредственное участие.

Перед нами стояла задача разработки системы диагностических психологических методик и процедур, которые позволили бы минимизировать риск неточного решения относительно того, можно ли тем или иным людям, изъявляющим желание взять на воспитание ребенка-сироту, предоставить такую возможность.

Тенденция к созданию замещающих семей и работе с ними сближает нашу страну с большинством развитых стран мира, где аналогичная форма устройства получила название фостеровское воспитание (foster care).

В течение многих лет в различных странах мира шел длительный и трудный поиск моделей работы по отбору и подготовке замещающих семей, которые могли бы с максимальной эффективностью обеспечить полноценное развитие ребенка, его здоровье, жизнь и безопасность. Процесс этого поиска можно охарактеризовать как постепенное движение от оценки кандидатов по формальным требованиям и представленным документам к комплексной, многосторонней оценке потенциальных родителей, включающей не только юридические и медицинские показатели, но и во все большей степени – психологические, направленные на оценку способности воспитывать приемного ребенка. Родона-

чальником такого психологического подхода к отбору замещающих родителей и работе с ними можно, по-видимому, считать Карла Роджерса, который еще в 1939 г. написал книгу о возможности замещающих семей в воспитании трудных детей.

В настоящее время в мире существует несколько программ работы с замещающими родителями. В данном случае мы, в первую очередь, имеем в виду программы, разрабатываемые в Англии в системе «Фостеровская сеть» (Fostering network), и в США – программы MAPF и PRIDE.

В большинстве подобных проектов оценка кандидатов в замещающие родители основывается на экспертных оценках – на основе более или менее формализованного наблюдения – специалиста, ведущего подготовку в группе этих кандидатов. В ряде программ применяются также опросники, тесты, выявляющие самооценку кандидата его способности быть замещающим родителем. Некоторые программы включают те или иные методики объективной психологической оценки. При этом используется много различных методик, созданных в рамках разных теоретических подходов.

В практике психологической оценки и отбора кандидатов в замещающие родители обычно используют тестирование, направленное на изучение способностей и знаний. Используются также и тесты интеллекта. В некоторых штатах США применяют нейропсихологические тесты, которые в числе прочего позволяют выявить нарушения мозговой деятельности и злоупотребление психоактивными веществами. Используются и тесты на оценку профессиональных способностей с точки зрения требований к профессии приемного родителя (патронатного воспитателя). Наборы применяемых методик весьма разнообразны и различаются не только в разных странах, но и внутри одной страны, и зависят в конечном итоге от квалификации и предпочтений психолога, проводящего исследования.

Приступая к разработке диагностического комплекса для отбора замещающих родителей, мы отталкивались от следующих исходных положений. Психологическая диагностика кандидатов должна быть направлена, во-первых, на выявление и оценку факторов, повышающих уровень рисков функционирования замещающей семьи, и, во-вторых, на определение факторов, обеспечивающих безопасность семейной среды. Оценка и прогноз рисков уже давно

и широко применяются во многих отраслях науки и производства, однако в сфере практической психологии крайне слабо разработаны, по крайней мере, в отечественной психологии.

Доклады независимых экспертов, судебная хроника, журналистские очерки и расследования, научные исследования, отечественные и зарубежные (Брускова [2]; Гринберг и др. [4]; Доклад независимого эксперта для проведения исследования ООН [5] // Прихожан, Толстых [11; 12]; Проблемы насилия над детьми ... [13]; Райкус, Хьюз [15]; Спиваковская [18]; Тарабрина [20]; Усыновление в России, интернет-ресурс // и др.) позволяют выделить следующие «зоны рисков».

- ✓ **Насилие со стороны взрослого.** Доказано, что насилие со стороны взрослых во всех его видах является наиболее сильным стрессом, влекущим за собой тяжелые последствия, включая посттравматический стресс и даже посттравматическое стрессовое расстройство. Выделяется физическое, сексуальное и психологическое насилие над ребенком.
- ✓ **Пренебрежение ребенком.** Невыполнение родительских обязанностей проявляется в неудовлетворении как витальных потребностей ребенка, так и психологических, социальных потребностей – в любви, заботе, одобрении, поддержке, помощи в решении проблем здоровья, обучения и развития.
- ✓ **Эксплуатация детского труда.** В этом случае происходит не просто пренебрежение потребностями детей, а целенаправленное использование ребенка как работника, что в свою очередь влечет за собой физическую перегрузку, нарушающую процесс нормального физиологического развития, нарушения в учении, отношениях со сверстниками и т. п.
- ✓ **Невозможность адаптации в новой семье.**
- ✓ **Невротизирующее влияние замещающей семьи.** В этих случаях нет ни пренебрежения, ни использования ребенка, однако вся семейная ситуация ведет к искажению психического и личностного развития, нарушению психического и психологического здоровья.
- ✓ **Риск отказа от ребенка.** Возвращение ребенка в детский дом является сильнейшим стрессором. Анализ последствий такого отказа от ребенка показывает, что по-

добная «вторичная травма отвержения» является чрезвычайно разрушительной по силе, влечет за собой тяжелейшие, трудно компенсируемые последствия.

Указанные зоны рисков являются важными ориентирами при определении основных направлений диагностики, имеющей целью отбор замещающих родителей. Очевидно, что диагностика возможных рисков по указанным зонам требует различных методических приемов и может быть проведена с разной точностью, учитывая современное состояние психодиагностики.

Анализ существующего отечественного и зарубежного опыта отбора родителей для создания замещающих семей, включая и собственный опыт авторов, свидетельствует, что в настоящее время невозможно предложить унифицированную батарею диагностических методик, которую можно было бы с равным успехом использовать для отбора отечественных и зарубежных претендентов.

Это обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, опыт отбора приемных родителей в США и ряде других западных стран имеет, как отмечалось, давнюю историю (см.: [36]), поэтому в настоящее время имеется большое количество разнообразных подходов и методов, позволяющих оценивать различные характеристики как отдельных претендентов, так и потенциальной приемной семьи в целом.

Во-вторых, к настоящему времени в разных странах сложились разные традиции отбора усыновителей. Так, в Великобритании вообще отказались от применения психологических тестов. В то же самое время в США тесты принято использовать. В большинстве штатов США психологическое тестирование не является обязательной процедурой, но рекомендуется в случаях, если совет по устройству ребенка-сироты в семью сочтет эту процедуру необходимой. В соответствии с Административным кодексом штата Совет по устройству обязывает кандидата в приемные родители предоставить Совету психологическое заключение о кандидате.

В-третьих, следует учитывать разное отношение к тестированию в нашей стране и за рубежом. Если во многих западных странах люди относятся к тестированию как объективному и полезному инструменту и соответственно стараются максимально открыто и искренне участвовать в этой процедуре, то у нас часто наблюдается

обратная картина: люди стремятся закрыться, «обмануть тест», давать преимущественно социально желательные ответы и т. п.

В-четвертых, существует проблема юридически и этически корректного использования зарубежных тестов с учетом авторских прав, поскольку многие методики, которые используются в нашей стране, не приобретены для целей психодиагностики и в лучшем случае получено разрешение на применение только в строго ограниченных целях, обычно – в исследовательских.

Мы предлагаем следующее решение описанной проблемы: подход к отбору кандидатов в замещающие родители через выделение параметров, одинаковых как для отечественных, так и зарубежных претендентов. Эти параметры должны подлежать уровневой оценке. При этом для определения показателей по параметрам могут использоваться как одинаковые для всех усыновителей методические процедуры – там, где это возможно, так и различные для граждан разных стран и регионов.

Предлагаемые параметры могут быть разделены на две группы. Первая – это параметры, фиксирующие различные *противопоказания* для выполнения функций замещающего родителя. К ним относятся разного рода психопатологии, агрессивность, жестокость, склонность к алкоголизму, наркомании, игровой зависимости и т. п. Противопоказания могут касаться как отдельных членов, так и потенциальной приемной семьи в целом.

Вторая группа параметров фиксирует те положительные характеристики кандидатов и/или семьи, которые можно расценивать как *показания* для вынесения позитивного решения. В качестве подхода к определению таких показаний может быть использован компетентностный подход.

Под компетенцией понимается общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются благодаря обучению. Подход к отбору кандидатов в замещающие родители, базирующийся на оценке их компетентности, предполагает всесторонний анализ их психологических качеств и, соответственно, разнообразие психодиагностических методик для этих целей. Решая задачу оценки готовности кандидатов в замещающие родители, необходимо учитывать не только физические особенности кандидата постоянно выполнять нелегкую

задачу по воспитанию ребенка-сироты, но и устойчивые черты личности. Не все люди в равной мере способны адекватно выполнять функции замещающих родителей постоянно, понимая, что выбранный ими путь становится их выбором.

Методики, используемые для оценки кандидатов в приемные воспитатели, должны отвечать определенным требованиям к надежности, валидности, практической приемлемости и соответствия целям и задачам психологической оценки кандидатов в приемные родители.

Существенно для целей отбора то, что используемые методы должны быть достаточно простыми для испытуемых разного уровня образования, не требовать значительных временных затрат с их стороны.

Таким образом, при разработке диагностического комплекса мы учитывали ряд требований, специфичных для решения поставленных задач.

1. Диагностический инструментарий должен, с одной стороны, выявлять предикторы рисков по всем вышеперечисленным зонам, а с другой – обеспечивать определение позитивных факторов, благоприятствующих воспитанию ребенка в замещающей семье.
2. Методики должны быть направлены на выявление как индивидуальных характеристик кандидатов, так и особенностей семьи в целом.
3. Для выявления указанных предикторов должны быть использованы валидные методики.
4. Диагностические инструменты должны быть стандартизированы с тем, чтобы интерпретация результатов тестирования в минимальной степени зависела от субъективного фактора (тестера).
5. Методики должны отвечать принципу прогностичности, т. е. не только определять актуальный статус кандидата, но и давать возможность предсказывать характер его поведения в будущем.
6. Комплекс должен отвечать принципу минимальной достаточности: включать диагностические инструменты, необходимые и достаточные для обоснования психологи-

ческого заключения о возможности и целесообразности рекомендовать кандидата (кандидатов) для выполнения функций замещающего родителя.

Предложенная нами программа психологического обследования кандидатов в замещающие родители проводится в три этапа, каждый из них представлен различными методическими приемами.

Первый – проведение полуструктурированного интервью, целями которого является, во-первых, отсеив явно неподходящих кандидатов в замещающие родители, а во-вторых, выдвижение гипотез относительно некоторых существенных, с точки зрения отбора, характеристик кандидата или семьи усыновителей, которые будут подлежать особо тщательной проверке на следующем этапе отбора.

Данный методический прием представляет собой определенным образом организованную психологическую беседу, направленную на выявление некоторых существенных особенностей кандидата. Беседа содержит блок биографического интервью, позволяющего прояснить важные для усыновления факты биографии кандидата, например, опыт супружеских отношений. Такая беседа позволяет также вполне определенно выделить людей с выраженными признаками интеллектуального снижения. Беседа дает возможность выделить кандидатов, которые, условно говоря, «ошиблись дверью» и не вполне представляют возможных последствий усыновления, не осознают требований, которые к ним предъявляются.

Особый блок вопросов беседы направлен на первичную оценку мотивации усыновления, выявление которой является одной из основных задач при отборе замещающих родителей. Так, по мнению специалиста по данной проблеме Л. С. Печниковой, мотивы усыновления существенно влияют на отношения родителей с приемными детьми. К мотивам, потенциально опасным для усыновления, могут быть отнесены следующие.

1. В усыновленном ребенке родители надеются найти замену умершему родному ребенку. В этом случае ребенок «нагружается» определенными ожиданиями со стороны родителей, не учитывающих его индивидуальные психологические особенности. Как следствие, для ребенка становится характерным негативное самоотношение. Та-

кая семья имеет жесткие внешние границы и размытые внутренние. Для членов семьи характерна ригидность в выборе ролей, негибкость, то же касается и семейных правил. В семье присутствует множество правил, регулирующих коммуникацию, вероятны скрытые конфликты между супругами. Ребенок в этой ситуации страдает от недостатка эмоциональных контактов с родителями.

2. Семья решает усыновить ребенка, поскольку не может иметь детей. Здесь, как правило, детско-родительские отношения характеризуются гиперопекой, большим количеством ожиданий родителей в отношении ребенка. Для семей характерны проблемы в супружеских отношениях. Сплоченность семьи высокая, причем мать с ребенком объединены, а отец находится на периферии. Как частный вариант можно рассматривать случаи, когда нет детей определенного пола, и приемный ребенок выбирается по половому признаку. Особенностью этого частного случая являются еще большие ожидания и фантазии в отношении ребенка.
3. Семья хочет «сделать доброе дело», взять в семью ребенка, заботясь о детях вообще и желая делом помочь им. При этом родители постоянно ждут от ребенка благодарности за их поступок. Для таких приемных родителей характерна особая потребность в выражении любви, переживании ее нехватки, что может быть связано с недостатком любви в супружеской паре.
4. Семья берет приемного ребенка для реализации своих педагогических амбиций, желая с помощью правильного воспитания сделать из «трудного» ребенка достойного и успешного. Для приемных родителей этого типа характерно постоянно тревожное ожидание «проявления неблагоприятного генофонда». При этом наблюдается два варианта поведения родителей. В первом случае родители часто обращаются за помощью к врачам и психологам, в результате их дети нередко оказываются в больницах на лечении. Во втором случае родители «зацикливаются» на воспитании: они активно изучают литературу, посещают и организуют различные сообщества, в которых обсужда-

ются темы, связанные с воспитанием приемных детей. В этом проявляется недоверие к себе как к родителю, страх оказаться плохим родителем, стремление постоянно показывать и доказывать свою любовь и заботу к ребенку.

5. Одинокая женщина, не имея собственной семьи, решает создать ее путем усыновления ребенка. На ребенка возлагается обязанность сделать счастливой приемную мать, ведь для этого его и взяли. Ребенок функционально и психологически выполняет роль супруга, он нагружается ожиданиями, которые должны предъявляться супругу (например, должен быть с матерью всегда, поддерживать ее во всем и т. д.). Границы между детской и родительской подсистемой размыты, что ведет к серьезной невротизации ребенка.
6. Мотивом может быть экономический интерес, обычно прямо не вербализуемый.
7. В основе стремления усыновить ребенка могут лежать также сугубо патологические мотивы [9].

Второй этап направлен на выявление явных противопоказаний для создания замещающей семьи. Основными параметрами, которые должны быть определены на данном этапе, являются: психопатологические нарушения, склонность к жестокому обращению с ребенком, отклонения в сексуальном поведении, склонность к алкоголизации и другим видам зависимости. Цель этого этапа – отсеивание кандидатов в замещающие родители, обладающих хотя бы одним из вышеперечисленных нарушений.

Для этого могут быть использованы следующие методики.

1. Для оценки **психопатологии** для отбора замещающих родителей в США используются: 1) Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R, Symptom Check List) (Психопатология посттравматического стресса..., 2007); 2) Millon Clinical Multiaxial Inventory (МСМІ-II/III/МАСІ (Тест клинической многоосевой оценки Миллона) [34; интернет-ресурс]; 3) Многофакторный опросник для исследования личности (ММРІ) ([1]; [17]); 4) Шкала Корнера оценки синдрома дефицита внимания и гиперактивности у взрослых ([28, интернет-ресурс]); 5) шкала «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП), разработанная на основе ММРІ [7].

2. Склонность к жестокому обращению с ребенком США для выявления склонности к насилию и жестокости оценивается с помощью следующих тестов.

- 1) «Шкала агрессивности» Ч. Спилбергера [19, с. 411–414], позволяющая выявить агрессию как состояние, черту характера;
- 2) Тест потенциальной склонности к жестокому обращению с ребенком – The Child Abuse Potential Inventory (CAP) [32];
- 3) Индекс родительского стресса – The Parenting Stress Index (PSI) [26]; отметим, что некоторые исследователи считают, что этот тест необходимо использовать, но с осторожностью интерпретировать полученные данные, прогнозируя адаптацию и поведение родителей и ребенка (см., например: [39]).

В отечественной психологии шкала Ч. Спилбергера адаптирована и имеется опыт ее практического применения. Аналогом второй методики можно считать адаптированный в России интервью-опросник для родителей ISCAST-P, разработанный группой профессионалов из нескольких университетов мира под руководством Д. Раньяна и рекомендованный Международным обществом по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми. Тест позволяет выявить случаи физического, эмоционального насилия в отношении детей. Перевод и культурная адаптация к российским условиям осуществлялась сотрудниками Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» [13].

3. Для изучения **отклонений в сексуальном поведении** в США используется Мультифазный опросник сексуального поведения (Multiphasic Sex Inventory, MSI) [35, интернет-ресурс]. Тест дает возможность определить склонность к агрессивному сексуальному поведению с целью разработки коррекции и психотерапии. В России для этих целей используется Опросник диагностики сексуального поведения [16].

4. Склонность к алкоголизации и другим видам зависимостей в США оценивается с помощью следующих тестов.

- 1) Опросник оценки употребления алкоголя Alcohol Use Inventory (AUI), позволяющий оценить алкогольную (химическую) зависимость и ее причины [31];

2) Скрининг алкогольной зависимости (Substance Abuse Subtle Screening Inventory, SASSI) [33].

В России в Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова В. В. Юсуповым и В. А. Корзуниным разработана «Диагностика зависимого поведения», включающая компьютерную программу. Методика направлена на выявление лиц с риском развития зависимого поведения [25].

Третий этап предполагает проведение тестов, направленных на выявление личностных характеристик кандидатов в замещающие родители, их установок относительно роли родителей. Целью данного этапа является составление комплексной психологической характеристики кандидатов в замещающие родители, учитывающей различные особенности кандидатов, степень выраженности разных параметров, выявляемых с помощью диагностического комплекса.

В США для этого используются:

- 1) опросник взаимоотношений родителей и подростков (Adult-Adolescent Parenting Inventory, AAPI) [27];
- 2) тест «Оценка стресса у родителей» (Parenting Stress Index, PSI) [26];
- 3) шкала «Удовлетворенность ролью родителя» (Parenting Satisfaction Scale, PSS) [30];
- 4) тест изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument, PARI) PARI [38].

В нашей стране для изучения используется вариант методики PARI [3], однако более эффективным признан опросник Э. Г. Эйдемиллера «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [24, с. 95–98; 23, с. 600–610], существующий в двух версиях – для родителей маленьких детей и родителей подростков. АСВ позволяет определить различные нарушения процесса воспитания, выявить тип негармоничного патологизирующего и установить некоторые психологические причины этих нарушений, наиболее патогенными из которых являются потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение с детьми, гипопротекция.

Для оценки функциональности / дисфункциональности семьи в нашей стране может быть использован опросник «Конструктивно-деструктивная семья» (КДС) [23, с. 572–574].

Для оценки профессиональных компетенций кандидатов в замещающие родители целесообразно использовать методики, выявляющие такие позитивные межличностные характеристики, как уровень личностной зрелости и психологического благополучия, базовые убеждения, уровень жизнестойкости и стратегий совладания. Оценка такого рода психологических характеристик не входит в зарубежные программы по отбору усыновителей. Вместе с тем оценка указанных параметров, по нашему мнению, является чрезвычайно важной, поскольку эти характеристики могут быть залогом успешного выполнения родительских обязанностей и преодоления трудностей, связанных с воспитанием приемных детей. С этой целью могут быть использованы следующие методики:

- 1) шкала психологического благополучия (Scales of psychological well-being) – русскоязычный вариант опросника, предложенного К. Рифф [37] в адаптации Шевеленковой, Фесенко [22];
- 2) шкала базовых убеждений (ШБУ), Р. Янов-Бульман [10, с. 44–47];
- 3) тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, являющийся адаптацией опросника Hardiness Survey S. Maddy [8];
- 4) копинг-тест (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) [29] в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк [6].

Четвертый этап является заключительным. На этом этапе посредством обобщения результатов психодиагностики составляется психологическое заключение, содержащее обоснованный вывод о целесообразности/нецелесообразности предоставления права усыновлению данному кандидату, семье.

Осуществление процедуры отбора должно быть строго регламентировано специально для этого разработанными этическими принципами и правилами, процедур и требования, чтобы не были нарушены ни права ребенка, ни права потенциальных усыновителей.

Предлагаемый подход к психологической диагностике кандидатов в замещающие родители требует эмпирической провер-

ки. Авторы дают себе отчет в том, что список представленных методик избыточен для реальной практической работы, и только практика покажет, какие из методов являются необходимыми и достаточными для такой работы. Подчеркнем еще раз, что в предлагаемом нами подходе центральным являются параметры, по которым предлагается производить отбор, а не конкретные методы. Более того, если по каким-то причинам отбор с использованием психодиагностических методов (например, в связи с тем, что в том или ином регионе такая практика рассматривается как неэффективная или этически неприемлемая) невозможен, информацию по каждому из параметров следует считать обязательной.

Литература

1. *Березин Ф. Б., Мирошниченко М. П., Соколова Е. Д.* Методика многостороннего исследования личности. М.: Фолиум, 1994.
2. *Брускова Е. С.* Семья без родителей: Социально-педагогическая система Германа Гмайера. М., 1993.
3. *Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е.* Родители глазами подростка. СПб.: Речь, 2004.
4. *Гринберг С. Н.* и др. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. СПб.: Речь, 2007.
5. Доклад независимого эксперта для проведения исследования ООН по вопросу о насилии в отношении детей, 2007 // http://www.un.org/russian/hr/children/violence_6.htm
6. *Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В.* Адаптация методики WCQ // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 57–76.
7. *Ласко Н. Б., Тонконогий И. Н.* Методика УНП (Уровень невротизации и психопатизации). Л., 1974.
8. *Леонтьев Д., Рассказова Е.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
9. *Печникова Л. С.* Личностные особенности подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в приемных семьях // Мат-лы 1 междунар. конф. по клинической психологии памяти Б. В. Зейгарник / ред. А. Ш. Тхостов. М.: МГУ, 2001.
10. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / ред. Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003.
11. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990.
12. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. М.; СПб.: Питер, Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008.

13. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / ред. Е. Н. Волкова. СПб.: Питер, 2008.
14. Психология посттравматического стресса / ред. Н. В. Тарабрина. М.: Когито-Центр, 2007. Ч. I. С. 155–163.
15. Райкус Дж. С., Хьюз Р. С. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008.
16. Слепкова В. И., Заеко Т. А. Психологическая диагностика семейных отношений. Мозырь, 2006. С. 59–67.
17. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. СПб.: Речь, 2002.
18. Сливаковская А. С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. М., 1991.
19. Спилбергер Ч. Шкала агрессивности // Диагностика здоровья / ред. Г. С. Никифоров. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2007. С. 411–414.
20. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: интегративный подход: Дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2008.
21. Усыновление в России // <http://www.usynovite.ru/adoption/patronage/patronat/chapter1/>
22. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
23. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008.
24. Эйдемиллер Э. Г. и др. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007. С. 95–98.
25. Юсупов В. В., Корзунин В. А. Психологическая диагностика зависимого поведения: риск развития, методы раннего выявления. СПб.: Речь, 2007.
26. Abidin R. R. Parenting Stress Index (PSI) 3 Edition. 1995. <http://www.pearson-uk.com/product.aspx?n=1316&s=1320&cat=2096&skey=2682>
27. Bavolek S. J. Assessing the Parenting Attitudes of Professional Parent Educators. The Adult-Adolescent Parenting Inventory (AAPI-2). 2001. Family Development Resources, Inc. www.nurturingparenting.com
28. Conners C. K., Erhardt D., Sparrow E. Conners' Adult ADHD Rating Scales (CAARS) // <http://www.pearsonassessments.com/tests/caars.htm>
29. Folkman S., Lazarus R. S. The Ways of Coping Manual for Questionnaire. Consulting Psychologist Press, Paolo Alto, 1988.
30. Guidubaldi J., Clemmshaw H. K. Parenting Satisfaction Scale (PSS). 1994.
31. Horn J. L., Wanberg K. W., Foster F. M. Guide to the Alcohol Use Inventory (AUI). Minneapolis: National Computer Systems, 1990.

32. *Milner J. S.* The Child Abuse Potential Inventory: Manual (2nd ed.), Psytec, Webster, NC, 1986.
33. *Miller F. G.* The Substance Abuse Subtle Screening Inventory (SASSI). Manual, Second Edition. Springville, IN: 1999. The SASSI Institute
34. *Millon T., Millon C., Davis R., Grossman S.* MCMI-III™ (Millon™ Clinical Multiaxial Inventory-III). http://www.pearsonassessments.com/tests/mcmi_3.htm#author
35. *Morris D. M., Thompson J. C.* Turning the tide on violence in adoptions: using a cutting edge screening tool to identify and assess high risk behaviors of prospective adoptive parents / URL: www.usynovite.ru/f/experience/conf_int/Morris.ppt
36. *Rodgers C. R.* The clinical treatment of problem child. Boston, 1939.
37. *Ryff C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. 57. P. 1069–1081.
38. *Schaefer E. S., Bell R. Q.* Development of a parental attitude research instrument. // *Child Develop.* 1958. T. 29. C. 339–361.
39. Test review of The Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2. The eleventh mental measurements yearbook 1992 / ред. J. J. Kramer, J. C. Conoley. Buros Institute's Test Reviews / URL: <http://www.unl.edu/buros>

Формирование «взаимной идентификации» семьи и приемного ребенка в условиях замещающей семейной заботы

В. Н. Ослон

Сегодня, когда Россия проводит политику деинституционализации в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей¹², проблемы их психического развития в условиях семейного воспитания, роль замещающей семьи в компенсации нарушений социализации, психологическая помощь семье в воспитании приемного ребенка все чаще становятся предметом общественного обсуждения и научных исследований. Ежегодный рост числа детей¹³, возвращенных из семей, с воспитанием кото-

¹² Деинституционализация предполагает существенное сокращение численности детей, находящихся в учреждениях интернатного типа, за счет развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

¹³ В 2007 г. по официальным данным было возвращено 6 тысяч детей из замещающих семей, в 2008 г. – 8 тысяч – по материалам доклада М. Зайцевой на заседании Круглого стола Госдумы «Как государство защищает «государственных» детей?» 05 июня 2009 г.

рых по тем или иным причинам не справились усыновители, опекуны, приемные родители и патронатные воспитатели, с одной стороны, и высокие результаты социализации приемных детей в сравнении с воспитанниками интернатных учреждений, с другой, ставят вопрос о необходимости изучения психологических механизмов интеграции приемного ребенка в замещающую семью.

Важнейшим механизмом интеграции приемного ребенка в замещающую семью, установления отношений привязанности является идентификация, а точнее, «взаимная идентификация». В данном случае мы рассматриваем ее как «уподобление, отождествление» базовой семьи и приемного ребенка на основе принятия последним семейной роли, осознания субъектами своей «принадлежности к новой системе», «включение правил, норм, ценностей» замещающей семьи «во внутренний мир» ее членов и «принятие их как собственных» (по В. В. Абраменковой) [1].

Проблема формирования идентификации кровного ребенка с родителями (особенно с матерью) достаточно подробно изучена в психологии. В психоанализе идентификация ребенка с родителями, проявляющаяся в подражании, выступает как способ возникновения новых структур в личности ребенка [2]. В. С. Мухина рассматривала идентификацию в качестве «механизма развития личности» ребенка. Она описывает и механизмы формирования взаимной идентификации в диаде мать – младенец, демонстрирует как «реально механизм идентификации на социальном уровне начинает прививаться через присвоение ребенком идентифицирующего поведения другого человека путем подражания» [3].

Как показал анализ литературы, условия формирования взаимной идентификации базовой семьи и приемного ребенка практически не изучены.

Формирование взаимной идентификации в замещающей семье – сложный процесс, оказывающий прямое влияние на становление отношений привязанности и интеграцию ребенка в новую систему. Нередко ресурсы приемного ребенка для установления новой «тождественности» истощены. Он приходит в замещающую семью после «разлома» первичной, а зачастую и нескольких привязанностей, который, как правило, сопровождался травматическими переживаниями. Для семьи, даже если она принимает ребенка в рамках род-

ственной опеки, становление идентификации требует значительных изменений в функционировании, к которым она не всегда готова. В случае если взаимная идентификация не формируется, происходит психологическое отторжение, которое нередко проявляется в нарушениях поведения ребенка и отказе семьи от замещающей заботы.

В рамках эмпирического исследования проблем интеграции приемного ребенка в московские замещающие семьи¹⁴, независимо от формы семейного устройства, автор статьи попыталась найти ответы на следующие вопросы. Насколько в существующих московских замещающих семьях сформирована взаимная идентификация приемного ребенка с семьей? Какие компоненты являются ведущими, и какие условия необходимы для ее формирования? Какое влияние она оказывает на психическое развитие ребенка и изменения в семье?

В исследовании приняли участие 260 замещающих семей, абсолютное большинство которых (86,8 %) воспитывали усыновленных или опекаемых детей. Остальные семьи осуществляли прием в рамках форм приемной семьи или патронатного воспитания. Среди семей опекунов практически каждая третья (38,3 %) осуществляла родственную опеку, хотя в большинстве семей (61,7 %) воспитывались «посторонние» дети. Стаж осуществления семьями замещающей заботы колебался от 1 года до 18 лет. Абсолютное большинство семей (72,8 %) не проходили подготовку к приему, и только 6,8 % семей были включены в систему сопровождения. Исследование включало в себя как опрос взрослых членов семей, в основном, родителей¹⁵ по специально разработанному стандартизированному интервью, так и обследование части семей ($n = 30$) с помощью психодиагностического комплекса, в котором приняли участие все члены семьи.

В рамках задач данной статьи были проанализированы оценки замещающих родителей различных компонентов и условий формирования взаимной идентификации, а также бессознательные аспекты самоидентификации с семьей у ее членов, в том числе у приемных детей.

¹⁴ Проведено в 2008 г.

¹⁵ К замещающим родителям отнесены усыновители, опекуны, приемные родители и патронатные воспитатели, т. е. все, кто несет ответственность за жизнь и безопасность детей.

К компонентам идентификации были отнесены: «идентификация по внешнему виду», «идентификация по манере поведения, привычкам», «идентификация по реакциям на то или иное событие».

Все условия формирования идентификации были разделены на две группы: «константные» и «динамические». Основанием для классификации стала возможность влияния на них в рамках психологического сопровождения замещающей семьи. В качестве «константных», т. е. тех условий, на которые сложно оказать воздействие, были выделены: пол, форма, статус (полная – неполная) семьи, наличие биологических детей, родство членов семьи и ребенка, травматические переживания и жизненный путь приемного ребенка до помещения в замещающую семью, его темперамент, наличие хронических заболеваний у детей. К динамическим условиям были отнесены: наличие и характер идентификации у членов замещающей семьи, фиксация в оценках замещающих родителей наличия идентификации у приемных детей, изменения, произошедшие в ребенке и семье после приема, сожаление о приеме ребенка и желание отказаться от него, а также наличие аутоидентификации у членов семьи и приемного ребенка, которое было диагностировано с помощью «Цветового теста отношений» [4].

В ходе анализа с помощью критерия χ^2 была определена взаимосвязь между показателями различных условий формирования идентификации и выделены те из них, между которыми наблюдалась статистическая значимость. Выделенные показатели были подвергнуты сравнительному анализу с помощью критерия Манна-Уитни в отношении их проявления в различных группах, которые были дифференцированы по разным основаниям: например, форма замещающей семьи, стаж приема, возраст и т. д., всего 28 оснований¹⁶.

Становление идентификации рассматривалось с двух сторон. Со стороны самой семьи оценивалось наличие «похожести» приемного ребенка на семью по трем компонентам: «по внешнему виду», «по манере поведения, привычкам», «по реакциям на то или иное событие». Со стороны приемного ребенка оценивалось наличие у него осознания (чувства) принадлежности, причастности замещающей семье.

¹⁶ Выполнено Л. М. Шишлянниковой.

Первый компонент идентификации с ребенком («по внешнему виду») подразумевал отождествление ребенка по «родовому» признаку. Идентификацию «по манере поведения и привычкам членов семьи» мы рассматривали как показатель наличия у ребенка паттернов поведения, с которыми идентифицирует себя базовая семья. Идентификация «по реакциям на то или иное событие» предполагала наличие у ребенка эмоциональных реакций, подобных семье.

Результаты исследования и их обсуждение

Как показал сравнительный анализ оценок московских замещающих родителей, абсолютное большинство семей, несмотря на достаточно длительный стаж приема, не утвердилось в своей идентификации с ребенком ни по одному компоненту. Каждый пятый респондент отметил ее отсутствие, а 38,1 % замещающих родителей подчеркнули свои сомнения в ее наличии.

Воспитание в расширенной биологической семье (родственная опека) абсолютно не гарантировала ребенку наличие идентификации. Достоверные различия между семьями родственной и неродственной опеки достигнуты по второму компоненту идентификации: манера поведения, привычки ($p \leq 0,036$). В семьях с неродственной опекой респонденты достоверно чаще отождествляли себя с ребенком. В целом по всем компонентам идентификации члены расширенной биологической семьи реже находили основания для отождествления своей семьи с опекаемым ребенком (табл. 1), хотя дети в них нередко воспитывались практически с рождения. Особенно это было характерно для семей, где опекаемым ребенком являлся внук по линии сына, лишённого родительских прав, достигший подросткового возраста.

Таблица 1

Идентификация в семьях опекунов, %

Идентификация по трем компонентам	Родственная опека			Неродственная опека		
	наличие	отсутствие	сомнение	наличие	отсутствие	сомнение
	58	15,5	26,5	67,3	12,4	20,3

Идентификация приемного ребенка имеет большое значение для стабильности его семейного размещения. Выявлена тесная взаимосвязь между ориентацией семьи на отказ от ребенка с фиксацией на неразрешимых проблемах приема и различными компонентами идентификации (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь ориентации семьи на отказ от приема ребенка с компонентами идентификации, p

Ориентация семьи на отказ от ребенка	Отсутствие или сомнения в идентификации по компонентам	p
	Внешний вид	0,003
	Манера поведения, привычки	0,013
	Реакция на то или иное событие	0,000

Обращает на себя внимание, что на формирование идентификации не оказывает значимого влияния ни наличие биологических детей в семье, ни статус семьи (полная – неполная), ни степень трудности поведения ребенка для замещающих родителей.

В семьях, где родители указывали на наличие идентификации, чаще всего выбирался второй компонент, т. е. отождествление «по манере поведения, привычкам» (диаграмма, $p \leq 0,000$).

Идентификация «по манере поведения, привычкам», в отличие от остальных компонентов отождествления ребенка, имеет временной континуум формирования и зависит от стажа приема ($p \leq 0,030$). Около трех лет жизни ребенка в семье, как правило, необходимо для его отождествления по паттернам поведения. На становление каждого компонента идентификации в той или иной мере оказывали влияние как «константные», «так и «динамические» условия.

«Константные» условия

На формирование идентификации *по манере поведения и привычкам* оказывает влияние крайне ограниченное число «константных» условий. Эти условия определяются совпадением некоторых характеристик биологических и приемных детей в рамках одной замещающей семьи. К ним относятся возраст и медицинский статус детей. Если в семье, где есть биологический ребенок дошкольного

предпочитаемые компоненты идентификации

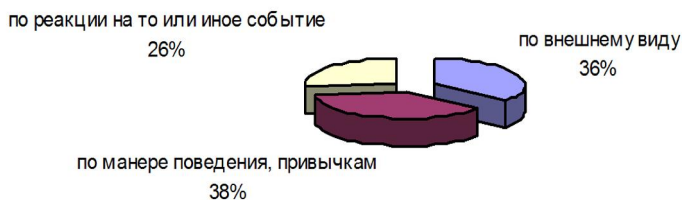


Диаграмма. Компоненты идентификации

возраста ($p \leq 0,050$), воспитывается приемный ребенок в возрасте до трех лет ($p \leq 0,004$), то ситуация для формирования идентичных паттернов, безусловно, оказывается благоприятной. В принципе, она приближена к «обычной» семье и чаще всего характерна для усыновителей. Стимулирует формирование идентичных паттернов поведения и наличие хронических заболеваний у биологического ($p \leq 0,043$) и приемного ($p < 0,036$) ребенка. Это обстоятельство можно рассматривать как ресурсное для семейного устройства детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом психологи при сопровождении должны обратить внимание на возможность формирования отрицательной идентификации у детей и предупредить утяжеление их медицинского статуса.

Идентификация *по реакции на то или иное событие* связана с более широким кругом «константных» условий. На ее становление оказывают влияние социально-демографические характеристики приемного ребенка. Девочек, по всей вероятности, в силу их лучшей способности к подражанию и других особенностей гендерной роли чаще, чем мальчиков, отождествляют по данному компоненту (соответственно девочек – 92 %, мальчиков – 74 %, $p \leq 0,039$). Сензитивным периодом для формирования данного компонента идентификации является младший школьный возраст ($p \leq 0,019$). Выявлена и тесная взаимосвязь между травматическим опытом ребенка до помещения его в замещающую семью и его отождествлением по данному компоненту ($p \leq 0,006$). Обращает внимание, что детей, переживших сексуальный абьюз, семья отождествляет значитель-

но чаще, чем детей с другим травматическим опытом ($p \leq 0,050$). Дополнительные наблюдения за поведением в замещающей семье детей, переживших насилие, указали на их чрезвычайно зависимое поведение в отношении любой властной фигуры: родителей, психолога и т. д. Поскольку ситуация идентификации поддерживает определенное поведение ребенка, существует опасность формирования виктимной личности.

На становление идентификации ребенка в семье *по внешнему виду* (родовому признаку) оказывают влияние исключительно показатели «идеологии семьи». Значимой взаимосвязи с какими-либо другими условиями практически не выявлено. К показателям идеологии мы отнесли ценностные ориентации базовой семьи и мотивы приема ребенка. При этом другие компоненты идентификации с показателями «идеологии семьи» практически не взаимосвязаны. В структуре ценностных ориентаций идентификация *по внешнему виду* имеет тесную взаимосвязь с такими терминальными ценностями семьи, как «доверие, уважение, близость и справедливость» в отношениях между ее членами ($p \leq 0,028$). Наличие близких родственных отношений с ребенком (воспитание прародителем в расширенной семье) не оказывает значимого воздействия на ее становление, как и, в целом, форма замещающей семьи.

В структуре мотивов приема детей идентификация «по внешнему виду» связана с мотивами, которые направлены на поддержание гомеостаза в системе за счет стабилизации отношений как в семье в целом, так и в отдельных подсистемах ($p \leq 0,028$). При этом особое значение имеют отношения супругов. Выявлена взаимосвязь и с мотивами, направленными на решение экзистенциальных проблем, например, «появление новых целей и смыслов существования семьи» ($p \leq 0,032$). Несомненно, отождествление приемного ребенка по важнейшему родовому признаку можно отнести к наиболее «глубинным» каналам идентификации.

Идентификация «по внешнему виду» оказывает влияние на каузальную атрибуцию замещающих родителей поведения приемного ребенка. Единственным показателем, имеющим непосредственное отношение к приемному ребенку, связанным с данным компонентом, является оценка родителями степени сложности его «темперамента» ($p \leq 0,028$). Наличие идентификации позво-

ляет оценить его как более «легкий», отсутствие – как «трудный» или «неустойчивый» ($p \leq 0,002$).

Динамические показатели. На становление идентификации оказывают влияние различные изменения, которые происходят как в самом ребенке, так и в базовой семье. В процессе сопровождения замещающей семьи эти изменения могут стать мишенями психологической помощи.

К показателям «изменения в ребенке» была отнесена, прежде всего, фиксация наличия идентификации у приемного ребенка с замещающей семьей в оценках родителей. Совпадение оценок родителей наличия в семье того или иного компонента идентификации и данного изменения в ребенке мы рассматривали как случай формирования «взаимной идентификации». Однако часть «родителей», в основном бабушки, которые воспитывали внуков-подростков с рождения, считали, что изменения в ребенке связаны не с приемом, а возрастом подопечных. Их протоколы не учитывались при анализе.

В структуру изменений были включены характеристики Я-концепции ребенка, его произвольности, идентичности, общения и интеллекта.

Показатель «изменения отношений в семье» учитывал наличие и вектор изменений, которые произошли в различных подсистемах замещающей семьи (супружеской, детской, прародительской), а также между ними.

Как показал анализ, идентификация **по манере поведения, привычкам членов семьи** формируется под влиянием и сама оказывает его на абсолютное большинство изменений как в самом ребенке, так и в семейной системе. Это делает ее наиболее ресурсной мишенью при организации психологического сопровождения замещающей семьи. Данный компонент взаимосвязан с другими компонентами идентификации ($p \leq 0,000$). Его несформированность провоцирует желание замещающих родителей отказать от приема ($p \leq 0,006$).

Идентификация **по манере поведения, привычкам** взаимосвязана с формированием идентификации у ребенка («стал больше понимать кто он и чей он», $p \leq 0,025$), что обеспечивает становление «взаимной идентификации» в семье. В семьях, для которых

характерно отождествление ребенка по паттернам поведения, достоверно чаще по сравнению с семьями, где делается акцент на другие компоненты идентификации, формируется осознание своей принадлежности к семье у приемного ребенка ($p \leq 0,007$). Наличие «взаимной идентификации» в семье позволяет приемному ребенку, несмотря на свой возраст, как в ранних объектных отношениях сформировать чувство доверия к замещающей матери и к человеку в целом («стал больше доверять другим», $p \leq 0,031$), научиться сопереживать («стал больше сопереживать другим», $p \leq 0,030$)¹⁷, стать более эффективным в инструментальной ($p \leq 0,007$), социальной ($p \leq 0,031$) и интеллектуальной ($p \leq 0,001$) сферах, в отношениях со сверстниками ($p \leq 0,007$).

Идентификация *по реакции на то или иное событие* также имеет значимую связь с идентификацией ребенка ($p \leq 0,023$). При этом ее становление зависит от таких глубинных изменений в ребенке, как его самооценка собственной эффективности ($p \leq 0,025$) и привлекательности для других ($p \leq 0,007$). С нашей точки зрения, это очень важный результат для организации и содержания подготовки к приему семьи и ребенка. Анализ эффективности подготовки доказал необходимость участия членов базовой семьи и будущего приемного ребенка перед помещением его в семью в совместном психологическом тренинге. В рамках тренинга с помощью специальных упражнений, ролевых игр, направленных на отражение и доступную рефлексию чувств, состояний, поведения друг друга, создаются условия для сближения эмоциональных реакций и выстраивания «идентификационного поля» в семье. Это облегчает членам базовой семьи и ребенку проявление признаков идентификации, что, в свою очередь, способствует повышению самооценки у ребенка и оценки собственной родительской компетентности у замещающих родителей. После помещения в семью процесс взаимной идентификации становится более управляемым, а процент отказов от ребенка снижается. В условиях отсутствия подготовки к приему данный ресурс не актуализируется. У большинства замещающих родителей ее наличие вызывает самые большие сомнения, по сравнению с другими компонентами идентификации (табл. 3).

¹⁷ Критерий ϕ .

Таблица 3

Идентификация с ребенком, %

Компоненты идентификации	Наличие	Отсутствие	Сомнение
По внешнему виду	59,8	16,9	23,4
По манере поведения, привычкам	75,6	9,2	15,2
По реакции на то или иное событие	53,1	13,6	33,3

Отождествление *по внешнему виду* не связано с формированием у ребенка идентификации с семьей.

Анализ структуры оценок замещающих родителей изменений в ребенке показал, что они в большей степени фиксируют изменения либо связанные с явными достижениями семьи («сделал скачок в своем умственном развитии» – 1-е место), либо «принадлежность семье» («стал лучше понимать кто он и чей он» – 2-е место). При этом такие глубинные изменения в ребенке, как изменения самооценки, остаются нередко вне поля их внимания и усилий (изменения в самооценке занимают последние два места из десяти возможных).

Фиксация родителей на достижениях и положительном влиянии семьи на развитие приемного ребенка является важным элементом для становления «взаимной идентификации». Кроме того, она оказывает влияние на стабильность семейного жизнеустройства ребенка ($p \leq 0,023$), а также на наличие и характер их будущих отношений ($p \leq 0,050$).

Фиксация формирующейся у приемного ребенка идентификации с семьей взаимосвязана и с представлениями родителей об идеальных результатах воспитания в замещающей семье. Достоверно чаще на идентификацию ребенка оказывают влияния установки родителей на его «самостоятельность и самоорганизацию» ($p \leq 0,014$), а также на «управляемое взрослым и самим ребенком приемлемое поведение в обществе» ($p \leq 0,016$). Особый интерес вызывают результаты сравнительного анализа родительских установок в группах замещающих и «обычных»¹⁸ родителей. Однако, и это обращает на себя внимание: в структуре идеальных представлений замещающих родителей зна-

¹⁸ Данные по «обычным» родителям предоставлены М. Е. Ланцбург.

чительно реже включается установка на доверие к приемному ребенку. Исключение не составляет родственная опека. Даже в качестве идеальных ожиданий не предполагается, что на приемного ребенка можно будет положиться как на кровного («друзья и близкие ребенка всегда на него могут положиться» – 9,3 % замещающих родителей и 26,6 % биологических родителей в идеале хотели бы воспитать это в ребенке, $p \leq 0,000$). Для лучшего понимания ситуации был рассчитан коэффициент доверия к приемному ребенку. Он оказался крайне низким: 1,6 при значении шкалы от 1 до 3. Между формами семейного жизнеустройства значимых различий по коэффициенту не выявлено. В «обычных» семьях он составил – 2,6¹⁹. Подобный дефицит доверия негативно влияет на формирование «взаимной идентификации» в замещающих семьях.

Идентификация приемного ребенка с замещающей семьей – показатель, который имеет «разветвленное дерево» связей с характеристиками самого ребенка. К ним относятся возраст, стаж жизни в семье, особенности жизненного пути, а также другие изменения в ребенке.

Сензитивным периодом для формирования идентификации является младший школьный возраст ребенка ($p \leq 0,040$), что совпадает с аналогичным показателем для формирования идентификации у базовой семьи. То есть в определенном смысле мы можем считать этот возраст ресурсным для становления «взаимной идентификации». Континуум его формирования также совпадает с «временем семьи» и приближается к трем годам жизни ребенка в семье ($p \leq 0,000$). На формирование идентификации у ребенка оказывают влияние особенности его жизненного пути. Важным условием для этого является наличие у ребенка опыта жизни в биологической семье не менее двух лет ($p \leq 0,003$).

Характер травматических переживаний ребенка до приема (к ним были отнесены: убийство, самоубийство родителей, смерть родителей, жестокое обращение, сексуальное насилие, пренебрежение нуждами ребенка из-за алкоголизма, наркомании родителей), оказывает влияние на формирование у него идентифи-

¹⁹ Данные по «обычным» семьям предоставлены Г. В. Разинским.

кации с приемной семьей. Значительно реже она формируется у детей, переживших горе утраты родителей вследствие их смерти ($p \leq 0,051$). Воспитание в расширенной биологической семье не является исключением для этих случаев.

Исследование наличия аутоидентификации у приемного ребенка [4], которая определялась с помощью совпадения цвета, выбираемого ребенком себе и члену семьи, и указаний на формирование у него идентификации в оценках родителей показало следующее. Во-первых, было обнаружено значительное число совпадений (58,6 %), т. е. родители достаточно правильно оценивали ситуацию самоидентификации ребенка с замещающей семьей. Во-вторых, на уровне статистической значимости подтвердились взаимосвязи между характером травматического опыта ребенка, наличием у него опыта жизни в биологической семье, стажем приема и наличием у него аутоидентификации. При этом удалось уточнить характер влияния стажа приема на идентификацию ребенка с семьей. В континууме приема явно прослеживалось наличие двух пиков: около трех и семи лет ($p \leq 0,055$). Для первого пика была характерна склонность к флюктуации выборов в двух раскладках приемного ребенка, для второго – относительная стабильность.

Изучение влияния травматических переживаний семьи до приема ребенка на наличие аутоидентификации у ее членов показало, что «идентификационное поле» в замещающей семье не формируется (отсутствие взаимовыборов как у приемных детей, так и у членов базовой семьи) в случае смерти кровного ребенка. Практически отсутствует аутоидентификация и в семьях, переживших эмиграцию.

Наличие в оценках родителей указаний на формирование у приемного ребенка идентификации с семьей взаимосвязано и с фиксацией родителями позитивных изменений во взаимоотношениях в супружеской подсистеме ($p \leq 0,042$). В семьях, где приемный ребенок идентифицирует себя с замещающей системой, выявлен и более высокий уровень удовлетворенности браком и семейной жизнью у родителей. Позитивные изменения в супружеской подсистеме имеют тесную взаимосвязь с повышением

самооценки собственной привлекательности ($p \leq 0,001$) и эффективности ($p \leq 0,000$) у приемного ребенка. Все это еще раз подтверждает мысль, что ситуация идентификации способствует повышению самооценки у приемного ребенка.

Как показали результаты исследования, в базовой семье наиболее подвержены стрессу приема подсистемы прародительская и биологических детей. Их члены нередко начинают переживать ситуацию семейной депривации. Прием ребенка способствует повышению уровня конфликтности между родительской и прародительской подсистемой.

Позитивные изменения в этих подсистемах наступают значительно медленнее, чем в супружеской. В подсистеме биологических детей они связаны со становлением общей детской подсистемы и формированием идентификации «по манере поведения, привычкам» ($p \leq 0,002$). Между прародителями и родителями снижается уровень конфликтности, когда приемный ребенок становится более доступным для установления с ним эмоционального контакта (это отмечается как улучшение его способности к сопереживанию, $p \leq 0,008$), а также когда возрастает его инструментальная успешность («стал лучше справляться со своими обязанностями», $p \leq 0,045$).

Вектор изменений взаимоотношений в семейной системе взаимосвязан с вектором изменений в самом ребенке ($p \leq 0,000$). При этом формирование «взаимной идентификации» в замещающей семье тесно взаимосвязано с позитивными изменениями в его психическом развитии (табл. 4).

Таблица 4

**Влияние «взаимной идентификации»
в замещающей семье на позитивные изменения
в психическом развитии приемного ребенка, p**

Взаимная идентификация	Параметры психического развития	p
	Произвольность	0,005
	Я-концепция	0,013
	Идентичность	0,013
	Общение	0,001
	Интеллект	0,021

Выводы

1. Становление «взаимной идентификации» в замещающей семье можно рассматривать в качестве важнейшего психологического условия для позитивных изменений в психическом развитии детей и компенсации у них нарушений социализации;
2. Отсутствие идентификации с приемным ребенком провоцирует замещающих родителей на разочарование в приеме и отказ от ребенка;
3. В абсолютном большинстве московских замещающих семей, существующих вне системы психологической помощи как на этапе подготовки к приему, так и в процессе его осуществления, наличие идентификации вызывает либо сомнение, либо отрицание со стороны родителей;
4. Ведущим компонентом идентификации семьи с приемным ребенком является «идентификация по манере поведения, привычкам». Он взаимосвязан с основными изменениями, которые происходят в ребенке и базовой семье в процессе приема, а также, в отличие от остальных компонентов, имеет временной континуум становления;
5. Становление идентификации «по реакциям на то или иное событие» зависит, в основном, от социально-демографических характеристик приемного ребенка и его травматического опыта, а также связано с позитивными изменениями в его самооценке. В отличие от других компонентов идентификации имеет сензитивный возраст формирования – младший школьный возраст;
6. Компоненты идентификации семьи с приемным ребенком «по манере поведения, привычкам», «по реакциям на то или иное событие» взаимосвязаны с формированием идентификации с семьей у приемного ребенка, что, в свою очередь, способствует созданию ситуации «взаимной идентификации»;
7. Компонент идентификации «по внешнему виду» взаимосвязан с глубинными аспектами функционирования семейной системы, при этом не оказывает и не испытывает влияния каких-либо других характеристик семьи и ребенка;

8. Выделенные в ходе эмпирического исследования условия «взаимной идентификации» целесообразно использовать в качестве мишеней психологической помощи семье на различных этапах приема.

Литература

1. *Абраменкова В. В.* // Словарь / Под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
2. *Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
4. *Эткинд А. М.* Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами // Социально-психологические исследования в психоневрологии. Л., 1980. С. 110–114.

Представления о взрослом у ребенка-сироты как основа для построения специализированных программ воспитания детском доме

Н. В. Романовский

Научный руководитель

канд. пед. наук, ст. науч. сотр.

А. М. Щербакова

Где, укажите нам, отчества отцы,
Которых мы должны принять за образцы?
А. С. Грибоедов. Горь от ума

Социальное развитие ребенка – это сложный процесс, включающий в себя усвоение ребенком моральных норм, правил взаимоотношения с другими людьми и социальных ролей [14]. Подобное развитие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения (социального взаимодействия) со значимым для ребенка взрослым. Одним из основных механизмов социального развития является механизм идентификации, понимаемой как

уподобление ребенка значимому образцу на основе тесной эмоциональной связи с ним [Там же].

Такие исследователи как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Л. И. Божович, Дж. Боулби, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Дж. Мид, А. Фрейд считали наличие и влияние значимого взрослого ключевым в развитии ребенка.

Взрослый выступает как образец, носитель и транслятор культуры общества [4]. Отношение взрослого к ребенку, которое ребенок интериоризирует в свое самосознание, становится средством его самооценки и саморегуляции (А. А. Бодалев, В. В. Столин, 1989). На основе образцов родителей, а позднее и образцов других взрослых (воспитателей в детском саду, персонажей сказок и мультфильмов) ребенок выстраивает структуру своей личности, усваивает важные социальные роли, в том числе, и родительские роли. Можно утверждать, что чем более эмоционально насыщенным и разнообразным будет опыт взаимодействия ребенка с взрослыми, тем более полной и ресурсной в плане материала для идентификации будет модель взрослого, построенная ребенком.

Если поставить вопрос, в какой форме в сознании ребенка представлен образ взрослого, стоит говорить о достаточно сложной по своим характеристикам модели – модели взрослого.

В условиях институционального воспитания дети попадают в специфические условия развития. Дж. Боулби, А. Г. Асафова, И. В. Дубровина, Г. Г. Запрягаев, Н. Л. Коломинский, И. А. Коробейников, М. И. Лисина, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Н. Н. Мещерякова, В. С. Мухина, А. Г. Рузская, А. М. Прихожан, В. Н. Слуцкий, Р. Спиц, Н. Н. Толстых, Е. Г. Трошихина, В. А. Юницкий выделяют следующие основные недостатки среды учреждений для детей-сирот.

- Чрезмерная закрытость от широкого социума и обедненность среды сиротского учреждения.
- Отсутствие постоянного значимого взрослого для ребенка-сироты, частая смена воспитателей, а также большая численность детей в одной группе (перегруженность воспитателя).
- Неправильная организация общения взрослых с детьми, несостоятельность форм общения, доминирующих в учреждении.

- Отсутствие программ работы, направленных на компенсацию искажений развития, вызванных отсутствием семьи.
- Недостаточная работа по формированию игры, особенно в дошкольных детских домах.
- Низкая психолого-педагогическая компетентность воспитателей.

Необходимо учитывать, что более 90 % воспитанников детских домов имеют негативный опыт жизни в семье, считающийся некоторыми авторами (С. В. Березин, Ю. Б. Евдокимова, 2003) одной из причин неуспешной социализации детей-сирот.

Одним из критериев позитивной социализации в смысле результата социального развития считается способность выполнять семейную, в том числе родительскую роль. Известно, что выпускники учреждений для детей-сирот испытывают значительные затруднения в роли родителей, вплоть до неспособности воспитывать детей (А.М. Щербакова, 2007).

В исследованиях Михайловой (2004), Крыгиной (1993); Сергиенко, Дубровиной, Рузской (1990); Недожиной (2007), Чупровой (2007) у различных категорий детей-сирот были выявлены нарушения половой идентификации и представлений о семейных ролях.

Проведенный анализ литературных данных позволяет предположить, что нарушение способности принимать на себя родительские и семейные роли у выпускников сиротских учреждений связано с искажением «модели взрослого» в представлении ребенка-сироты. Соответственно, очевидной становится необходимость разработки и внедрения в практику работы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, коррекционных психологических программ, направленных на создание у воспитанников как можно более полного образа (модели) взрослого человека [25]. Такие программы должны реализовываться начиная с дошкольного возраста, так как в данный период наиболее интенсивно формируется структура личности ребенка [13].

Разработка программ должна опираться на данные о «модели взрослого», имеющиеся у детей-сирот, воспитывающихся в детском доме. С этой целью нами было проведено исследование, направленное на изучение модели взрослого у детей-сирот старшего дошкольного возраста в сравнении с их сверстниками, воспитывающимися в семье.

Для подготовки практического исследования на основе анализа литературы [1; 2; 3; 4; 8; 13; 11; 27; 20; 22] мы выделили следующие аспекты модели взрослого в сознании у ребенка.

1. Взрослый как морально-нравственный авторитет.
2. Взрослый как регулятор поведения (воспитатель).
3. Взрослый как интеллектуальный авторитет.
4. Взрослый, дающий ребенку авторитетную оценку.
5. Взрослый в родительской роли: осуществляющий заботу по отношению к ребенку, утешитель и защитник.
6. Взрослый в родительской роли: партнер ребенка по взаимодействию и общению.
7. Взрослый как носитель определенных психологических качеств и физических характеристик.
8. Взрослый как исполнитель специфических для его возраста видов деятельности.

С учетом выделенных аспектов нами была построена теоретическая модель взрослого. Подчеркнем, что, на наш взгляд, полнота данной модели напрямую зависит от качества и количества социальных контактов ребенка.

Следующим этапом нашего исследования было проведение эмпирического исследования по выявлению особенностей модели взрослого у воспитанников детского дома по сравнению с моделью взрослого у ребенка, воспитывающегося в семье.

В исследовании приняли участие 47 детей в возрасте 5–7 лет, из которых 23 – дети-сироты, воспитывающиеся в детском доме, и 24 – дети того же возраста, воспитывающиеся в семье. Стоит отметить, что подавляющее число исследуемых детей-сирот имели опыт жизни в семье.

В качестве диагностического инструментария использовались метод беседы, анализ рисунков (рисунок взрослого, рисунок образца для подражания («На кого ты хочешь быть похожим»)), методика половозрастной идентификации Н. Л. Белопольской, структурированное игровое взаимодействие. Полученные в ходе исследований данные обрабатывались в соответствии с построенной нами теоретической моделью взрослого. Предварительные результаты исследования свидетельствуют о существенных различиях в модели взрослого, существующей у детей-сирот, по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье.

При анализе рисунков образца для подражания по инструкции «Нарисуй, на кого ты хочешь быть похожим» было выявлено следующее.

Для 68 % детей, воспитывающихся в семье, в качестве объекта для подражания выступает, как правило, значимый взрослый (29 % – мать, 35 % – отец, 4 % – бабушка). Вторым по значимости (17 % опрошенных) объектом для подражания детей, воспитывающихся в семье, является сверстник-друг. В единичных случаях упоминаются животные (лошадка, лев) и роли-персонажи (роль «деда мороза» и «футболиста»).

Дети-сироты, воспитывающиеся в детском доме, в качестве объекта для подражания наиболее часто выбирали те или иные роли/персонажи (космонавт, гномик, солдат, моряк, принцесса – 24 % опрошенных) и образы животных (собака, белка, петух, лев, паук – 20 % опрошенных). 17 % детей-сирот желали быть похожими на взрослого: либо родственника (папа, бабушка – всего 4 %), либо на кого-либо из сотрудников детского дома (воспитатель, логопед – всего 9 %). Для 9 % опрошенных детей-сирот образцом для подражания является обобщенный взрослый (тетя). Также 9 % опрошенных образцом для подражания назвали сверстника, входящего с ними в одну группу. Особо стоит отметить, что 20 % детей-сирот (мальчики) в качестве объекта для подражания выбрали экспериментатора, проводившего с ними исследование, то есть, по сути, случайного взрослого. Данный факт может свидетельствовать о наличии у ребенка-сироты потребности в образце для подражания и отсутствии подходящего объекта для осуществления идентификации.

В диаграмме 1 представлены результаты предпочтений в выборе объектов для идентификации. Проведенная статистическая обработка полученных нами данных выявила статистически значимые различия между выборками по критерию Манна-Уитни следующих предпочтений: «папа», «мама», «роль», «случайный взрослый».

Далее нами были проанализированы ответы детей, касающиеся причин выбора того или иного образца для подражания, а также уточнения его характеристик. Анализ проводился в соответствии с полученной нами на основе теоретического анализа идеальной моделью взрослого.

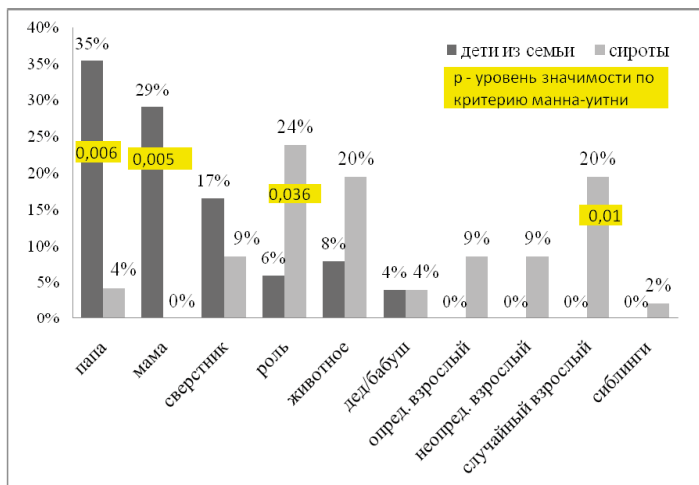


Диаграмма 1. Предпочтения в выборе объекта для подражания у детей-сирот и детей, воспитывающихся в семье

Характеристики «взаимодействие», «эмоциональное отношение», «любовь со стороны взрослого», «этические и эстетические характеристики», по нашему мнению, наиболее ярко характеризуют отношение испытуемых к объекту для подражания.

Статистическая обработка полученных нами данных по критерию Манна-Уитни выявила значимые различия между выборками по характеристикам «взаимодействие», «эстетические характеристики», «этические характеристики», «прямое стремление походить на объект».

Наибольшее отличие между выборками представлено по характеристике «взаимодействие» (13 % у детей из семьи и 4 % у детей-сирот). К данной характеристике мы относили ответы, в которых испытуемые описывали какую-либо совместную деятельность, взаимодействие и общение с избранным образцом для подражания (например, «мы с ним гуляем, играем...»). Существенные различия представлены также между выборками по «этическим» и «эстетическим» характеристикам (14 % и 16 % у детей, воспитывающихся в семье, и 8 % и 8 % у детей-сирот). К указанным характеристикам отнесены ответы, в которых испытуемые характеризовали выбранный объект для подражания как

обладающий достоинствами этического (например, «добрый», «хороший») и эстетического характера (например, «красивый»).

В диаграмме 2 представлены результаты распределения характеристик модели взрослого. В обеих выборках значительное число характеристик отражает те виды деятельности, которые осуществляет выбранный детьми объект для подражания (29 % у детей, воспитывающихся в семье, и 40 % у детей-сирот).

Нами был проведен предварительный анализ ответов испытуемых на вопросы о том, хотели бы они иметь семью, когда вырастут, а также каков ее предполагаемый состав («Когда ты вырастешь, у тебя будет своя семья?», «Кто будет в твоей семье?»). Ответы были получены в ходе индивидуальных интервью, бесед, проводимых с целью анализа рисунка взрослого (по инструкции «нарисуй мне, пожалуйста, любого взрослого человека»). В результате выявлены существенные различия в представлениях о семье между сравниваемыми выборками.

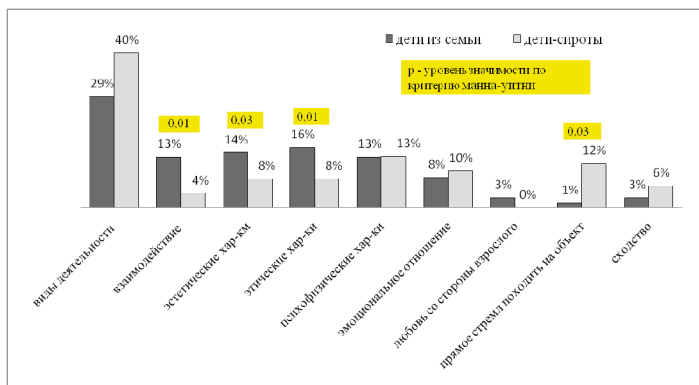


Диаграмма 2. Характеристики модели взрослого у детей-сирот по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье

Сформированными представления о семье мы считали в том случае, когда испытуемый сообщал о желании иметь семью в будущем, а также когда в составе своей будущей семьи упоминал в том или ином качестве основные семейные роли: роль отца (мужа), роль матери (жены) и роль ребенка (или себя в качестве ребенка). Стоит отметить, что в силу особенностей мышления и самосознания ребенка дошкольного возраста многие из детей

при ответе на вопрос «кто будет в твоей семье?» не включали в ее состав самих себя. Поэтому для более полной оценки мы использовали следующие вопросы, относящиеся к исполненному ребенком рисунку взрослого: «А кто это?», «Есть ли у него семья?», «Из кого она состоит?».

В выборке детей, воспитывающихся в семье, у 80 % опрошенных представления о семье сформированы адекватно, у 10 % представления о семье имеют неполный характер (нет упоминания о наличии ребенка), у 5 % детей представления о семье являются неадекватными (нет упоминания об основных семейных ролях). Один ребенок заявил, что он не хочет иметь семью («потому что я не хочу семью, я не люблю семью»).

В выборке детей-сирот сформированными представлениями о семье обладают лишь 26 % опрошенных, у 17 % представления о семье имеют частичный характер (нет упоминания о наличии ребенка), у 43 % опрошенных представления о семье являются несформированными (в состав семьи включены все или часть одноклассников, друзей или же семья целиком состоит из животных, персонажей мультфильмов). Один ребенок из опрошенных заявил, что не хочет иметь семью.

В диаграмме 3 представлены данные, характеризующие различия в уровне сформированности представлений о семье между выборками детей-сирот и детей, воспитывающихся в семье.

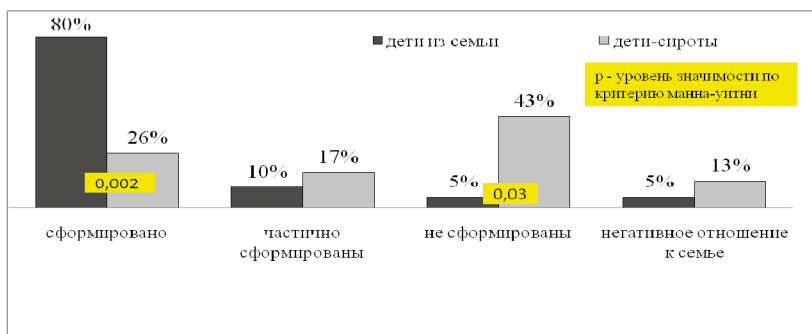


Диаграмма 3. Сформированность представлений о семье у детей-сирот по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье

Предварительный анализ ответов испытуемых на вопросы «зачем взрослым нужны дети?», «Зачем детям взрослые?» сви-

детельствует о том, что дети-сироты воспринимают себя скорее объектами воспитательских воздействий, нежели субъектами совместной деятельности.

Для детей-сирот типичны были ответы на вопрос **«зачем взрослым дети нужны?»**: *«чтобы их учить... зарядку делать», «чтобы их кормить, ложить спать, одеваться», «чтобы они слушались ее: если воспитательницу пустили работать, ей нужны дети», «чтобы их воспитывать и наказывать», «чтобы они хорошо вели себя», «чтоб никуда не уходили, чтоб вместе ходить», «чтоб заниматься».*

При ответе на вопрос **«зачем детям взрослые?»** для детей-сирот были типичны следующие ответы: *«чтобы учить, чтобы заниматься», «бы они нам готовили есть», «чтоб давали конфеты, чтобы укладывали спать», «они рожают нас, чтобы они мне не мешали играть в телефон, больше не нужны мне», «чтобы воспитывать», «чтоб работать, чтоб у воспитателей работа была», «чтоб детям не теряться, чтоб слушаться воспитателя», «чтоб кушать давать, идти гулять в цирк, возить в зоопарк», «чтобы их уважал», «чтоб научились писать буквы», «чтоб они меня учили как рисовать елку», «чтоб они не погибли, не потерялись», «чтоб по разрешению гулять, отжиматься по разрешению».*

Ответы детей, воспитывающихся в семье, были несколько иными.

При ответе на вопрос **«зачем взрослым дети нужны?»** были типичны следующие ответы: *«ухаживать, чтоб не убежали», «чтоб растить или кормить», «чтоб они помогли мыть посуду, помогли копать», «чтоб помогли, чтоб убирались», «чтобы они радовались, учат как читать, что делать», «чтобы им разные дела делать, еду готовить», «все хотят детей – это самое доброе в семье», «чтобы воспитывать», «чтоб им было не скучно, чтоб за ними ухаживать», «чтоб вырастить ребенка и он стал большим», «чтоб много было взрослых», «чтобы дети потом ухаживали за ними, когда они старыми будут», «чтобы дети помогли», «чтобы их растить и радоваться, что они растут».*

При ответе на вопрос **«зачем детям взрослые?»** для детей, воспитывающихся в семье, были типичны следующие ответы: *«чтобы они не потерялись, чтобы их не забрали бандиты», «чтобы ухаживать».*

вать за мной», «чтоб им скучно не было, чтобы их кормили», «чтоб они за мною ухаживали», «что бы им готовить завтрак, им все покупать», «чтобы дети росли, их кормят, они не могут без взрослых жить», «чтобы одному не остаться, не сидеть и не ждать никого», «чтобы их воспитывать, кормить, ходить гулять», «я их люблю, чтобы меня воспитывали», «чтоб они не боялись быть одни», «чтобы не быть одной, мама должна ухаживать за малышами», «чтобы дети не плакали, давали соску, пели песни», «чтобы они мне помогали, чтобы за мной ухаживали».

При некотором сходстве отдельных ответов можно увидеть и существенные различия не только в полноте и обобщенности ответов, которая более характерна для детей, воспитывающихся в семье (что ожидаемо), но и в их смысловом содержании. Так, в ответах детей-сирот на вопрос «зачем взрослым нужны дети?» преобладает представление о взрослом как о регуляторе поведения, основным методом воздействия которого является поощрение или же наказание, т. е. взрослый в основном представлен в облике достаточно сурового, а порой и жестокого воспитателя (*чтобы их воспитывать и наказывать*), который «воздействует на ребенка». При этом ребенок является пассивным объектом воздействий взрослого. То же самое впечатление оставляют и ответы детей-сирот на вопрос «зачем детям взрослые». Малая часть детей-сирот указывают на родительскую роль взрослого, также в их ответах немного указаний на теплые чувства, которые они испытывают к взрослым. Из данных ответов можно сделать вывод, что у ребенка-сироты образ взрослого – это, скорее, образ воспитателя, но не родителя.

В ответах детей-сирот очень мало указаний на тесную эмоциональную связь со взрослым. На наш взгляд, в них скорее отражается переживание ребенком-сиротой себя как объекта работы воспитателей, которых интересуют лишь выполнение им правил, исполнение указаний и заданий, но не его личность, его «я».

Подобного гораздо меньше в ответах детей, воспитывающихся в семье. В них, напротив, прослеживается переживание ребенком себя не только как любимого, но и как нужного и полезного для взрослого, приносящего ему радость. Четко прослеживается значимость ребенка для взрослого, его компетентность, тесная эмоциональная связь со взрослым.

Результаты проведения игрового взаимодействия подтверждают выявленные нами различия. Методика представляет собой полуструктурированную совместную игру ребенка и экспериментатора, где экспериментатор, предоставляя ребенку свободу в игре, осуществляет так называемые «провокации» – реализует специально подобранные ситуации, в которых поведение ребенка может характеризовать его представление о родительской и регулирующей роли взрослого, моральных нормах, стилях детско-родительского взаимодействия (позиции партнерства, подчинения, эгоизма, доминирования). В качестве игрового материала используются: две куклы, изображающие взрослых (мама и папа), и две куклы, изображающие детей (мальчик и девочка), различная игрушечная мебель и посуда. Игра с ребенком происходит на специальном игровом поле, поделенном на четыре равные части, обозначающие жилые помещения (спальня, гостиная, кухня, санузел). Перед началом игры экспериментатор расставляет мебель по комнатам. Ребенок получает предложение поиграть в игру. Ему предоставляется выбор быть в игре либо ребенком, либо взрослым. Соответственно, экспериментатор становится вторым персонажем.

Предварительный анализ результатов данной методики позволяет говорить о важных отличиях между двумя выборками. В игре детей-сирот наиболее ярко была выражена директивная позиция взрослого: ребенок-сирота в роли «взрослого» полностью захватывал всю инициативу и с большим удовольствием командовал «ребенком», воспроизводя рутинные моменты своей жизни в детском доме (прогулка, еда, просмотр мультфильмов, тихий час, умывание и т. д.). «Взрослый», за которого играл ребенок-сирота, часто блокировал любую инициативу, исходящую от «ребенка», исполняемого экспериментатором. В случае нежелания «ребенка» подчиняться «взрослый» начинал запугивать его, угрожать ему, а в некоторых случаях и наказывать. Практически не встречалось случаев, чтобы «взрослый» сразу же уступил «ребенку». Для нас является очевидным тот факт, что ребенок-сирота в данной игровой ситуации воспроизводил поведение своего ближайшего взрослого социального окружения – воспитателей и нянечек.

Напротив, если ребенок, воспитывающийся в семье, выбирал роль «взрослого», то такой «взрослый», как правило, под-

страивался под «ребенка», чаще ожидал от него инициативы, нежели навязывал ее сам.

Обобщая полученные нами данные, мы можем сделать следующие выводы.

Дети-сироты, также как и дети из семьи, стремятся обрести объект для идентификации, но в их ближайшем социальном окружении недостаточное (или вовсе нет) таких объектов. Частично данная потребность удовлетворяется посредством различных персонажей и ролей, однако такие объекты не могут заменить значимого взрослого в качестве образца для подражания. У большинства детей из семьи таким объектом выступают родители или же близкие родственники. В описаниях объекта для идентификации у детей-сирот редко встречаются такие характеристики как указание на наличие тесной эмоциональной связи и взаимодействия с ним, его этические и эстетические характеристики.

Представления о семье у большинства детей-сирот являются несформированными. Взрослый в представлении ребенка-сироты – это воспитатель, который требует выполнения от ребенка определенных правил и обеспечивает физический уход за ним, обучает необходимым навыкам. Но подобный образ взрослого не является образом родителя, у него есть один главный недостаток – этот взрослый не воспринимает ребенка как самого важного и нужного для него, как уникального. Такой взрослый не требует от ребенка активности и самостоятельности, не видит в нем партнера, не заинтересован в ребенке. В целом в представлении сироты отношение взрослого к ребенку имеет объектный, а не субъект-субъектный характер. Следовательно, построенная ребенком-сиротой модель взрослого не включает в себя характеристик родительской роли.

Характерная для большинства учреждений институционального воспитания детей-сирот среда не дает возможности усвоить воспитанникам иную модель взрослого.

Государственными нормами и положениями за детскими домами закреплён статус образовательного учреждения. Выполнение образовательной программы – одна из важнейших функций, возлагаемая на воспитателей в дошкольном отделении детского дома. И воспитатели добросовестно пытаются выполнять дан-

ную программу, что, учитывая особенности контингента воспитанников, оказывается подчас совсем непросто.

В дошкольных детских домах число детей в группе колеблется от 12 до 14 человек. Учитывая проблемы развития, характерные для большинства детей, оставшихся без попечения родителей, понятно, что нагрузка на воспитателя весьма велика. Также стоит учесть тот факт, что каждый ребенок-сирота рассматривает воспитателя как потенциальный объект привязанности. Соответственно, каждый ребенок ведет борьбу за овладение хотя бы вниманием этого объекта. Известно, что общаясь с взрослым, дети-сироты стремятся получить его любовь и внимание, но мало что могут дать взамен. Такой характер взаимодействия приводит к быстрому эмоциональному утомлению партнера, его истощению. Воспитателям приходится использовать различные способы психологической защиты от подобной эмоциональной нагрузки, чтобы не потерять способность выполнять свои обязанности. При этом стоит учитывать, что воспитатель должен каким-то образом управлять своей группой, проводить занятия, следить за дисциплиной. Одним из способов психологической защиты становится отстранение и директивность. В этом случае воспитатель перестает реагировать на потребности в контакте, исходящие от детей, выдвигая жесткие требования подчинения, вынуждая детей отказываться от тех или иных способов привлечения внимания к себе.

Очевидно, что типичная организация воспитательной среды в учреждении для детей-сирот не дает возможности воспитателю уделять индивидуальное внимание воспитанникам, так необходимое каждому ребенку.

Кроме очевидной необходимости сокращения численности групп воспитанников при проектировании образовательной среды детского дома, способствующей усвоению воспитанниками модели взрослого, обеспечивающей их позитивную социализацию, следует учитывать следующие обязательные компоненты.

- Наличие объекта привязанности и его постоянство.
- Возможность для ребенка иметь полноценное общение и взаимодействие с объектом привязанности.
- Построение информационного пространства, направленное на построение у него адекватных представлений о семье.

- Проектирование образовательной среды, программ, наполненных положительными образцами поведения взрослого.
- Работа по построению у ребенка-сироты перспективы будущего.

Особо стоит отметить, что все вышеперечисленные направления работы необходимо начинать уже в дошкольном возрасте.

Литература

1. Берлингейм Д. Доздиповы отношения между отцом и ребенком // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986.
3. Би Х. Развитие ребенка. 9-е изд. СПб., 2004.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984.
5. Доклад Совета Федерации «О положении детей в Российской Федерации» (в изложении). «Парламентская газета», 2 июня 2006 г.
6. «Дискриминация инвалидов в сфере образования в России: пути преодоления»: Материалы Общественных слушаний в Государственной Думе РФ 29 сентября 2006 года. М., 2006.
7. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детских домов. М., 1990.
8. Кайл Роберт. Тайны психики ребенка. СПб., 2002.
9. Красвицкая Г. С., Прихожан А. М., Толстых Н. И., Кабышев О. А., протоиерей Аркадий Шатов. Вы решили усыновить ребенка. М., 2001.
10. Крыгина Н. Н. Особенности половой идентификации старших подростков, воспитывающихся в условиях детского дома: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1993.
11. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология, полный жизненный цикл развития человека. М., 2006.
12. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
13. Лисина М. И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни (проблемы общей, возрастной и педагогической психологии) / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 237–252.
14. Большой психологический словарь / Ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М., 2003.
15. Москоленко Н. В. Подготовка учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы-интерната к самостоятельной жизни. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2001.
16. Недождогина Н. В. Формирование положительного образа семьи у социальных сирот подросткового возраста в условиях приюта. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2006.

17. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб., 2005.
18. Профилактика социального сиротства: Методическое пособие / Сост. и ред. А. М. Щербакова. Боровичи, 2004.
19. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. М., 1998.
20. Сатир Вирджиния. Психотерапия семьи. СПб.: «Речь», 2006.
21. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Педагогика, 1989.
22. Хоментausкас Г. Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
23. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997.
24. Чурова М. А. Нарушение интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье. Дисс... канд. психол. наук. М., 2007.
25. Щербакова А. М. Формирование у детей-сирот представлений о семье и роли родителей – основное направление работы по профилактике воспроизводства социального сиротства // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007 (7). № 1.
26. Щербакова А. М. Проблема подготовки к самостоятельной жизни подростков-сирот, воспитывающихся в приемной семье // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2008 (8). № 1.
27. Якобсон С. Г., Морева Г. И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 34–42.

Модели психологической и социальной реабилитации

100 лет обучения слепоглухих в России: некоторые итоги и перспективы

Т. А. Басилова

В 2009 году мы отмечаем 100 лет с начала обучения слепоглухих в России. Эта вековая история представляет собой очень тонкую, но непрерывную линию развития и передачи от одного педагога или ученого к другому интереса и заботы об этих детях и взрослых. Она во многом отражает историю отношения общества и государства, развития благотворительности, специальной педагогики и психологии в нашей стране. Такая долгая история обучения и изучения слепоглухих также представляет интерес для общего прогноза изменения состава детей и взрослых, имеющих не только сложные или комплексные нарушения, но и выраженные единичные нарушения развития.

Анализ некоторых сторон этой истории позволяет выделить роль личной инициативы людей, поддержанной обществом и специалистами, интереса ученых к успешному обучению слепоглухих, взаимодействия с международным опытом развития науки и благотворительности.

Личная инициатива, общественная активность и интерес ученых. Потребность помогать самым сложным детям пришла в Россию благодаря личной инициативе ее граждан и развитию благотворительности, особенно интенсивно развивающейся в конце XIX века. Совершенно особую, выдающуюся роль в деле организации обучения детей с тяжелыми нарушениями в России, в том числе и слепоглухих, сыграла самоотверженная организаторская и педагогическая деятельность Е. К. Грачевой. Дочь петербургского банковского служащего, самоотверженно ухаживающая за больным младшим братом, Е. К. Грачева после его «чудесного» исцеления решила посвятить себя помощи самым тяжелым и беспомощным детям. С этой целью она начала в 1894 году в Петербурге организацию приюта для глубоко умственно отсталых детей. Первым ребенком, которого она приняла на свое попечение,

стала слепоглая парализованная девочка. Именно Е. К. Грачева, наблюдая тяжелое положение другого слепоглохого мальчика, принятого в 1905 году в ее учреждение, с 1898 года носящего имя «Приют Братства во имя Царицы Небесной», была одним из инициаторов организации для слепоглохих детей специального обучения. В руководимом ею приюте безвозмездно консультировали выдающиеся врачи и ученые того времени В. М. Бехтерев, В. П. Осипов, А. Ф. Остроградский и другие, была организована практика их студентов [2; 13; 14].

Осознание необходимости организовывать специальное обучение слепоглохих началось в России также благодаря интересу к международным успехам в этой области. Слепоглухие дети успешно обучались в школах для слепых и глухих в Бельгии, Франции, Норвегии, Шотландии и Швеции [7; 15; 21]. Уже во второй половине XIX века в России, благодаря «Американским заметкам» Ч. Диккенса, а в начале XX века из опубликованных пересказов книги Е. Келлер, становятся широко известными факты успешного обучения слепоглохих в США. К началу XX века в Западной Европе и Америке уже существовало шесть специальных школ для слепоглохих. Старейшей в Европе считалась школа в Швеции, которая была открыта в Венесборге в 1886 году. Российские педагоги следили за занятиями со слепоглохими детьми, которые начались в Пруссии в 1887 году в Приюте для калек в Нововесе около Потсдама, а в 1906 году там была открыта для них специальная школа «Оберлинхауз». Книга немецкого священника, педагога и исследователя Г. Риманна «Психологические наблюдения над глухонемыми слепцами», изданная в Берлине в 1905 году, была переведена на русский язык и опубликована в журнале «Слепец» уже в 1908 году.

Все это поддержало инициативу по организации специальной помощи российским слепоглохим. Известный врач и специалист по обучению глухих М. В. Богданов-Березовский 24 декабря 1908 года поместил на страницах «Нового времени» статью под названием «Душа в темнице», где рассказал об участии слепоглохого ребенка, воспитывающегося в приюте Петербурга. На его примере он показал ужасное положение слепоглохих в России и призвал общество помочь эти детям. Статья получила широкий общественный отклик, в редакцию стали поступать денежные пожертвования и

письма со всех концов России и из-за рубежа в поддержку создания специального учреждения для слепоглухих детей. К началу 1909 года собралась инициативная группа людей по созданию общественной организации для помощи слепоглухим. 15 мая 1909 года был утвержден устав Общества попечения о слепоглухонемых в России. Первое собрание его членов состоялось 29 мая 1909 года. Главной целью Общества провозглашалось попечение слепоглухонемых всех возрастов. Первым председателем совета Общества была избрана графиня О. А. Голенищева-Кутузова, товарищем председателя стал М. В. Богданов-Березовский.

После революции 1917 года Общество попечения о слепоглухонемых в России перестало существовать из-за общего запрета на деятельность всех благотворительных организаций. Но эта деятельность продолжалась на Западе. Особенно интенсивно общественные благотворительные организации по развитию образования слепоглухих стали там развиваться после Второй мировой войны. В конце 50-х годов возникла Международная общественная организация, объединяющая национальные общественные организации и профессиональные сообщества, оказывающие помощь слепоглухим детям. В первые десятилетия своего существования главной целью этой организации было развитие образования для слепоглухих в разных странах, затем она стала называться «Организацией по развитию служб для слепоглухих» (Deafblind International – DBI). В мероприятиях этой организации российские специалисты стали эпизодически участвовать с 1962 года, а регулярно – с конца 80-х годов.

В СССР существовали только общественные организации инвалидов, деятельность которых поддерживалась и регулировалась государством. В 1978 году в Москве был организован Совет по работе со слепоглухими как консультативный орган Центрального правления Всероссийского общества слепых (ВОС) по вопросам и специфике работы с инвалидами по зрению с проблемами слуха и речи. С 1979 года там начал работать Сектор социальной реабилитации слепоглухих, созданный при Институте профессиональной реабилитации и подготовки персонала «РЕАКОМП» ВОС. Сектором осуществляется методическое и консультативное обеспечение работы со взрослыми слепоглухими в региональных

организациях, предприятиях и учреждениях ВОС, в последние годы ведется подготовка переводчиков для работы со слепоглухими в регионах. В Волоколамске Московской области в Центре реабилитации слепых ВОС с 1994 года функционирует отделение элементарной и социально-бытовой реабилитации слепоглухих.

Организация независимых благотворительных организаций и фондов, оказывающих поддержку слепоглухим, стала возможной только в постсоветское время. Общество социальной поддержки слепоглухих (ОСПСГ) «Эльвира» создано в 1992 году. Основной задачей Общества является поиск дополнительных финансовых, гуманитарных, технических, человеческих ресурсов для оказания помощи слепоглухим России. В настоящее время оно имеет в своем составе одиннадцать региональных отделений, в которые входят члены ВОС.

В 1998 году была организована Московская благотворительная автономная некоммерческая организация попечения о слепоглухих и людях с синдромом Ушера «Ушер-Форум», которая в первые годы за счет получения международных грантов организовала работу по обмену опытом создания общественных организаций для слепоглухих с самой крупной в мире подобной британской организацией «Sense». По инициативе «Ушер-Форума» и при поддержке Московской городской организации глухих был создан Клуб общения слепоглухих при московском Центре социального обслуживания «Якиманка». «Эльвира» и «Ушер-Форум» издают два журнала, участвуют в разработке различных методических пособий и организации курсов подготовки переводчиков и сопровождающих для слепоглухих.

Постепенно в мире стали создаваться национальные, а затем и международные организации слепоглухих инвалидов. В настоящее время руководитель Сектора реабилитации слепоглухих и президент общества «Эльвира» С. А. Сироткин является также президентом международной неправительственной организации – Европейского союза слепоглухих (EDBU), созданного в 2003 году, и координатором Рабочей группы по проблемам слепоглухоты (ранее – комиссии по деятельности слепоглухих) Европейского союза слепых. Слепоглухие из России в последние годы все чаще принимают участие в международных

научных семинарах и культурных досуговых мероприятиях за рубежом. Но единой всероссийской организации слепоглухих в России до сих пор не существует.

Обучение и изучение слепоглухих. Приют для слепоглухонемых детей в Петербурге был первым учреждением для таких детей в России. Зимой 1909/1910 года первые трое слепоглухих детей были приняты Обществом попечения о слепоглухонемых в России на свое попечение и устроены для обучения в отдельную группу Детского сада для глухонемых, которые возглавляла тогда известный педагог М. А. Захарова. В августе 1910 года для Приюта слепоглухонемых было снято Обществом специальное помещение на Фонтанке, дом 133, где воспитывались семь слепоглухих детей. В сентябре 1911 года приют был расширен и дополнен вторым отделением – «убежищем», где находились слепоглухонемые с тяжелыми дополнительными нарушениями, которые нуждались в хорошем уходе и постоянном внимании. В Приюте, организованном Е. К. Грачевой, а затем и в Приюте для слепоглухонемых детей проходил педагогическую практику И. А. Соколянский, который в те годы был студентом Психоневрологического института.

В 1925 году И. А. Соколянский организовал школу для слепоглухонемых детей при школе слепых в Харькове, где тотально слепоглухие дети обучались по его оригинальной методике. Но работа И. А. Соколянского дважды прерывалась его арестами в 1933 и в 1937 годах. Школа его была закрыта в 1936 году, большинство воспитанников были переведены в другие учреждения как необучаемые. После последнего ареста и освобождения через полтора года он навсегда уехал в Москву в 1939 году [3].

Группа слепоглухих детей, обучавшаяся в первом российском приюте для слепоглухонемых в Петербурге, влилась сначала в состав детдома глухонемых, а затем в Ото-фонетический институт, позднее ставший Институтом слуха и речи. Совместное обучение в классе слепоглухонемых и глухонемых детей представляло большие трудности и давало довольно слабые результаты. Только в 1934 году слепоглухонемые дети Ленинграда были выделены в особую группу со своим помещением и штатом, где стало возможным проводить их планомерное специальное обучение и воспита-

ние. С ними с дореволюционных лет продолжала работать педагог Ю. А. Якимова, именно она и оставила печатные работы, обобщающие опыт работы Института слуха и речи со слепоглухими детьми. Это учреждение также было распущено после постановления 1936 года о педологии, а почти все слепоглухие воспитанники погибли в блокаду во время войны. Наблюдения и исследования, проведенные в этом учреждении в 30-е годы А. В. Ярмоленко (тоже выпускницы Психоневрологического института), стали основой ее кандидатской и докторской диссертаций, а затем издания в 1961 году первой отечественной монографии о слепоглухих «Очерки психологии слепоглухонемых детей». Ярмоленко удалось в этой книге обобщить не только отечественный, но и зарубежный опыт обучения и изучения слепоглухих [30; 31].

Исследования слепоглухих продолжались И. А. Соколянским уже в Москве после окончания войны. Темы его исследовательской работы в Научно-практическом институте специальных школ, который позже был преобразован в Институт дефектологии, касались обучения глухих и слепоглухих детей. Соколянский много работал со своей приехавшей из Харькова слепоглухой воспитанницей О. И. Скороходовой, готовя к публикации в 1947 году ее книгу о понимании окружающего мира слепоглухим человеком. Пытался организовать обучение слепоглухих детей при институте, но это ему удалось только в 1955 году, когда он получил возможность экспериментального обучения при институте слепоглухой Юлии Виноградовой [25; 26].

После смерти И. А. Соколянского в 1960 году А. И. Мещеряков осуществил то, что завещал его учитель: возглавил лабораторию изучения и воспитания слепоглухонемых детей в Институте дефектологии и оформил существование при ней экспериментальной группы; издал в 1961 году большой сборник научных статей по проблеме слепоглухоты; продолжил и довел до конца огромную организационную работу по открытию в 1963 году специального учебного учреждения для слепоглухих в нашей стране – Детского дома слепоглухонемых, защитил докторскую диссертацию и издал монографию «Слепоглухонемые дети», организовал вместе с А. Н. Леонтьевым обучение четырех слепоглухих студентов на психологическом факультете МГУ в 1971 году,

продолжил традицию Соколянского по созданию специальных технических средств для обучения слепоглухих [4; 18]. Обучение слепоглухих студентов позволило расширить штат лаборатории и привлечь молодых специалистов, двое из которых, Е. Л. Гончарова [10; 11; 12] и Т. А. Басилова всю свою дальнейшую научную работу связали с проблемой слепоглухоты [3; 4; 5].

Эта работа имела большой общественный резонанс в то время, появлялись статьи в ведущих советских газетах и журналах. Дружба с А. И. Мещеряковым и его слепоглухими воспитанниками известных философов Э. В. Ильенкова и Ф. Т. Михайлова вызывала заметный интерес к проблемам обучения и развития слепоглухих широкого круга ученых, прежде всего психологов и философов [16; 17].

После смерти А. И. Мещерякова в 1974 году лабораторией обучения и воспитания слепоглухонемых НИИ дефектологии стала руководить другая ученица Соколянского, Р. А. Мареева. При ней начинались работы по комплексному изучению слепоглухонемых; ей удалось привлечь к этой работе таких известных специалистов как М. С. Певзнер и Г. П. Бертынь. Появилось несколько больших статей, написанных ими совместно по результатам комплексного клинико-психолого-педагогического изучения детей с двойным сенсорным нарушением [6; 19; 20]. Продолжалось обучение слепоглухих детей в экспериментальной группе лаборатории и создание педагогами А. Я. Акшониной, Г. В. Васиной и Л. В. Пашенцевой под руководством Р. А. Мареевой программ дошкольного и начального (до четвертого класса) обучения и воспитания слепоглухих детей. Благодаря существующей тогда системе оплаты экспериментальной работы учителей в практических учреждениях, в научной работе лаборатории принимали участие многие педагоги Детского дома слепоглухонемых.

Затем заведующим этой лабораторией становится В. Н. Чулков – известный к тому времени специалист по обучению глухих. Он продолжает руководить экспериментальной работой по созданию новых программ по развитию остаточного слуха и произношения, социально-бытовой ориентировки слепоглухих. Под его руководством защищают кандидатские диссертации научные сотрудники лаборатории Е. Л. Гончарова и Т. А. Басилова,

а также педагоги Детского дома для слепоглухих Е. А. Заречнова и М. В. Жигорева. Организуются новые зарубежные контакты Лаборатории и Детского дома слепоглухих со специалистами из других стран, начинается обмен опытом с ними по обучению слепоглухих. После ухода с работы из-за тяжелой болезни В. Н. Чулкова лабораторией, уже сменившей название в 1992 году (Содержание и методы обучения детей со сложной структурой дефекта) руководит до 2000 года Т. А. Басилова, которую затем сменяет на этом посту И. В. Саломатина.

Экспериментальная группа слепоглухих детей официально прекратила свое существование в 1992 году, но продолжала работать как класс для слепоглухих при частной школе глухих, а с 1997 года ее педагоги перешли на работу в московскую школу-интернат для глухих № 65, где продолжают обучение слепоглухих. В 2005 году там организовано отделение для индивидуального обучения глухих с множественными нарушениями, где учатся несколько слепоглухих детей.

Самореализация слепоглухих. Продолжается традиция научного и литературного творчества слепоглухих авторов. Первую ученую степень кандидата педагогических наук (по психологии) получила О. И. Скороходова, затем сначала кандидатскую, а потом и докторскую по психологии защитил А. В. Суворов. С. А. Сироткин также является кандидатом философских наук. Вслед за книгой О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» (последнее переиздание в 1990 году) выходят книги и научные статьи А. В. Суворова, С. А. Сироткина и других [23; 24; 27; 28].

Подготовка кадров. Первое учебное пособие по обучению слепоглухих («Тифлосурдопедагогика») было написано А. В. Апраушевым в 1983 году после прочтения аналогичного учебного курса в МПГУ. Спецкурсы, посвященные сложному нарушению развития у детей, основой которых является изучение слепоглухих детей, только в последнее десятилетие стали постоянно включаться в учебные планы дефектологических факультетов ведущих педагогических университетов страны. Отдельные дипломные работы, касающиеся проблем слепоглухоты, защищаются и в МГПУ, и в МПГУ, и в МГГУ им. М. В. Шолохова, и в

МГППУ. В последнее пятилетие издаются современные учебники по специальной педагогике и психологии, в которые включены разделы, посвященные слепоглухим и детям со сложным нарушением. В МГППУ курс «Обучение слепоглухонемых» с 1999 года включен в дисциплины двух специализаций психологов (возрастная и специальная психология). Именно в этом вузе преподают несколько ведущих специалистов по этой проблеме (Т. А. Баилова, Е. Л. Гончарова, А. В. Суворов и И. В. Саломатина). На кафедре специальной психологии МГППУ в 2006–2008 годах по заказу Департамента социальной защиты населения Москвы были организованы курсы повышения квалификации для переводчиков жестового языка и волонтеров «Психологическая поддержка и сопровождение глухих и слепоглухих». В 2004–08 годах в Петербурге и Москве проходили русско-американские семинары по подготовке кадров по обучению слепоглухих, которые проводили преподаватели из известнейшего в мире учреждения для слепоглухих – знаменитой школы Перкинса (Бостон, США). Время от времени наши молодые специалисты получают возможность стажировки в этой известной школе. Но ни в одном современном отечественном вузе пока не ведется подготовка специалистов для обучения и поддержки детей и взрослых со сложным сенсорным нарушением.

Состав слепоглухих. За прошедшие 100 лет существенно изменился состав слепоглухих детей и взрослых. Дети и взрослые, имеющие нарушение сразу в двух сенсорных анализаторах, зрительном и слуховом, всегда являлись относительно небольшой, но очень разнообразной по составу группой инвалидов. Разными были причины, приводящие к такому сложному нарушению. Это были травмы, в том числе и военные, внезапно лишаящие человека зрения и слуха, а также медленно прогрессирующие наследственные заболевания, приводящие к слепоглухоте. Причиной слепоглухоты могла стать инфекция, полученная от больной матери еще во внутриутробном периоде развития ребенка или сразу после рождения, или такое тяжелое заболевание как менингит, перенесенное в более позднем возрасте. Зрение и слух могут быть утрачены в пожилом возрасте из-за возрастной дегенерации сетчатки и склеротических изменений во внутреннем ухе и слуховом нерве человека. Эти и другие причины могут самым разнообразным образом перепле-

таться и приводить к уникальному для каждого конкретного человека состоянию, которое определяется как слепоглухота.

Немногие страны в мире официально считают слепоглухоту как отдельный вид инвалидности. В нашей стране пока тоже нет такого определения. Долгие годы инвалидность слепоглухим людям определялась по ведущему нарушению: только по зрению, только по слуху или даже по психиатрическому заболеванию и лишь в последние годы инвалидность стала определяться «по зрению и слуху».

Точной статистики встречаемости слепоглухоты не существует из-за разного определения этого сложного нарушения в разных странах и разной продолжительности жизни населения. Есть данные генетиков, экстраполирующие примерную распространенность сочетанного нарушения зрения и слуха в общей популяции как 1: 33 000. По другим данным, встречаемость слепоглухоты среди населения приблизительно рассчитывается из расчета 5–8 слепоглухих на 10 000 населения, что означает, что число слепоглухих в Российской Федерации может составлять не менее 12 000 человек, из которых примерно половина – в возрасте старше 18 лет. Исходя из этих данных, в Москве может быть от 500 до 800 слепоглухих инвалидов этого возраста.

Но эти данные обычно не учитывают старческую слепоглухоту. По данным офтальмологов, от 10 до 27 % людей старше 75 лет могут иметь серьезные зрительные проблемы. Причинами слепоты в этом возрасте чаще всего бывают такие заболевания глаз как катаракта, центральная инволюционная дистрофия сетчатки (60 % слепоты после 70 лет) и глаукома. Серьезное снижение слуха отмечается у 30 % людей в возрасте от 65 до 74 лет и у 50 % старше 75 лет. Слепоглухота, наступившая в старческом возрасте, в большинстве случаев не идентифицируется как подобная инвалидность. Только в отдельных странах мира ведется такой учет, и слепоглухота в преклонном возрасте считается наиболее распространенной формой этой инвалидности. Ее встречаемость прямо зависит от увеличения продолжительности жизни. Например, по данным Великобритании, в конце прошлого столетия число всех слепоглухих, включая старческую слепоглухоту, составляло в этой стране от 30 до 58 человек на 100 000 населения.

Специалисты из разных стран отмечают тенденцию не только к возрастанию численности слепоглухих среди населения, но

и к изменению их состава в сторону усложнения структуры этой инвалидности [1; 8; 9]. Большинство современных слепоглухих детей в развитых странах имеют врожденные тяжелые нарушения зрения и слуха, полученные в результате преждевременного появления на свет (с низкой массой тела и на ранних сроках гестации) по разным, часто не установленным точно причинам. Ребенок с врожденными нарушениями слуха и ретинопатией недоношенных в большинстве случаев имеет большие проблемы с физическим (нарушения в легких и двигательной сфере) и психическим здоровьем (мозговые кровоизлияния и выраженное отставание в умственном развитии). Исследователи доказали, что у глубоко недоношенного современного ребенка, даже не имеющего выраженных нарушений, существуют проблемы в снижении инициативности (активности) поведения и памяти. Такое изменение популяции слепоглухих детей связывают с успехами современной медицины, реанимирующей преждевременно появившихся и не способных дышать самостоятельно новорожденных детей. Технические успехи современной медицины (кохлеарная имплантация) позволяют вернуть возможность слышать детям с приобретенной периферической слепоглухотой.

Меняющийся в сторону утяжеления состав слепоглухих детей требует новых методов их обучения. Мы снова, как и в самом начале нашей истории, обращаемся к зарубежному опыту. Успешно использует голландский и американский опыт Детский дом для слепоглухих в Сергиевом Посаде, в котором сейчас воспитываются и трудятся почти 100 детей со сложными и множественными нарушениями и 100 слепоглухих взрослых. Опыт обучения «нового» слепоглухого ребенка может существенно улучшить положение других детей с выраженными множественными, в том числе и интеллектуальными нарушениями. Нам как и 100 лет назад нужны новые личные и общественные инициативы, организация и активная деятельность не только специалистов, но и родителей современных слепоглухих детей. Необходимы усилия по созданию государственной системы выявления и ранней помощи детям с врожденными выраженными, в том числе и комплексными нарушениями развития [5].

Многочисленные разработки отечественных исследователей, полученные в ходе обучения так называемых «классических» сле-

поглухих, с преимущественно приобретенной, пусть и в раннем возрасте слепоглухотой, должны стать основой научно-практических разработок, предназначенных для интенсификации образования самых разных категорий детей с проблемами в развитии. Они должны шире применяться в современных специальных школах, в которых все чаще встречаются сложные и осложненные нарушения.

Особой заботы государства и специалистов требуют слепоглухие молодые люди, взрослые и старики с приобретенной слепоглухотой. Не решены проблемы их полноценной государственной социальной поддержки. Для решения этой проблемы также нужны усилия по созданию общественной организации, объединяющей таких людей и защищающей их права.

История обучения и изучения слепоглухих должна продолжаться. Ее достижения по-прежнему могут дать надежду страждущим и послужить стимулом к интересным научным открытиям.

Литература

1. *Басилова Т. А.* Изучение состава учреждений для слепоглухих детей // В сб.: Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 6–17.
2. *Басилова Т. А.* Как начиналось обучение слепоглухих детей в России // Дефектология. 1999. № 2. С. 61–64.
3. *Басилова Т. А.* О Соколянском и его методе обучения глухих и слепоглухих, так интересовавшем Выготского // Культурно-историческая психология. 2006. № 3.
4. *Басилова Т. А.* Теоретическая и практическая реализация системы обучения слепоглухих А. И. Мещеряковым // Культурно-историческая психология. 2008. № 6.
5. *Басилова Т. А., Александрова Н. А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития. М.: Просвещение, 2008.
6. *Бертынь Г. П.* Этиологическая дифференциация слепоглухоты // В сб.: Генетическое изучение аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. С. 76–95.
7. *Богданов-Березовский М. В.* Положение глухонемых в России. Спб., 1901.
8. *Браун Д.* Тенденции изменения популяции детей со сложной структурой нарушения // Дефектология. 2000. № 1.
9. *Ван Дайк Я.* Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1990. № 1. С. 67–75.
10. *Гончарова Е. Л.* Некоторые вопросы высшего образования взрослых слепоглухих // В сб.: Дифференцированный подход

- при обучении и воспитании слепоглухих детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
11. *Гончарова Е. Л.* Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. 1995. № 4.
 12. *Гончарова Е. Л.* Подготовка детей с нарушениями зрения и слуха к восприятию художественной литературы: традиции и инновации // Дефектология. 2000. № 2. С. 62–67.
 13. *Грачева Е. К.* Он слеп, он глух, он нем. СПб., 1909.
 14. *Грачева Е. К.* 36 лет среди больных детей (Дневник) // В кн.: Замский Х. С. Умственно отсталые дети. М., 1995.
 15. *Диккенс Ч.* Американские заметки. Собр. соч.: В 30 т. М.: Гослитиздат, 1958. Т. 9. С. 45–61.
 16. *Ильенков Э. В.* Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2.
 17. *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? // В кн.: С чего начинается личность? М., 1979. С. 183–216.
 18. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
 19. *Певзнер М. С., Бертынь Г. П., Мареева Р. А.* Комплексное изучение детей со сложными сенсорными дефектами // Дефектология. 1979. № 4.
 20. *Певзнер М. С., Бертынь Г. П., Мареева Р. А.* Этиологическая и клиническая дифференциация слепоглухоты // В кн.: Наследственные формы олигофрении и других аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
 21. *Рау Ф. А.* Каата // Вестник попечения глухонемых. 1905.
 22. *Риманн Г.* Психологические наблюдения за глухонемыми слепцами // Слепец. 1908. № 5–6.
 23. *Сироткин С. А., Шакенова Э. К.* Слепоглухие. М.: ВОС, 1987.
 24. *Скороходова О. И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1991.
 25. *Соколянский И. А.* Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи // Докл. АПН РСФСР, 1. 1959. С. 121–124.
 26. *Соколянский И. А.* Обучение слепоглухонемых детей // В сб.: Обучение и воспитание слепоглухонемых / под ред. И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова. М.: Известия АПН РСФСР, 1962. Вып. 121(а).
 27. *Суворов А. В.* Слепоглухой в мире зрячеслышащих. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 1996.
 28. *Суворов А. В.* Достоинство: лирико-психологическое самоисследование. М.: Изд-во РОУ, 1997.
 29. *Чулков В. Н.* Развитие служб помощи слепоглухим в Европе (О вто-

- рой Европейской конференции по обслуживанию слепоглухих) // Дефектология. 1989. № 4. С. 92–96.
30. Якимова Ю. А. Опыт воспитания и обучения слепоглухонемых детей // Вопросы сурдопедагогики / Под ред. М. Л. Шкловского. Труды Ленингр. научно.-практ. инст. слуха и речи. Т. III. Каргосиздат, 1940.
31. Ярмоленко А. В. Очерки психологии слепоглухонемых. Л., 1961.

Психологические аспекты реабилитационной среды

А. М. Щербакова

Теория и практика реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья активно развивается начиная с 40–50 гг. XX века. Согласно определению Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (1965) под реабилитацией понимается применение комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей. Определение реабилитации уточняется и конкретизируется применительно к различным категориям лиц с ОВЗ. Указывается на необходимость восстановления больного как личности и члена общества, возвращения его к общественно полезному труду. Акцентируется профилактическая миссия реабилитации: «усилия, направленные на то, чтобы предотвратить превращение болезни или недостаточности в стойкое нарушение личностных, социальных и профессиональных условий жизни или, если это невозможно, свести эти последствия к минимуму, называются реабилитацией» [18]. Активный характер реабилитации подчеркивается в определении, предложенном Р. М. Войтенко: «Реабилитация (у детей – абилитация) – расширение сферы жизнедеятельности больного (инвалида) при помощи комплекса медико-биологических, социальных и психологических мероприятий» [3].

Существующая система реабилитации подвергается критическому переосмыслению, при этом основная критика направлена на:

- преимущественно институциональный характер системы реабилитации;

- крайнюю недостаточность амбулаторных реабилитационных мероприятий;
- недостаточно развитые связи между медицинской и другими видами реабилитации;
- преимущественно объектную позицию лица с ОВЗ в процессе реабилитации.

Р. М. Войтенко подчеркивает, что в основе реабилитационного процесса лежит «деятельность самого реабилитанта, который является основным движителем в реализации любой реабилитационной программы» [там же].

Система реабилитации предполагает согласованное взаимодействие трех элементов: реабилитационной среды, субъекта реабилитации и групповой деятельности.

Наиболее подробно понятие реабилитационной среды разработано в психиатрии, в частности, в наркологии. Указывается [15], что реабилитационная среда обеспечивается совокупностью факторов: организационных (реабилитационный центр, стационар, амбулатория, община, реабилитационное общежитие, наличие соответствующих штатов и т. д.) и функциональных (медицинских, трудовых, психолого-психотерапевтических, образовательных, воспитательных, микросредовых, семейных), объединенных программой реабилитации. При конструировании реабилитационной среды встает задача введения в нее необходимого компонента – микросоциального окружения, постоянно поощряющего нормативное поведение реабилитантов.

Синонимами понятия «реабилитационная среда» являются понятия «оздоравливающая среда», «терапевтическая среда». В понятие терапевтической среды различными авторами вкладывается различное содержание. Это выражается и в различии терминологии: «терапия средой», «лечебная среда», «терапевтическая среда», «терапевтическое сообщество».

Терапия средой (от франко-англ. *milieu therapy* – лечебное воздействие среды, лечение средой) представляет собой использование терапевтического потенциала взаимодействия лица с ОВЗ с окружением, средой. При институциональном подходе под средой имеют в виду все, что окружает пациента в стационаре (вещи, люди, процессы, события) и является неотъемлемым фактором больничного содержания, лечения и реабилитации.

В «Психиатрическом глоссарии», изданном в США, дается следующее определение терапевтического сообщества: «Термин британского происхождения, в настоящее время широко применяемый для обозначения специально структурированной больничной среды, поощряющий деятельность пациентов в рамках социальных норм. Специальные обучающие методы применяются для преодоления чувства зависимости пациентов, для поощрения у них чувства личной ответственности и ускорения их социальной реабилитации» [9]. Отмечается, что терапевтическое сообщество характеризуется, прежде всего, своим главным методом, обеспечивающим осознанное объединение всех ресурсов, имеющихся в распоряжении учреждения, медперсонала, самих пациентов и их родственников, ради успешного лечения и ресоциализации больных [12].

Общая цель терапии средой – максимализация адаптивных возможностей больного – подчинена общей цели реабилитации – восстановлению личностного и социального статуса пациента [10; 11].

Понятие реабилитационной среды начало формироваться в конце XIX–начале XX в., когда согласно новым тенденциям в образовании «проблемных» детей (Декроли, М. Монтессори, В. П. Кащенко и др.) [6] приоритет стал отдаваться потребностям и интересам самого ребенка. Так называемая функциональная педагогика была направлена на «неприспособленных» по разным причинам детей. Данный подход получил известность как «терапевтическое образование», «лечебная педагогика» («therapeutic education»). По сути дела, образовательные структуры, использующие терапевтическое образование, во многом предвосхитили современные терапевтические сообщества («therapeutic community») – доминирующую форму современных реабилитационных структур [4].

В первые десятилетия XX века стали развиваться школы для делинквентных и труднообучаемых подростков, создатели которых полагали, что терапевтическую ценность имеют игра и работа, активность и креативность [1]. Возникло понятие «терапии средой» (D. Wills, Hawkspur Camp, 1936). В 1966 году в Великобритании был создан «Фонд спланированной терапии средой» [4].

Первый опыт организации терапевтических сообществ для психиатрических пациентов относится к деятельности М. Jones (1953) [4]. Лечение и ведение хозяйства стало общим делом больных и пер-

сонала. Здесь и возник термин «therapeutic community». Лечебные сообщества для наркоманов появились на 10 лет позже. Позднее была сформирована концепция терапевтических сообществ, свободных от ПАВ (Sugerman, 1974; De Leon, 1995). В общем виде такого рода терапевтические сообщества (ТС определяются как свободная от ПАВ среда, где люди с проблемами зависимости живут вместе организованным и структурированным образом, готовясь к предстоящей жизни без ПАВ во внешнем обществе [там же]).

Существуют Всемирная федерация терапевтических сообществ (ВФТС) и региональные федерации терапевтических сообществ (Европейская федерация терапевтических сообществ, Федерация терапевтических сообществ Центральной и Восточной Европы, членом которой является Россия).

Фундаментальным в понимании ТС является то, что индивидуальные изменения должны происходить через взаимопомощь и самопомощь в условиях общезжития. Сверхзадача ТС – полное изменение стиля жизни, то есть не только воздержание от наркотиков, но и устранение антисоциального поведения, развитие полезных навыков и умений, развитие новых ценностных ориентаций [там же].

Традиционно терапевтическое пространство понималось как институциональная программно-центрированная среда. Реальные условия большинства больниц и реабилитационных учреждений вызывают резкую критику из-за отсутствия терапевтического пространства. Специалисты в различных областях здравоохранения указывают на необходимость создавать в учреждениях оздоравливающую (healing) окружающую среду.

Терапевтическая среда в широком смысле – это сочетание самых различных мероприятий и воздействий на больного: географическое расположение учреждения, ее архитектура, внутренняя структура, комфорт в отделениях и палатах, режим «открытых дверей», организация (желательно самими пациентами) кафе, пунктов продажи, парикмахерских, совместные развлечения, различные виды занятости и пр. В ином смысле – это скорее характер складывающихся и определенным образом направляемых взаимоотношений больного с окружающими его людьми – персоналом, другими пациентами, семьей. В этом смысле понятие терапии средой приближается к концепции терапевтического сообщества [15].

В связи с тем что реабилитационные мероприятия направлены непосредственно на личность больного, его внутренний мир и окружающую социальную среду, на его систему отношений [16], выделяется такое направление реабилитации как социально-психологическая реабилитация, главной задачей которой является регуляция отношений между инвалидом и окружающим его миром. Психологическая помощь должна содействовать повышению чувства собственной ценности и уверенности в себе у лиц с ОВЗ. Наряду с этим необходима и работа по формированию нового окружающего мира, который бы представлял собой оптимальное жизненное пространство применительно к потребностям и возможностям таких лиц (Witte, 1988, цит. по: [18]). Решение сформулированной задачи требует разработки ценностной концепции реабилитации, система критериев которой еще не создана [5], а также использования комплексного и системного подходов к оказанию лицам, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности, психологической помощи, эмоциональной поддержки, «повышению их адаптивных возможностей к окружающей действительности» [14]. Иными словами, социальную интеграцию следует понимать не как одностороннее приспособление человека с ОВЗ к обществу, но и как соответствующее формирование окружающей среды, направленное на облегчение его жизни [18]. «Интеграция не должна пониматься как включение неполноценного человека в общество „полноценных“, осуществляемое „полноценными“ лицами» (Vegemann, 1993, цит. по: [18]). Социальная интеграция – это нечто большее, чем одностороннее приспособление, она «содержит в себе взаимное, эмансипированное и солидарное изменение нынешнего положения, осуществляемое за счет воздействия как на лиц с ограничениями, так и на лиц без таковых» (Cloerkes, 1988, цит. по: [18]).

А. Г. Караяни (2003) констатирует, что сами инвалиды неохотно вступают в контакт с окружающими до тех пор, пока не перестают чувствовать себя «не такими как все». Однако образ жизнедеятельности физически здоровых людей практически на каждом шагу содержит указания на ограничения инвалидов: лифты, не вмещающие инвалидные коляски; отсутствие аппарелей для входа в помещения и транспорт; нехватка транспортных средств для са-

мостоятельного передвижения; отсутствие приборов и устройств для облегчения жизнеобеспечения в квартире и др. [8].

Самым большим барьером при интеграции лиц с ОВЗ, пожалуй, являются личные установки и способы поведения «нормальных» людей по отношению к ним. В анализе отдельных исследований по этой тематике (Cloerkes, 1980, цит. по: [18]) был сделан вывод, что установки «нормальных» людей по отношению к «неполноценным» людям колеблются от в общем негативных до ярко выраженных позитивных. В этих исследованиях выявляется очень стабильная «иерархия популярности» различных видов недостаточности. Те группы людей с инвалидностью, которые больше всех других соответствуют социальным нормам «полноценных» (люди с повреждениями межпозвоночного диска, астматики), ранжируются наиболее высоко; люди с нарушениями, которые, по мнению большинства, не могут следовать нормативным требованиям, такие как психически больные или умственно неполноценные, занимают самое низкое место. Негативные установки не обязательно выражаются в дискриминирующем поведении. Люди без ограничений нередко пребывают по отношению к людям с таковыми в некой дилемме. С одной стороны, существуют негативные установки, которые не в последнюю очередь определяются образом лиц с ОВЗ, созданным самим обществом. С другой стороны, существует социальное давление вести себя «справедливо с инвалидами» (например, «год неполноценных людей» в Германии, или соответствующие телепередачи). Cloerkes говорит о «нормативном конфликте», в котором пребывает каждый «полноценный» человек. Из-за парадоксальной констелляции, выражающейся в неуверенном поведении и амбивалентных чувствах, естественное, без лишних осложнений общение между людьми с какой-либо недостаточностью и людьми без нее очень затруднено. Попытка по возможности избегать таких контактов – следствие этого. Возникающая в результате социальная изоляция лиц с ОВЗ представляет собой самый большой барьер при их общественной интеграции. При этом социальная политика хотя и облегчает во многих отношениях жизнь инвалидов и их родственников, однако приводит к тому, что образ инвалида не может измениться в своей основе. Неоднозначны результаты дошкольной и школьной интеграции

[20]. Вопреки надеждам некоторых специалистов нельзя устранить предрассудки и негативные установки по отношению к неполноценным людям путем детального информирования населения; просветительные кампании почти не влияют в этом отношении на изменение установок (Markowitz, 1993, цит. по: [18]). Основными причинами такого положения вещей является стабилизация негативных установок путем избирательного восприятия, а также защита от информации, которая, возможно, вызывает страх, приводящий к еще более высокой ригидности.

Конечно, без контакта и без информации не может быть смены установок, но информация и контакт – еще не достаточные условия для общественной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Более того, контакт между ними и остальными представителями общества может оказаться бумерангом. Так, например, при увеличении числа контактов с детьми с трудностями в обучении нормальные дети стали избегать контактов с ними гораздо чаще (Kniel, 1979, цит. по: [18]). Необходимо дифференцированно рассматривать качественные условия таких контактов.

Нужно подчеркнуть, что все без исключения усилия по интеграции могут потерпеть крах оттого, что интеграции противостоят структура общественных ценностей и норм. Пока для «полноценных» членов общества в качестве нормы существуют идеалы достижений, экономического роста, здоровья, красоты и т. д., люди с умственной и/или физической недостаточностью лишь с трудом находят свое место, потому что они не могут выполнять многие из этих норм. Поэтому для всерьез задуманной интеграции наряду с устранением барьеров мобильности для физически и умственно ограниченных лиц наряду с улучшенным информированием и усилиями вступить в контакт должны быть критически осмыслены и в данном случае изменены общественные идеалы. Если не учитывать социокультурных аспектов проблемы интеграции, соответствующие усилия будут напрасны [19].

Позитивной смены установки по отношению к лицам с ОВЗ, скорее всего, можно ожидать, если общественность начнет формировать их новый позитивный образ. Подобные инициативы в последние десятилетия широко развиваются, достаточно упомянуть Параолимпийские игры, движение «Протеатр» [см. сб. «Протеатр»: Феномен «особого театра» и современная культура. М., 2008].

Если говорить о психологических аспектах реабилитационной среды, конструируемой в институциональных условиях, необходимо иметь в виду принцип доверенности и партнерства. Персонал реабилитационных учреждений должен постоянно прилагать усилия по созданию и поддержанию доверительных отношений с пациентами, атмосферы взаимного уважения и взаимопонимания. Такая реабилитационная атмосфера помогает поддерживать веру больных в выздоровление, в возможность решения сложных личных проблем, достижения достойного места в обществе. Создаваемая в специализированных учреждениях реабилитационная среда должна служить моделью будущей жизни пациента в обществе [16]. Отмечаются как необходимые характеристики клинициста принятие им осознанного обязательства быть исцеляющим (*healer*); ориентировка на биопсихосоциальные (*biological-psychological-social-spiritual*) факторы, связанные со здоровьем человека; вера в способность индивидуального пациента к восстановлению [21]. Первостепенной задачей при проектировании реабилитационной среды является формирование полипрофессиональной реабилитационной команды, способной помочь реабилитанту и членам его семьи решать проблемы медицинского, психологического и социального характера, связанные с ограничениями жизнедеятельности, обусловленными ОВЗ. Команда – прежде всего функциональная система, для которой реабилитанты и члены их семей являются системообразующим фактором. Члены реабилитационной команды (педагог, воспитатель, врач, психолог, социальный педагог, социальный работник) обязаны четко представлять границы своих профессиональных возможностей и подготавливать почву для постепенного перехода реабилитируемых от медико-психологического к социальному этапу реабилитации [4].

В «терапевтическое сообщество» включается также ближайшее социальное окружение лица с ОВЗ, прежде всего, его семья. Работа психолога с родственниками и ухаживающими за больным лицами крайне важна для создания благоприятной реабилитационной среды. Семья как элемент реабилитационной среды не только проявляет внутрисемейную заботу, оказывает физическую помощь, психологическую поддержку, но и предоставляет человеку с ОВЗ поле активности, поддерживает его самостоятель-

ность, мотивирует на реабилитацию. Стремление предоставлять инвалиду самостоятельность в решении тех задач, с которыми он справляется, и оказывать ему помощь лишь тогда, когда он о ней просит, должно побудить семью к коррекции не только отношений, но и социально-бытовой ситуации, то есть обустройству среды обитания реабилитанта (его комнаты, кухни, ванной, туалета, лестничной клетки и т. п.) для расширения возможностей его деятельности по самообслуживанию, расширению связей с внешним миром, референтной и социальной группами [3].

Такие действия будут важным шагом в формировании у членов семьи правильного отношения к самооценке или чувству самоценности больного. С коррекции этого базового чувства должна начинаться любая помощь как самому лицу с ОВЗ, так и его семье. Только так формируется устойчивая личностная установка на активность. В противоположном случае у человека с ОВЗ часто возникают состояния психической зависимости, он конфликтует с родными, приобретает склонность к алкоголю или наркотикам, к аутоагрессивным (самоповреждающим) или противоправным действиям.

Центральным системообразующим элементом реабилитационной среды является реабилитант – субъект реабилитации. Включение лица с ОВЗ в процесс реабилитации требует следования принципу добровольности. В этом случае любые результаты реабилитационных воздействий становятся для реабилитанта источником информации о самом себе (о слабости и силе, об умении либо его отсутствии), а накопление успехов пробуждает веру в себя и мотивирует к дальнейшему продолжению усилий. Активное участие самого пациента в реабилитационном процессе играет важную, если не решающую роль. На практике решение задачи формирования у реабилитанта осознанной мотивации (установок) на включение в реабилитационный процесс встречается со многими трудностями, связанными с недостаточно исследованной в настоящее время спецификой реабилитационного потенциала людей с ограниченными возможностями здоровья и возможностей его реализации [13]. Так, например, отмечается минимальная доступность наркозависимых психотерапевтическим воздействиям [16]. Практика показывает, что эта же проблема встает и при реабилитации соматических больных, пациентов

с травматической болезнью спинного мозга и других категорий лиц с ОВЗ, оказавшихся в критической ситуации.

«Критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации своих стремлений, мотивов, ценностей – всего того, что может быть названо внутренними необходимостями его жизни» [2]. Выход из критической ситуации требует построения нового, приемлемого в изменившихся условиях смысла жизни. Оказавшись в трудной, критической ситуации, далеко не все люди реагируют на нее с активностью, направленной на изменение сложившегося положения.

Модель формирования активности пациентов в рамках программы реабилитации представляет собой социотерапевтическую модель их включения в реальную жизнь на новых, позитивно измененных основаниях – в жизнь семьи, в микро- и макросоциальные структуры. Такое моделирование обеспечивается: 1) включением пациентов в повседневную жизнедеятельность реабилитационного центра как терапевтического сообщества; 2) целевыми групповыми занятиями – в различных терапевтических развивающих группах, прежде всего использующих технологии ситуационного социально-психологического тренинга и семейной психотерапии; 3) стимуляцией деятельности пациентов по конкретному разрешению индивидуальных проблемных ситуаций. Такая деятельность осуществляется при участии специалистов по социальной работе, реализующих фасилитативную (облегчающую, способствующую) и адвокативную (защита интересов пациентов на административном и правовом уровне) функции – с отказом от прямого патернализма, гиперопеки [7]. Мировой опыт реабилитации лиц, злоупотребляющих ПАВ, свидетельствует о необходимости создания «заботящейся» реабилитационной среды (*care environments*), функционирующей как единый микросоциальный организм и стимулирующей позитивный личностный потенциал ее участников. Такая стимуляция невозможна без развития намерений (*intentions*) реабилитанта, опыта переживания им личной целостности [21].

Показателем эффективности проводимой реабилитационной работы является вовлечение реабилитантов и их родственников в реабилитационную и профилактическую деятельность в каче-

стве волонтеров и добровольных помощников, что указывает на устойчивый и креативный характер их активности.

Реабилитация может осуществляться как в стационарных, так и в амбулаторных условиях, которым следует отдавать предпочтение. В то же время необходимо учитывать фактическое отсутствие эффективной системы социально-психологической поддержки реабилитируемых по месту жительства, учебы и работы, которая в лучшем случае сводится к информационному обеспечению.

Для многих категорий лиц с ОВЗ потребность в реабилитационной среде является постоянной. В идеале само общество, макросоциум, должно стать реабилитационной средой для всех его членов, независимо от характера и степени ограничений жизнедеятельности. При этом учет психологических аспектов реабилитационной среды должен производиться не только психологами. Психологическое мышление должно присутствовать во всех сферах реабилитации.

Литература

1. *Айхорн А.* Трудный подросток. М., 2001.
2. *Васильок Ф. Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
3. *Войтенко Р. М.* Основы реабилитологии и социальная медицина: концепция и методология. СПб., 2007.
4. *Дудко Т. Н., Валентик Ю. Н., Вострокнутов Н. В.* и др. Концептуальные основы реабилитации несовершеннолетних, злоупотребляющих психоактивными веществами / под ред. Г. Н. Тростанецкой. М., 2001.
5. *Ефимов А. П.* Высшая цель медико-социальной реабилитации // Теория и практика медико-социальной реабилитации: Материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции. Сочи, 27–29 сентября 2004 г.
6. *Замский Х. С.* Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения. М., 1995.
7. *Иванец Н. Н., Цетлин М. Г.* Концепция реабилитации лиц, страдающих наркологическими заболеваниями, в учреждениях здравоохранения М., 2008.
8. *Караяни А. Г., Полянский М. С.* Психологическая реабилитация участников боевых действий // Военная психология: В 3-х кн. Кн. 3. М., 2004.
9. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия: учеб. для вузов. Изд. 2-е, перераб. СПб., 2002.

10. *Кабанов М. М.* Больной и среда в процессе реабилитации // Вестн. АМН СССР. 1977. № 4.
11. *Кабанов М. М.* Проблема реабилитации психически больных и качество их жизни (к вопросу об охране психического здоровья) // Социальная и клиническая психиатрия. 2001. Т. 11. № 1.
12. *Кеннард Д.* Терапевтические сообщества // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 1.
13. *Маклаков А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22.
14. *Момот В. А.* Медико-психологическая реабилитация инвалидов по зрению. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
15. Практикум по психосоциальному лечению и психосоциальной реабилитации психически больных / под ред. И. Я. Гуровича и А. Б. Шмуклера. М., 2002.
16. *Сгибов В. Н., Николаев В. М., Лан И. Л.* Реабилитация наркологических больных: Пособие для врачей. Пенза, 2003.
17. *Тихомирова А. В., Ивашин О. И., Москвичев В. В., Латшин Ю. Г.* Практические аспекты организации социально-психологической поддержки несовершеннолетних. Методическое пособие. М., 2002.
18. *Цубер Й., Вейс Й., Кох У.* Психологические аспекты реабилитации // В кн.: Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. СПб., 2006.
19. *Шеманов А. Ю.* Другой как ценность в современной культуре // «Протеатр». Феномен «особого театра» и современная культура (с приложением реестра «особых» театров). М., 2008.
20. *Щербакова А. М.* «Я» и «Другой» через призму отношения к инвалидам // «Протеатр». Феномен «особого театра» и современная культура (с приложением реестра «особых» театров). М., 2008.
21. *Mahoney J. S., Palyo N., Napier G., Giordano J.* The Therapeutic Milieu Reconceptualized for the 21st Century // Archives of Psychiatric Nursing. 2009. In Press.

Модели постинтернатной социализации выпускников сиротских учреждений

Е. В. Селенина

Проблема социальной адаптации и успешной интеграции выпускников закрытых государственных учреждений существовала с самого начала их создания. Острота вопроса во многом зависела

от уровня заботы в самих сиротских учреждениях, возраста воспитанников при выпуске и от наличия механизмов интеграции в обществе. В России наиболее сложный период для интеграции выпускников государственных учреждений в социум пришёлся на конец 90-х годов. Старый механизм интеграции рухнул вместе с социалистическим строем, а новый еще не был создан.

За первые девять лет нового века ситуация изменилась к лучшему – повсеместно стали появляться новые модели работы с выпускниками интернатных учреждений. Проблема социализации и успешной интеграции в общество бывших воспитанников детских домов и школ-интернатов стала широко обсуждаться в прессе и на научно-практических конференциях федерального и регионального уровней. В 2005, 2007 и 2008 годах в стране были проведены три федеральных мониторинга по изучению положения выпускников и оценке эффективности реализации федеральной и региональных программ «Дети-сироты». Анализ ситуации относительно выпускников интернатных учреждений в регионах Российской Федерации даёт основание говорить, что настоящий момент можно охарактеризовать как становление системы постинтернатного сопровождения и поиск инновационных форм, способствующих наиболее полному раскрытию потенциала и успешной социальной интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Изучение различных групп социальных сирот (выпускников детских домов и коррекционных школ-интернатов) выявило – подростков данной категории не привлекает асоциальный образ жизни или желание получить материальные блага незаконным путем. Их поведение отличают плохо сформированные коммуникативные навыки, а также навыки целеполагания, планирования ближайшего и отдаленного будущего, саморегуляции, оценки достигнутых результатов в разных сферах деятельности. Они чрезмерно зависимы от мнений и суждений других людей, не способны управлять собой и контролировать свою жизненную ситуацию, эмоционально нестабильны. Для них характерны прочные рентные установки, «детдомовская» нормативность (групповая совесть, порука, разные нормы для «своих» и «чужих»).

Оказание помощи в преодолении последствий институционального воспитания возможно через организацию комплексного

социально-психолого-педагогического сопровождения выпускника сиротского учреждения.

Существующие сегодня модели постинтернатного сопровождения реализуются на базе интернатных учреждений, учреждений начального и среднего профессионального образования, учреждений социальной защиты населения и негосударственных общественных организаций.

Модель социальной адаптации выпускников в условиях интернатного учреждения. Создание центров и блоков постинтернатной адаптации в государственных учреждениях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на практике всего лишь продлевает срок пребывания воспитанника в детском доме до достижения им 18 лет.

С организационной точки зрения постинтернатные блоки и центры могут являться структурными подразделениями интернатных учреждений, но чаще они структурно не выделяются и продолжают работать как обычные группы детского дома или школы-интерната. В результате воспитанники не принимают участия в приготовлении пищи или закупке необходимых товаров и продуктов. Медицинское обслуживание, досуговые мероприятия организуются персоналом непосредственно в учреждении, старшие подростки должны подчиняться общим режимным моментам, разработанным для детей младшего и среднего возраста. Педагогический состав формируется из штата и по нормативам сиротского учреждения с часто сменяемыми воспитателями. Не удается избежать компактного проживания детей-сирот и стационарного пребывания воспитанников в закрытом учреждении. Это не позволяет выпускнику расширить и укрепить свои социальные сети. Автономное, самостоятельное поведение в интернатных условиях нежелательно, а иногда невозможно, этот факт подтвержден многочисленными исследованиями [1; 2; 3]. Поэтому решение возрастных задач развития откладывается, а психологические особенности, присущие детям-сиротам, воспитывающимся в институциональных условиях, в период пребывания в постинтернатной группе усугубляются.

Однако нельзя не отметить и того, что у данной модели постинтернатной адаптации есть свои неотъемлемые плюсы.

Выпускники в этих группах полностью защищены, так как находятся на полном государственном обеспечении. Молодые люди могут выбирать место для получения профессионального образования независимо от наличия общежития в том или ином учебном заведении. Процесс профессионального становления в данном случае более вариативен. Воспитанники, меня образовательную среду средней школы на учреждение начального или среднего профессионального образования, остаются в привычной для них обстановке хорошо знакомого им детского дома. Особенно такая стабильность важна для выпускников школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 7–8-го вида. Пребывание в интернатном учреждении отдаляет кризис дезадаптации²⁰, связанный с изменением социальной среды, социального окружения и новых требований. Обычный возраст выпускника государственного учреждения для детей-сирот 14–15 лет – слишком юный для самостоятельного решения задач социальной адаптации. Дополнительные «интернатные» годы не готовят к самостоятельности, но, вместе с тем, дают возможность встретить кризис в более позднем, устойчивом возрасте.

Модель постинтернатной адаптации в условиях ПУ и колледжей реализуется на базе учреждений начального и среднего профессионального образования силами педагогического коллектива этих учреждений. Они свободны от ряда недостатков постинтернатных блоков при детских домах и школах-интернатах. Выпускники сиротских учреждений, обучаясь в учреждениях начального и среднего профессионального образования, проживают в общежитиях этих учреждений, при этом удается преодолеть принцип компактности проживания детей-сирот, так как есть возможность селить их с детьми из семей, что значительно расширяет социальные сети. ПУ и колледжи не являются государствен-

²⁰ Под кризисом дезадаптации здесь понимается адаптационный стресс (Г. Селье), вызванный резкой сменой социальной среды. Особенно тяжело он протекает у подростков со специальными потребностями, которые воспитывались в школах-интернатах для детей-сирот 7–8-го вида. Данные учреждения, как правило, расположены в глухих деревнях и поселках, а учебные заведения начального образования находятся в областных центрах. При переходе в учреждение начального (среднего) профессионального образования происходят изменения на всех уровнях «жизненной среды» подростка. Адекватные стрессосовладающие механизмы у данной категории подростков не развиты, что провоцирует асоциальное поведение, ухудшение здоровья, депрессию и т. д.

ными учреждениями для детей-сирот, их характеризуют большая открытость и менее строгий режим, что способствует интеграции и развитию самостоятельности. Выпускники детских домов наравне с детьми из семей пользуются большей автономией, имеют возможность обучиться социально-бытовым навыкам в естественных условиях. Государственное обеспечение, реализуемое в виде проживания и денежных выплат, позволяет молодым людям самостоятельно планировать свой бюджет.

Профессиональные училища, техникумы и вузы, в отличие от детских домов и школ-интернатов, расположены в крупных районных и областных центрах, что создает благоприятные условия выпускникам интернатных учреждений для расширения и укрепления их социального опыта.

Практика показывает, что чем меньше в учреждении выпускников детских домов, тем благоприятнее ситуация для интеграции их в среду сверстников. Подросток-сирота, не имея адаптационных ресурсов, стремится создать для себя комфортную среду, тяготеет к себе подобным, тем, кто живет по ранее усвоенным законам и правилам. Известно, что выпускники предпочитают держаться детдомовской стайкой. Безусловно, так реализуется базовая потребность «принадлежности», которая не была восполнена принадлежностью к семье и к роду. Здесь же играет роль и страх новизны как следствие материнской депривации. Вместе с тем, значимым является не абсолютное, а относительное число детей-сирот и лиц из их числа по отношению ко всему контингенту учащихся, то есть важно процентное соотношение социальных сирот к общему числу всех студентов учреждения. Практика выявляет, что если число выпускников менее 3 %, то подростки и молодые люди интегрируются без специальной помощи и вполне могут обойтись без специальных психолого-педагогических программ сопровождения. Критическая доля выпускников, выше которой коллектив сверстников из семейных детей уже не в состоянии выполнить интегративные функции, составляет 20–25 %. Положение усугубляется тем, что администрация училища выделяет выпускников в отдельные учебные группы, да и в общежитии, как правило, селят их компактно. В этом случае выпускники опять оказываются в сегрегированной среде, что затрудняет процесс интеграции.

С организационной точки зрения, проведение программ постинтернатной адаптации входит в функционал специалистов профессионального образовательного учреждения, не являющегося учреждением для детей-сирот; поэтому педагогический состав таких учреждений, как правило, не готов к работе со сложным контингентом учащихся из числа выпускников детских домов и школ-интернатов.

Задача **социального общежития для выпускников детских домов (социальная гостиница)** – предоставить подростку временное жилье и сформировать у него социальные и бытовые навыки, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни. Находясь в социальном общежитии, молодые люди приобретают и закрепляют такие социально-бытовые навыки, как поиск работы и формирование рабочих умений, приготовление пищи, уход за собой, распределение заработанных средств и пользование услугами различных социальных учреждений. Формирование многих из этих навыков становится возможным благодаря изменению социальной ситуации развития подростков и молодых людей; достижению ими относительной самостоятельности; снятию режимных ограничений, характерных для интернатных учреждений. Вместе с тем, воспитанники продолжают проживать в условиях сегрегированной группы, что подкрепляет внутреннее разделение их картины мира на «мы и они» и тормозит процессы формирования социально приемлемого поведения.

Социальные общежития (гостиницы) возникли как способ неотложной помощи выпускникам в тяжелой ситуации, когда система государственных социальных гарантий оказывается неэффективной. Существуют разные причины, по которым это происходит, но важным является то, что в социальном общежитии могут проживать и выпускники, имеющие право на полное государственное обеспечение, и те, кто права на него уже лишился. Следовательно, материальное положение молодых людей может быть различным: кто-то способен себя обеспечивать и даже вносить минимальную плату за общежитие, а кто-то не имеет никаких источников существования. Совместное проживание сирот разного социального статуса – учащихся, работающих и безработных – позволяет на практике усвоить преимущества социаль-

но приемлемого поведения и избавиться от рентных установок.

В штатное расписание социальных гостиниц входят педагоги-воспитатели, социальные педагоги и психологи. Такой состав специалистов позволяет организовать на базе социальной гостиницы социально-психолого-педагогическое сопровождение выпускников сиротских учреждений. Деятельность специалистов учреждения направлена на реабилитацию подростка, работу с его психотравматическим опытом через создание абилитационного пространства в учреждении, формирование социально-психологической компетентности, создание условий для актуализации личностного потенциала, активизации потребностей самого молодого человека, включение его в решение вопросов, касающихся его жизнеустройства, обучения и трудоустройства.

В практике социальных общежитий (гостиниц) воспитанники включаются в программы на основе заявительного принципа, то есть это не общая практика, а скорее экстренная услуга. Письменное заявление участника программы дает возможность подкрепить в его сознании факт самостоятельности принятого решения и помочь осознанно подчиниться установленным правилам и нормам общежития.

Клубы поддержки выпускников по своей форме представляют досуговые низкопороговые центры дневного пребывания с реабилитационной направленностью. Первоначальной их задачей было предоставить учащимся ПУ и колледжей города, бывшим выпускникам различных детских домов и школ-интернатов место, где они могли бы собираться и организованно проводить свой досуг.

Зачастую интернатные учреждения, как уже говорилось выше, расположены в районных поселках и городках, а учебные заведения в крупных областных центрах. В такой ситуации смена места жительства, ближайшего окружения и привычных условий проживания действует дезадаптирующе на подростков из числа детей-сирот. В условиях незнакомого города при отсутствии навыков организации здорового отдыха и при наличии денежных средств (с которыми они до этого не обращались) подростки идут по пути наименьшего сопротивления и прибегают к асоциальным действиям. Создание клубов поддержки выпускников стало вынужденной мерой по профилактике криминального поведения.

Досуговая работа с детьми и подростками группы риска невозможна без комплексного реабилитационного компонента.

Целью клубов является социальная, психологическая, медицинская и образовательная поддержка выпускников детских домов в период их адаптации к новым для них условиям самостоятельной жизни. Кроме уже вышеназванной, задачи клубов поддержки выпускников сводятся к основным направлениям процесса социализации: освоение выпускниками социально-бытовых навыков в практической жизни; формирование правовых знаний и навыков правовой нормативности; формирование знаний у выпускников о собственных потенциалах самореализации; создание условий для развития личностного потенциала; выработка навыков здорового образа жизни; создание реабилитационной среды для успешной социальной адаптации.

Эффективность работы клубов поддержки выпускников проявляется в следующих показателях:

- снижение уровня преступности среди молодежи;
- повышение уровня трудоустройства среди выпускников интернатных учреждений;
- повышение образовательного уровня лиц из числа детей-сирот;
- сокращение отказных детей, оставленных выпускницами детских домов и школ-интернатов.

Необходимость таких клубов кажется очевидной, но удивляет их незначительное количество в масштабах нашей страны. Скорее всего, данный факт объясняется тем, что они не вписываются в государственную структуру, их ведомственная принадлежность не определена, так как контингент, с которым они работают – выпускники детских домов и школ интернатов, – в зависимости от возраста и занятости может относиться как к министерству образования, так и к министерству социальной защиты.

Семейные модели постинтернатного сопровождения. Последние статистические данные показывают, что большая доля контингента детских домов и школ-интернатов – воспитанники подросткового и юношеского возраста. В то же время семейное устройство подростков – наиболее слабое звено в процессе деинституционализации. На сегодняшний день не проработана еще

ни методологическая, ни правовая база постинтернатного сопровождения в замещающих семьях. Эту модель часто рассматривают как обычную замещающую заботу с расширенной верхней временной границей, хотя существует ряд очевидных оснований, отличающих ее от других форм и моделей.

Первое, это возраст детей, передаваемых на воспитание в семью в рамках постинтернатной замещающей заботы. Необходимо принимать во внимание, что ребенок по закону обретает большую самостоятельность, а значит, уже меньше нуждается в постоянной традиционной опеке. Второе отличие данной модели – длительность периода, на который воспитанник помещается в замещающую семью. Он существенно короче, чем традиционная опека или замещающая забота в приемной семье, как правило, срок ограничивается двумя, максимум четырьмя годами. Третье – содержание воспитательных задач по отношению к подростку. В постинтернатном воспитании к ним, в первую очередь, относятся задачи перехода к самостоятельному проживанию и получению профессионального образования.

Анализ семейных форм для выпускников интернатных учреждений, практикуемых в настоящий момент в различных регионах, сводится к следующим видам замещающей заботы:

1. классическая приемная семья – подросток находится в замещающей семье до выпуска из интернатного учреждения и остается в той же семье до получения профессионального образования;
2. периодическая замещающая забота – подростки находятся в семьях в период каникул и выходных дней, обучаясь в учреждениях высшего и среднего профессионального образования и проживая в общежитиях;
3. семейные центры – группа выпускников, разделенных по гендерному признаку, проживает вместе с замещающими родителями;
4. частичная замещающая забота (независимое проживание) – подростки проживают отдельно в собственных или съемных квартирах, родители-воспитатели посещают их по графику и по необходимости.

Выбор той или иной формы патронатного воспитания зависит от личностных особенностей ребенка и местных условий со-

циума. Так, дети с большей степенью интернатной зависимости, воспитавшиеся в интернатных учреждениях с рождения, с трудом могут войти в семью с ее традициями, правилами и устоявшимися отношениями. Для них более приемлемой формой могут стать семейные центры, где при сохранении малой группы «себе подобных» выпускников сиротских учреждений дальнейшее воспитание осуществляется семейной парой, а проживание происходит в открытом социуме – в городской квартире или в сельском доме. Подобная форма доказала свою эффективность во Владимирской и Костромской областях.

Периодическая замещающая забота оправдана для тех выпускников интернатных учреждений, которые не могут постоянно проживать в замещающей семье (из-за необходимости обучаться в отдаленном образовательном заведении), но у которых есть необходимость в семейной поддержке. Они приезжают в замещающие семьи на выходные дни и каникулярное время, а родители-воспитатели поддерживают связь с учебными заведениями, где учатся их подопечные, и с органами опеки и попечительства.

Частичная замещающая забота подходит для более зрелых подростков и юношества. Их достаточно посещать по месту проживания (нахождения) и осуществлять наставничество.

Необходимо отметить, что все составляющие замещающего семейного воспитания присутствуют в описанных видах семейной модели постинтернатной адаптации. Это отбор, подготовка детей и родителей, комплексное сопровождение семей и детей. В регионах наблюдается разная степень развития и организации данных моделей при единстве самого «набора» форм.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что в настоящий момент в нашей стране идет становление и апробация инновационных моделей сопровождения выпускников интернатных учреждений. Данный процесс сопряжен с выделением специфических направлений деятельности специалистов, учреждений начального и среднего профессионального образования и системы социальной защиты населения, которые не входят в их прямые функциональные обязанности. Для организации постинтернатного сопровождения необходима дополнительная подготовка и переподготовка кадров данных учреж-

дений. Модели постинтернатной адаптации требуют дальнейшего изучения для создания единого системного подхода к успешной адаптации и интеграции в общество выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. *Божович Л. И.* Психологическое развитие детей в школе-интернате. М., 1960.
2. *Семья Г. В. и соавт.* Социально-профессиональная адаптация выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве. М., 2006.
3. *Шипицына Л. М. и соавт.* Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. Спб., 1997.

Построение модели общеобразовательного учреждения для больных детей и детей-инвалидов

О. А. Кузнецова

Ежегодно в нашей стране рождаются более 50 тысяч детей с различными пороками развития. Число детей, страдающих хроническими соматическими, хирургическими, неврологическими, психоневрологическими заболеваниями различной этиологии, неуклонно растет. Большинство этих детей испытывают значительные затруднения, обучаясь в школах общего типа, по различным причинам: это может быть и снижение работоспособности больного ребенка из-за ослабленности психических процессов, и частые пропуски уроков по болезни, что приводит к низкой успеваемости, а затем и в целом к школьной неуспешности, и неподготовленность основной части нашего общества к принятию инвалидов. У детей, по тем или иным причинам столкнувшихся с перечисленными проблемами, формируется комплекс неполноценности, вырабатывается негативное отношение к обучению, к учителям, к школе в целом. И это следует признать как факт.

Основной причиной школьной, шире – социальной дезадаптированности детей с проблемами здоровья является невладевание значительной частью учителей азами знаний психологии и дефектологии. Многие учителя, к сожалению, не обладают доста-

точной профессиональной этикой в той степени, чтобы больные дети не чувствовали себя ущемленными. Пренебрежительное отношение к таким учащимся, неумение, а иногда и нежелание администрации активно противодействовать нетактичному поведению учителей приводит к тому, что ученики заболевают школьным неврозом, дидактогенией. О том, что дидактогении – «детище несправедливости», писал еще Сухомлинский.

Основной проблемой ребенка с ограниченными возможностями здоровья является низкая способность его к освоению не приспособленной для него социальной среды, в том числе и образовательной. Таким образом, главным направлением реабилитации такого ребенка является средовая реабилитация. Основной средой пребывания, развития и самореализации ребенка школьного возраста является образовательное учреждение. Следовательно, задача создания реабилитационной среды в данном случае тесно смыкается с задачей создания доступного и развивающего возможности больного ребенка образовательного пространства.

Государственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1975 «Школа надомного обучения» создана в 2000 г. с целью предоставления возможности детям с ограниченными возможностями здоровья (хронические соматические, неврологические, хирургические, кожные, психоневрологические заболевания), которым не рекомендовано обучение в классах общеобразовательной школы, возможность получать образование в пределах государственных стандартов в условиях, адекватных их возможностям.

В школу зачисляются дети по направлению КЭК поликлиник или бюро МСЭ в соответствии с перечнем заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы.

В ходе работы сразу же стали очевидными:

- недостаточность нормативной базы;
- неразработанность содержания, путей и способов построения единого реабилитационного пространства;
- неподготовленность коллектива школы для решения проблем комплексной реабилитации учащихся;
- отсутствие технологий работы с больным ребенком (инвалидом) в условиях разнодиагностного класса;

- необходимость включения семей больных детей в реабилитационный процесс.

Приоритетным направлением в работе всего коллектива школы является сохранение физических и психических показателей здоровья детей. Основную часть диагнозов составляют неврологические и психоневрологические заболевания (включая церебрастенические и астенические синдромы), нарушения зрения и слуха, детский церебральный паралич, болезни органов дыхания. 96 % детей, обучающихся в нашей школе, страдают сочетанной патологией.

При организации учебно-воспитательного процесса приходится учитывать как диагноз ребенка, так и его личностные особенности. Большое значение имеют характеристики микросоциума, в котором воспитывается ученик.

Форма обучения в школе очная. В исключительных случаях возможна организация семейной, экстернатной формы обучения. В целях создания комфортных условий, адекватных возможностям и способностям ученика, в школе действуют следующие формы организации познавательной деятельности:

- классно-урочная – 8 человек в классе;
- групповая (2–4 человека в группе);
- индивидуальная.

Индивидуальное обучение может быть организовано как на дому ребенка, так и на территории школы (а по согласованию с учителем, родителями и врачами – и на территории лечебного учреждения).

В соответствии с рекомендациями врачей, на основании непосредственного наблюдения за поведением детей, выводами психолога, уровнем сформированности общеучебных умений, знаний, навыков возможно изменение формы обучения в течение учебного года.

Учащиеся нашей школы по состоянию здоровья могут заниматься в основном только в специализированных учебных заведениях, каковым и является наша школа. Около 45 % детей-инвалидов, обучающихся в школе, посещают школьные кружки и факультативные занятия, т. е. получают на базе школы дополнительное образование.

Традиционно сложилось, что число детей минимально в начальной школе и увеличивается в средней и старшей школе.

Проанализировав возрастное распределение детей, можно сделать вывод, что родители не отдают детей в начальные классы, предпочитая обучать их в массовой школе. И только тогда, когда болезнь заметно прогрессирует или когда возникают осложнения в отношениях с учителями, или нарастают затруднения в освоении программы, родители приводят детей в нашу школу.

Из приходящих в нашу школу учеников от 27 до 54 % не обладают запасом знаний умений и навыков, соответствующих возрастной норме. У 10–27 % учеников 2-й и 3-й ступени обучения запасы знаний, уровень сформированности учебно-информационных, учебно-коммуникативных умений и навыков соответствуют I ступени обучения.

Успех работы детей на 50 % обеспечен работой учителя, для чего учителю необходимо полностью индивидуализировать учебный процесс в условиях разнодиагностного класса. Фронтальные формы работы должны составлять не более 30 % деятельности учащихся на уроке. Только занимательность подачи материала, связывание его с интересами ребенка позволит сформировать положительную мотивацию к обучению, поможет добиться прочного освоения программы.

Так как у учащихся школы имеются сложные диагнозы, наблюдается разнообразие нозологических форм заболеваний, задача сохранения здоровья требует создания особых условий, прежде всего поддержки образовательного процесса усилиями разнообразных специалистов. Поэтому в нашей школе работают психологи, учитель-дефектолог, логопед, социальный педагог, врач по лечебной физкультуре, специалист по массажу, медсестра, школьный врач. Оборудованы кабинеты врача, медсестры, массажный, процедурный, зал ЛФК, планируется оборудование физиотерапевтического кабинета.

Но, безусловно, положительные показатели физического и психического здоровья детей ценны не сами по себе, а тем, что создают основу для становления личности. Решающим условием становления личности ребенка является наличие насыщенной социальной среды развития с отвечающими его потребностям социально-психологическими отношениями. Воспитание способно изменить социальную среду и микросреду ребенка, но в состоянии оказать на нее влияние, а главное – помочь ребенку

выработать необходимое отношение к позитивным и негативным сторонам социальной среды, научить ребенка активному участию в изменении обстоятельств жизни.

Хорошо организованное воспитание – это обеспечение широкого взаимодействия ребенка с многообразием явлений жизни, в процессе которого у него формируются отношение к миру на уровне человеческой культуры, требований общества и личных индивидуальных особенностей, максимальное развитие которых является условием его счастья.

Такое воспитание возможно осуществить лишь в рамках единой воспитательной системы, которую мы, вслед за создателями теории воспитательных систем – Л. И. Новиковой, В. А. Караковским, Н. Л. Селивановой, понимаем как развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов:

- исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается);
- деятельности, обеспечивающей реализацию концепции;
- субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих;
- отношений, интегрирующих субъектов в общность;
- среды, освоенной субъектами;
- управления, обеспечивающего интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Воспитательную систему следует отличать от системы воспитательной работы – системы взаимосвязанных воспитательных мероприятий, дел, акций, индивидуальных бесед со школьниками. В массовой практике она, как правило, означает организацию воспитательной работы со школьниками в основном во внеурочное время. Система воспитательной работы существует в любой школе наряду с системой уроков, системой методической работы, системой повышения квалификации педагогов, системой управления образовательным учреждением и т. д. То есть система воспитательной работы является одной из составных частей, одной из подсистем более широкой системы – школы. Когда же говорят о воспитательной системе – говорят именно обо всей школе как целостном социальном организме, важнейшие компоненты которого связаны приоритетной идеей воспитания детей. В профессиональной деятельности педагогов здесь главное – воспи-

тание. То есть воспитательная система, по выражению Д. В. Григорьева, – это такая школа, в которой базовой формой образовательного процесса является воспитание, а остальные процессы дополнительные по отношению к нему, обусловлены им и влияют на него. Поэтому правильным было бы говорить не «воспитательная система школы», а «школа как воспитательная система».

Главным показателем эффективности воспитательной системы являются позитивные изменения, происходящие в личности воспитанника, его личностный рост.

Школьный коллектив является одним из важнейших инструментов воспитания и средой развития личности ребенка. Поэтому очень важно изучать уровень развития детского коллектива, характер взаимоотношений школьников в нем.

Педагог в воспитательной системе школы – это педагог, обладающий позицией воспитателя. Позиция – это единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей (Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков). От сформированности и характера этой позиции у педагогов во многом зависит личностное развитие школьников.

К создаваемым в воспитательной системе школы организационным условиям, обеспечивающим эффективность процесса воспитания, относятся:

- материально-техническое оснащение, необходимое для организации процесса воспитания;
- укомплектованность школы квалифицированными специалистами в области воспитания;
- предметно-эстетическая среда, в которой организуется процесс воспитания;
- деятельность детских объединений и органов ученического самоуправления, необходимых для самореализации школьников;
- программное обеспечение процесса воспитания.

Процесс воспитания настолько сложен и многогранен, что говорить о возможности точного математического измерения различных его параметров и их оценивание в баллах, очках не приходится. Это наивно и некорректно. Далекое не все в воспитании может

быть изучено количественными методами. Именно в таких случаях и применим качественный анализ того или иного объекта. Чтобы сделать анализ, привлекаются несколько человек: педагоги школы, представители школьной администрации, квалифицированные представители методических или управленческих организаций.

Итак, оценивание эффективности школы как воспитательной системы может осуществляться по следующим направлениям: личность школьника; детский коллектив; профессиональная позиция педагога и организационные условия процесса воспитания.

Воспитание в школе для детей с проблемами в здоровье требует создания особых условий, а именно, реабилитационного пространства.

Если рассматривать социализацию как процесс и результат усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта и, прежде всего системы социальных ролей, то основной целью работы с ребенком, имеющим ограничения в здоровье, является освоение им социальных норм, умений, стереотипов, установок, форм поведения и общения, принятых в обществе.

В построении модели общеобразовательного учреждения, отвечающего поставленным задачам, ставка делается на формирование ключевых компетенций:

- коммуникативной – научить ребенка общаться с разными категориями людей, имея определенный запас знаний;
- информационной – сформировать умение добыть информацию из любого источника;
- социальной – помочь ребенку определить свое место в жизни, занять определенную социальную нишу;
- языковой – ликвидировать языковой барьер, обучая иностранным языкам.

Создание для каждого ребенка аутентичной образовательной среды предполагает наличие 3 компонентов:

- пространственно-предметного;
- социального;
- психодидактического.

В такой образовательной среде решаются следующие задачи воспитания:

- сохранение психического и физического здоровья;

- обеспечение условий успешности ребенка;
- культурное развитие как условие творческого саморазвития;
- поддержка ученика в его творческом становлении, профессиональном определении;
- воспитание позитивного отношения к социуму, социальной активности.

Педагогическому коллективу было очевидно, что реализовать данные задачи можно лишь в том случае, если будет разработана конкретная стратегическая программа, которая поможет оптимизировать систему управления образованием в школе.

Первым шагом по созданию такой стратегической программы можно считать разработку в нашей школе ГОУ СОШ «Школа надомного обучения» № 1975 «Образовательной программы».

«Образовательная программа» представляет собой нормативно-управленческий документ, отражающий специфику содержания обучения, воспитания и развития обучающихся, особенности организации учебно-воспитательного процесса в школе для больных детей и детей-инвалидов (надомного обучения).

Назначение данной программы состоит в том, чтобы, опираясь на анализ деятельности школ данного типа, уже функционирующих на протяжении 7–9 лет, на оценку конкретной социокультурной среды, конкретного контингента обучающихся, возможностей школы на сегодня создать такую школу для больных детей, которая позволила бы:

- обеспечить гибкое удовлетворение образовательных запросов и потребностей больных детей и их родителей;
- реализовать идеи базового содержания общего образования на основе использования здоровьесберегающих технологий, взяв за основу определение здоровья, данное ВОЗ: ЗДОРОВЬЕ – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни или физических дефектов;
- вооружить детей знаниями, умениями, навыками саморегуляции, психорелаксации, позволяющими справляться с болезненным состоянием, адаптироваться к реальным условиям жизни;

- систематически отслеживать динамику состояния детей через работу школьных психолого-медико-педагогических консилиумов;
- оперативно принимать меры коррекционно-компенсирующего характера;
- создать благоприятный эмоциональный микроклимат в школе, препятствующий возникновению дидактогений у обучающихся;
- интегрировать медицину, психологию и педагогику;
- создать единое реабилитационное пространство для всех участников образовательного процесса;
- создать систему оказания помощи педагогам, работающим с больными детьми и испытывающим повышенную эмоциональную нагрузку, силами психолога школы и специалистов МГППУ через «Консультационный пункт для учителей».

Основная идея программы состоит в том, что каждый ребенок с проблемами в здоровье обучаем, но у каждого ребенка свой темп продвижения по образовательному маршруту, обусловленный состоянием психического и соматического здоровья в данный конкретный период его жизни.

Как было отмечено выше, специфической целью школы для больных детей и детей-инвалидов является создание в школе таких условий обучения, чтобы каждый ребенок (вне зависимости от диагноза, уровня обученности на момент прибытия в школу) реализовал свои образовательные возможности, следуя по индивидуальному образовательному маршруту.

Организация деятельности детей, в том числе досуговой, имеет ключевое значение для развития и воспитания личности. Проводимые мероприятия помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, открывают неожиданные и привлекательные для учеников стороны личности самого учителя и воспитателя, позволяют пережить счастливые минуты единения, совместных впечатлений, человеческой близости, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Это дает учителю ощущение необходимости его работы, ее социальной значимости, востребованности.

Приоритетными направлениями в работе школы являются следующие.

1. Совершенствование материально-технической базы, которая позволила бы организовать полноценный учебный процесс в условиях отсутствия в школе кабинетной системы, а также дистантное образование для детей, обучающихся на дому, что требует детального анализа степени участия детей, обеспеченных компьютерным оборудованием, в работе «виртуальной школы».
2. Создание гибкой системы руководства школой, позволяющей ей работать в системе развития.
3. Сотрудничество с факультетом клинической и специальной психологии МГППУ (доктор медицинских наук Н. М. Иовчук, кандидат педагогических наук А. М. Щербакова) в целях обучения и консультирования педагогических и медицинских работников, дефектологической и психологической служб школы, а также родителей по интересующим их вопросам.
4. Формирование положительной мотивации у обучающихся не только к учебному процессу, но и в целом к посещению школы.
5. Обеспечение личностно-ориентированного образования с использованием здоровьесберегающих и адаптивных технологий.
6. Создание в школе единого реабилитационного пространства, которое обеспечивается через взаимодействие школы, семьи, внешнего социума.

Особенности детей, обусловленные ограниченными возможностями их здоровья, требуют строгого соблюдения в школе щадящего охранительного режима, который заключается в следующем:

- обеспечение оптимального светового и теплового режима в школе;
- использование режима свободных динамических поз в учебном процессе;
- обязательное проведение во время уроков двигательных или релаксационных пауз;
- организация деятельности ребенка исходя из его психофизического состояния в конкретный период;

- создание и поддержание на уроках и во внеурочное время атмосферы доброжелательности, сопереживания, педагогической поддержки;
- запрещение окриков, замечаний в прямой форме, выговоров в присутствии других учеников.

Дети, обучающиеся в школе, нуждаются в коррекционно-развивающей помощи психолога, логопеда, педагога-реабилитатора вследствие того, что 96 % детей страдают сочетанной патологией. В психологической поддержке и сопровождении нуждаются не только ученики школы, но и педагоги, которые в основной своей массе не готовы адекватно организовать взаимоотношения с тяжело больным ребенком. Излишняя жалостливость учителя так же губительна для развития потенциальных возможностей ученика, как и равнодушие. Правильно выстроить взаимоотношения между учителем, больным ребенком и его родителями призваны специалисты коррекционно-реабилитационного блока. Особенно в поддержке специалистов нуждаются молодые и вновь пришедшие педагоги.

Как уже говорилось выше, одной из проблем, вставших перед школой, была проблема включения семей больных детей в реабилитационный процесс. Педагоги школы столкнулись с деструктивными взаимоотношениями в семьях, неадекватной оценкой возможностей собственного ребенка (от гиперопеки до полного отторжения).

Длительный эмоциональный стресс формирует определенные характерологические и личностные особенности родителей больного ребенка. Как правило, депрессивное состояние у родителей развивается из-за недостатка общения, замкнутости, нехватки эмоционального тепла. Многим свойственно чувство постоянной усталости и опустошенности, ощущение напряженности. Отвергается реальная жизнь, нарастает раздражение. Подобное состояние сказывается и на общении с детьми. В социальном плане основная масса обучающихся – это дети из социально незащищенных малообеспеченных семей.

Формированию единого воспитательного пространства в нашей школе недостает тесного взаимодействия с семьями учащихся и вовлечения родителей в жизнедеятельность школы.

Традиционные формы работы с родителями («Родительский университет», родительские комитеты, родительские собрания, консультационный пункт для родителей, работа по профориентации и

т. д.) не могли решить проблем организации работы с семьей больного ребенка, в особенности с семьями детей, обучающихся на дому.

Выход был найден в нетрадиционных способах включения семей в совместную деятельность, в частности, через объединение «Семейный клуб», в котором предусмотрены следующие этапы работы с семьей: диагностика; определение направлений совместной деятельности; практическая деятельность.

Полная социально-бытовая реабилитация детей невозможна без организации школьного самоуправления. В школе надомного обучения такую работу сложно отрегулировать. К причинам такого положения дел относятся:

- несформированность коммуникативных навыков у трети детей, приходящих в школу, что приводит к серьезным конфликтам между обучающимися;
- неадекватность самооценки, претензии на лидирующее положение в коллективе;
- большое число детей, страдающих психоневрологическими заболеваниями.

Кроме того, среди причин, по которым органы самоуправления школы функционируют недостаточно эффективно, относятся проблемы со здоровьем, ежегодная смена ученического контингента, а также частые пропуски учащимися занятий по уважительной причине (по болезни). Малая наполняемость классов не позволяет перегружать активных учащихся дополнительной нагрузкой в виде общественной деятельности. К тому же проводимые семинары, совещания, съезды, школы для актива органов самоуправления, как правило, проходят в территориально удаленных районах.

С целью оценки деятельности школы как воспитательной системы регулярно проводятся исследования.

Результаты анкетирования «Формы и методы воспитательной работы в школе глазами учащихся»:

- а) Стиль общения учителя с учащимися
- б) С каким настроением ты идешь в школу?
- в) Бывают ли у тебя конфликты с учителями?
- д) Бывают ли у тебя конфликты: с классным руководителем; с учащимися?
- е) Причины конфликтов
- ж) Характеристика взаимоотношений в классе:

- з) Классный руководитель склонен
- и) Как часто проводятся мероприятия в классе?
- к) Можно ли сказать, что тебе повезло, что ты учишься в этой школе?

Общие выводы

Число детей со все более тяжелой и сочетанной патологией увеличивается. Воспитываются дети с ОВЗ, как правило, в семьях низкого и среднего достатка. Родители нуждаются в психологической и педагогической поддержке.

У учеников не сформированы навыки здорового образа жизни, присутствует легкомысленное отношение к своему диагнозу. Уровень знаний детей, поступающих в школу, в основном, низкий.

Вновь приходящие учителя не имеют опыта работы в разнодиагностных классах, вследствие чего подбор оптимальных методов и форм работы вызывает у них затруднения. Программа повышения квалификации, разработанная и реализованная силами сотрудников факультета клинической и специальной психологии МГППУ, обеспечивает вхождение педагогов в сферу медико-психолого-педагогических проблем детей с ОВЗ, знакомит с путями и способами их реабилитации. Требуется проведение дальнейшей работы по повышению квалификации.

Необходимо отметить главную проблему, по-прежнему остающуюся нерешенной, а именно отсутствие технологий работы с больным ребенком (инвалидом) в условиях разнодиагностного класса.

Решение этой проблемы требует:

- завершение разработки учебных программ, учебников и задачников, адаптированных к возможностям детей с проблемами в здоровье;
- разработку предметных пакетов для организации дистантного обучения;
- создание технологии разработки индивидуального реабилитационного сопровождения;
- развитие личностного потенциала ребенка в условиях взаимодействия школы, семьи, внешнего социума при абсолютной гарантированности его интеллектуального, психологического, физического и нравственно-эстетического здоровья.

Эти задачи будут решаться в ходе дальнейшей работы.

Учиться вместе²¹

К. Манске

Предисловие к публикации

Публикуемая в журнале работа Кристель Манске интересна в нескольких аспектах. Статья основана на материале доклада, который она сделала на Международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности», организованном ISCAR (Международным обществом культурно-деятельностных исследований). Конгресс проходил в Севилье в сентябре 2005 г. Знаменательно, что доклад был сделан на секции «Сущность и практика применения теории деятельности в психологии» (вед. Н. Ф. Талызина). К. Манске создала в Гамбурге Институт развития функциональных систем мозга, где ею и ее сотрудниками ведется работа по развитию детей с серьезными нарушениями развития (ранний детский аутизм, синдром Дауна и др.). В предлагаемой статье сконцентрированы основные принципы работы института. К. Манске – автор нескольких работ, в том числе: Проблемы обучения. Мюнхен, 1979; Не бывает плохих учеников. Базель, 1981; Учиться могут все люди. Базель, 1990; Обучение чтению и письму, ориентированное на развитие всех детей. Базель, 2004.

*Перевод Т. В. Ермоловой (кафедра иностранных языков
Московского городского психолого-педагогического уни-
верситета)*

Прежде чем рассказать о том, как я работаю с детьми, имеющими синдром Дауна, я бы хотела начать с самого начала, с исходной точки нашего исследования – со способности человека к осознанию.

Как представители культурно-исторической школы мы знаем, что бытие определяет наше сознание. С момента появления на свет человек запрограммирован на определенный путь развития: наши чувства, восприятие, действия, мысли развиваются под воздействием нашего окружения. Окружающая среда может раздражать человека, замедлять его развитие или вовсе его уничто-

²¹ Статья опубликована в журнале «Культурно-историческая психология», № 3, 2006, С. 17–21 и печатается с разрешения редакции.

жить, а может сказаться на его развитии самым благоприятным образом. Только если нам известно, каким образом реализуется программа средового воздействия, мы можем распознавать различия в процессах развития наших детей.

Каждый ребенок уникален, но некоторые дети нас огорчают, поскольку их развитие не оправдывает наших ожиданий. Главный вопрос, который мы вынуждены задать себе, состоит в следующем: «Что делать в этом случае?»

Я хотела бы рассказать о том, что произошло со мной, когда мне было лет 12. Наша учительница попросила нас описать картину Франца Марка «Красные кони». В моей семье (считаю основной среде развития) не было ничего, что связывало бы меня с этой картиной. В своей работе поэтому я написала следующее: «Я бы не выбрала эту картину для своей комнаты. Красных коней не бывает. Я бы выбрала картину с изображением вересковой пустоши». И я описала картину, которая висела у нас на стене в гостиной. Учительница не поставила мне оценку за работу. Она только написала в конце моего сочинения: «Кристель, почему это должна быть именно вересковая пустошь?» Я объяснила ей, что такая картина висит у нас в гостиной, и она сказала, что мой ответ ее убедил. Она поняла, почему эта картина была для меня такой важной.

Позже учительница показала мне открытку с изображением картины Пауля Клее «Рост». Она сказала: «Я люблю Пауля Клее и его утверждение, что искусство делает невидимое видимым. Тебе, Кристель, нравится картина в твоём доме, потому что она делает для тебя вересковую пустошь реальностью».

Я спросила ее, почему я единственная из класса, кому не поставили оценку, и она ответила: «Я не могу оценивать твоё сочинение, мы слишком по-разному смотрим на вещи. У меня свой путь, а у тебя свой. Я не имею права вмешиваться. Я не хочу тебе мешать».

Учительница понимала, что у нее нет права судить меня, потому что моя реакция на окружающую действительность сильно отличалась от ее собственной. Она оставила за мной право следовать собственной интуиции и бережно охраняла это право. Этот ранний опыт оказался очень важным для моей педагогической деятельности в дальнейшем.

Чем больше между нами различий, тем большему мы можем друг у друга научиться. Однако чем сильнее разница между людьми

ми, тем более адекватным ситуации должно быть их общение. До сих пор детей с синдромом трисомии 21 причисляют к умственно отсталым и делают всё, чтобы умственная отсталость стала их участью. Доктора научились определять это заболевание у еще не рожденных детей, и в 98 % случаев плод с диагнозом «синдром трисомии 21» подвергается аборту. Если диагноз ставят на сроках 7 месяцев и старше, ребенку перед абортом делают инъекцию, останавливающую сердцебиение, чтобы на момент аборта он был уже мертв. Как бы вы ответили на вопрос девочки с синдромом трисомии 21, если бы она спросила: «Почему доктор посоветовал моей маме сделать аборт, когда она была беременна мной и почему он не советует этого сейчас, когда она беременна моей сестрой?» Я ответила ей: «У тебя более слабый мышечный тонус, чем у твоей сестры, тебе нужно больше тренироваться». Джозефина улыбнулась мне в ответ: «Физическая зарядка для меня не проблема». Джозефина ходит во второй класс обычной школы. В 6 часов утра она будит маму со словами: «Мама, просыпайся, я хочу делать с тобой зарядку». К сожалению, в большинстве случаев дети с синдромом трисомии 21 лишены возможности осваивать социальный опыт в естественных средовых условиях. Став взрослыми, лишь немногие из них могут найти такую работу, где их права соблюдались бы работодателем. Наша задача как учителей состоит не в том, чтобы решать, на кого стоит и на кого не стоит тратить свои усилия, а в том, чтобы создать для детей учебную среду, которая позволила бы каждому ребенку учиться и развиваться с максимальной отдачей. Дети с синдромом трисомии 21 очень рано сталкиваются с тем, что у них иные условия развития. Для того чтобы научиться одновременно видеть и слышать, они нуждаются в специальном обучении с раннего детства и на протяжении многих лет. С помощью тактильного ощущения они учатся слышать, ударяя по барабану, хлопая в ладоши, танцуя и т. д. Специальные упражнения, тренирующие скорость движения глазного яблока, помогают им лучше видеть. С помощью цветных рисунков они учатся различать фон и фигуру, а с помощью особой системы гимнастических упражнений они способны компенсировать слабость мышечного тонуса и мышечных проприоцепторов. Низкая скорость распространения ацетилхолина, играющего важную роль

в процессах обработки информации, может быть компенсирована у этих детей, если они работают с радостью.

Основная проблема этих детей, на мой взгляд, не в синдроме трисомии 21, а в отчуждении от общения с другими людьми. Из-за слабости мышечного тонуса они не успевают овладеть речью в сензитивный для речевого развития период. Каждый день они сталкиваются с тем, что не могут подражать звукам других людей, и с тем, что другие люди их не понимают. Наш долг – научиться общаться с ними на доступном им уровне.

Нам удавалось научить этих детей (даже в возрасте 2 лет) общаться с помощью азбуки глухих и произносить звуки, занимаясь с ними по специальным методикам. Таким образом детям удавалось воспроизводить звучащую речь. Важно начинать такие занятия как можно раньше; после того как сензитивный период пропущен, детям сложно овладеть грамматическим строем родного языка. Именно грамматический строй языка является основой логического мышления. В то же время синдром трисомии 21 является скорее социальной, чем биологической проблемой.

Я живу в Германии. В Гамбурге открыто около 50 специальных классов для детей с синдромом трисомии 21 или с диагнозом «трудности в обучении».

Социальная интеграция этих детей – шаг в правильном направлении, но этого недостаточно. До тех пор пока эти дети исключены из процесса овладения социальным опытом, пока они не получают образования необходимого уровня, они не способны существовать самостоятельно. Какие возможности и конкретные приемы есть у учителя, чтобы помочь детям с синдромом трисомии 21 успешно овладевать знаниями?

Тезис 1

Л. С. Выготский разделил процесс развития человека на пять психологических возрастов: младенческий – от рождения до 1 года, ранний – от 1 года до 3 лет, дошкольный – от 3 до 7 лет, школьный – от 7 до 11/12 лет, подростково-юношеский возраст – от 11/12 до 18 лет.

Развитие детей имеет не линейный характер – оно проходит через различные стадии метаморфоз. В процессе психического развития дети переходят от одной качественной ступени развития

к другой – от младенчества к раннему возрасту, затем к дошкольному и школьному возрасту, а затем к подростково-юношескому. Когда дети с синдромом трисомии 21 начинают учиться, учителям приходится иметь дело с ребенком иной возрастной ступени. Обычно в начале школьного возраста дети с синдромом Дауна, не получавшие специального обучения до школы, находятся на стадии развития ребенка раннего возраста. При специальном обучении они преодолевают этот разрыв за первые четыре года обучения в школе. Процесс обучения должен строиться следующим образом. Когда в учебной группе находятся дети с разным уровнем психического развития, учителю необходимо стремиться к тому, чтобы каждый ребенок смог что-то вынести из урока, специально приспособленного к его уровню развития. Ни один ребенок не должен выпасть из поля зрения учителя, и ни один ребенок не должен потерпеть полное фиаско в ходе урока. Я хотела бы привести в качестве примера план урока по чтению. Дети в I классе должны пройти букву «М» как смыслоразличительную гласную. Они едят печенье и выражают свое удовольствие традиционным одобрителем звуком «М-м-м». Эта буква вводится в рамках целого предложения «Я люблю печенье, оно замечательное». Затем дети произносят звук «М-м-м» и глядят себя по животу. Это движение руки тоже означает «Я люблю печенье». Учитель снимает детей фотоаппаратом. Затем они вместе прикрепляют фотографию в тетрадь для букв и пишут букву «М» или делают ее оттиск с помощью клише. Интеграция действия, символического действия и знака объединяет все возрастные стадии детей в группе в единый акт генезиса, происходящего на уроке. Таким образом, дети с синдромом трисомии 21 преодолевают свое отставание, не замедляя темпа развития других детей. Опыт показывает, что дети с синдромом Дауна хорошо запоминают буквы, введенные таким методом. В конце второго класса они уже могут читать и понимать незнакомый текст.

Тезис 2

Функциональные системы головного мозга являются самоорганизуемыми, т. е. аутопоэтическими системами (У. Матурана и Ф. Варела).

Учитель не может непосредственно воздействовать на центральную нервную систему своих учеников, но он в состоянии

снабдить их необходимыми средствами для адекватного управления ее функциями. Это позволяет детям демонстрировать окружающим вполне очевидную для всех способность к рассуждению и мышлению. Кроме того, задачей учителя является ориентация детей на достижение цели и оказание конкретной помощи в ее достижении. Учитель должен иметь представление о множестве способов решения одной и той же задачи. И райский сад, и группа учеников похожи на разноцветный луг летом, а не на поле, где правильными рядами посажен турнепс. Цветы из льда возникают сами по себе, мы можем только восхищаться их красотой.

Философ И. Кант считал, что и наказание, и похвала одинаково вредны для развития ребенка. У ребенка, которого преимущественно хвалят, вырабатывается расчетливый характер, ребенок, которого часто наказывают, вырастает раблепным. Дети, которыми манипулируют учителя, оказываются лишенными способности самостоятельно рассуждать.

Когда мне было 11 лет, нас попросили слепить из глины вазу. Под моими руками ваза обрела очертание головы человека. Сходство было заметно всем вокруг. Учительница взяла вазу и подняла ее вверх. Она попросила учеников взглянуть на нее. «Посмотрите, скульптура Кристель говорит сама за себя. Не следуйте точно указаниям учителя, а слушайте своих рук, которые творят произведение искусства из глины. Все выполнили мои указания и слепили из глины вазу, т. е. подчинились моему указанию, но это не то, чего я ожидала от вас, я хочу, чтобы вы следовали за своими идеями. Все ваши вазы похожи одна на другую, но ведь вы все абсолютно разные». Творчество зависит от степени свободы человека. Это утверждение верно не только для урока по искусству, но и для любого урока.

Наш знаменитый поэт Гёте написал в «Германе и Доротее»: «Нам не дано лепить ребенка по своему усмотрению. Мы вынуждены любить его таким, каким его создал Господь. Необходимо дать ему по возможности лучшее образование и предоставить право выбрать свой путь самостоятельно. У каждого ребенка свой дар, и каждому ребенку важно иметь свой особый дар и быть счастливым по-своему».

Тезис 3

Полезны только те уроки, на которых дети в состоянии сделать с учителем больше, чем смогли бы сделать без него. На каж-

дом уроке ученики должны превзойти себя прошлого, хотя бы на шаг, т. е., как мы говорим в Германии, «стать на голову выше, чем раньше». Л. С. Выготский называл это обучением внутри зоны ближайшего развития. Обучение в зоне ближайшего развития означает не только использование адекватных методических приемов, но также установление особого отношения между ребенком и взрослым.

Развитие ребенка протекает успешно

- 1) если учитель и ученик отправляются в совместное путешествие с целью сделать открытие. Сожаление или отказ здесь абсолютно непродуктивны;
- 2) если учителю удастся раскрыть ребенку его собственные возможности. Учителю необходимо донести до ребенка, что ошибки естественны, а провала быть не может. Дети, как и взрослые, должны учиться на своих ошибках;
- 3) если мы сами поймем, что термин «умственно отсталый» – это только выражение нашей неспособности использовать при обучении ребенка адекватные методы.

Вот что пишет Л. С. Выготский:

«Дефективные психологические структуры ребенка имеют не биологическую, а социальную природу. Только от нас зависит, будет ли глухой, слепой или умственно отсталый ребенок обладать дефективной психикой».

Волонтерские проекты

Детско-юношеские волонтерские проекты в учреждениях для детей-сирот и условия их эффективности

А. И. Федорова

В течение последних лет в нашем обществе набирают силу различные общественные движения, связанные с милосердием и организацией помощи различным группам людей, находящихся в особо уязвимом положении не в рамках существующих государственных институтов, а на основе человеческой взаимопомощи по принципу «от двери к двери». Появляются также многочисленные волонтерские проекты и группы милосердия, в которые активно включены дети и подростки (молодежь).

Педагогический эффект детско-подросткового и юношеского волонтерства для самих волонтеров не вызывает сомнения. В научных исследованиях в области педагогики, специально посвященных данной теме, обсуждаются «педагогические условия воспитания милосердия» [5] и дается краткий обзор той пользы, которую получают от участия в делах милосердия ребята-волонтеры. В начале нашей статьи попробуем дать такой обзор и мы.

Участие в волонтерских проектах способствует расширению границ собственного «я», помогает формированию способности к сопереживанию – качества, необходимого для полноценного личностного становления. По словам М. Бубера, «только соучастие в бытии других живых существ обнаруживает смысл и основание собственного бытия» [2]. Отметим, что без способности к сопереживанию невозможна последующая успешная реализация как супружеской, так и родительской роли. Кроме того, немаловажно, что волонтерские проекты являются естественной формой совместной детско-взрослой деятельности, коих в условиях современного мегаполиса наблюдается острый дефицит.

И, наконец, представляется существенным, что участие в волонтерской деятельности помогает подросткам делать необходимый (и зачастую первый) шаг от отвлеченных рассуждений о моральных нормах к реализации собственной жизненной программы. Это может явиться мощным противовесом массовой культуре, агрессивно выводящей детей и подростков из реальной

жизни в виртуальную. Удивительным образом ребята научаются ценить и видеть, выделять для себя те блага, которые раньше не замечали, – здоровье, наличие семьи и круга друзей, наличие карманных денег, свободного времени и возможности элементарно уединиться. Как видно из высказываний подростков (13–19 лет), даже первое гостевое посещение, знакомство с жизнью детей-сирот развенчивает множество мифов и заставляет ребят взглянуть в лицо прозаической реальности.

Больше всего меня удивило, что они такие же, как мы. Не какие-то ущербные. Им тоже хочется кататься на велике и роликах, а у них нет. Те деньги, которые им дают на месяц, я трачу за два дня. Не знаю, как они живут. Но как они были рады нам!

Мне очень понравилось, только было очень обидно что есть такие люди, которые бросают своих детей. Я обязательно поеду еще раз туда, чтобы подарить детям немного радости и общения

В ванной стоят десять стаканчиков с зубными щетками... Как представлю утро в интернате, меня прямо жуть берет. Это получается, как в лагере, даже утром ты не один, стоишь и чистишь зубы впятером. И так КАЖДЫЙ ДЕНЬ! Я бы умерла, что нельзя побыть одной. Мы с девочкой Машей ушли в палату и говорили один на один. Это ей, по-моему, больше всего понравилось, а не гелевая ручка. И мне тоже.

Нам не удалось заинтересовать детей. Им было не интересно нас слушать. Если мы еще туда поедем надо лучше продумать выступление. Детей жалко, их даже не научили играть в конструктор.

Приехав, я ожидала увидеть каких-то других детей, бедных, исхудавших, в старье, не общительных и т. д. Но приехав туда, я увидела таких же, как мы, детей. Они были веселые и общительные. Одна девочка из нашей группы активно принимала участие в играх и даже выступала за нашу команду. Петя тоже был очень хороший мальчик. Если бы он был в нашем классе, я бы хотела с ним дружить. Лена, тоже довольно симпатична, но не общительна. В общем, впечатления остались хорошие.

Возможность увидеть «таких же, как мы» детей лицом к лицу, соприкоснуться с условиями жизни в учреждении, сравнить их

со своими, осознать ценность общения дает ребятам-волонтерам возможность сделать важный шаг в своем нравственном возрастании. Реально помогая людям, ребенок и подросток получает адекватные впечатления и знания о существовании «другого» мира, а также овладевает сложным искусством помогать людям, не принижая и не унижая их.

Митрополит Сурожский Антоний (Блум) так описывает это высокое искусство: «Для того чтобы давать совершенно, давать, не делая получающему больно, нужно уметь давать. Как часто бывает, что мы даем не по любви, настоящей, самоотверженной, щедрой любви, а потому, что, когда мы даем, в нас нарастает чувство своей значительности, своего величия. Нам кажется, что давать – это один из способов утвердить себя, показать себе самому и другим свою значительность. Но получать от человека на этих условиях – очень больно. Любовь только тогда может давать, когда она забывает о себе; когда человек дает, как один из немецких писателей сказал, как птица поет, от избытка своего: не потому, что требуется, вынуждается у него дар, а потому, что давать – это песнь души, это радость, в которой можно себя забыть для радости другого человека. Такая любовь, которая умеет давать, гораздо более редка, чем мы вообразаем» [1].

Однако невольно возникает вопрос, как волонтерская помощь действует на тех, кто ее получает. Каковы прямые и косвенные последствия волонтерской помощи для развития и становления тех, кто оказался в сложных жизненных обстоятельствах и принимает помощь волонтеров? Выделим также условия, необходимые для того, чтобы волонтерская помощь не была улицей с односторонним движением («отдал – получил»), а становилась взаимообогащающим межличностным взаимодействием и достигала максимального эффекта.

Мы рассматриваем данный вопрос на примере детей-сирот и оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в учреждении и получающих волонтерскую помощь. Данная статья является попыткой описать и формализовать имеющийся у автора многолетний опыт участия в волонтерских проектах в качестве волонтера и фасилитатора, а также общения с представителями других инициативных сообществ и групп милосердия.

Известно, что находящиеся в детском доме или интернате дети испытывают острый дефицит в неформальных отношениях, отношениях, не регламентированных должностными обязанностями. Именно спонтанно возникающие случаи неформального взаимодействия запоминаются и присваиваются детьми-сиротами.

«Лучший день в моем детстве. Воспитательница взяла меня с собой на рынок и мы там гуляли и смотрели, что продается, и разговаривали. Потом купили конфет для всех ребят. Я это запомнила на всю жизнь и очень ей благодарна».

«Самый лучший день в моей жизни. Этим летом я лежал в психушке, потому что плохо вел. А потом пришли девочки из храма и отпросили нас. Мы пошли гулять и было здорово. Они хотели купить, но мы сказали не надо ничего, потому что и так здорово просто так».

«Лучший день. У нас отключили горячую воду и мы пошли мыться к Татьяне Валентиновне. Я первый раз была в квартире, там даже лучше, чем в телевизоре. И главное, она разрешила смотреть, что в шкафах. Это у нас самая лучшая воспитательница!».

Мы, таким образом, видим естественную нишу для волонтеров: у детей-сирот есть потребность в неформальном общении, которую, за нехваткой времени и из-за особенностей организации жизни в учреждении (режимные моменты, вынуждающие отдавать предпочтение фронтальным способам работы, и т. п.), не могут полностью удовлетворить воспитатели и педагоги. Немаловажно и наличие «персонального» внимания, когда ребенок имеет возможность общаться не в массовом, а в индивидуальном порядке. Волонтеры при наличии компетентного фасилитаторства могут способствовать созданию или укреплению личного пространства воспитанников учреждений. Кроме того, очевидно, что общение со сверстниками и молодежью будет расширять кругозор, обогащать запас представлений об окружающем мире (делая его более неформальным и легко усвояемым), что, вероятно, в какой-то мере сможет облегчить последующую интеграцию.

Однако наибольшую ценность будет представлять, на наш взгляд, именно личностное «я-ты общение», которое при соблюдении определенных условий будет непременно возникать в процессе длительного, многолетнего взаимодействия юных и не

очень волонтеров и детей-сирот (отметим в скобках, что парадоксальным образом такое общение-встреча может возникнуть и при разовой встрече).

Мы предполагаем, что благодаря воле к преодолению отчуждения и способности к эмпатии (при неформальном и специальным образом организованном общении) образуется некоторое особое пространство, позволяющее всем в него включенным участникам общения подняться выше своих актуальных возможностей и выйти на уровень глубокого межличностного взаимодействия, характерного для гораздо более поздней стадии формирования личности. Впоследствии именно к этому опыту истинной встречи и идет апелляция при построении отношений с миром, с окружающими людьми, причем опыт нахождения в этом удивительном пространстве оказывается равно значимым для всех участников, как волонтеров, так и детей-сирот. Описывая парадигму «Я-Ты общения», М. Бубер пишет: «Личность проявляется, вступая в отношение с другими личностями (...) Тот, кто со-стоит в отношении, участвует в действительности, то есть в бытии. Всякая действительность есть действие, в котором я принимаю участие, но не могу присвоить; участие тем полнее, чем непосредственнее прикосновение Ты» [2]. Особую ценность, определяющую возникновение пространства Встречи представляет тот аспект межличностного общения, что ребенок получает первый, и потому такой запоминающийся опыт осознания собственной значимости на фоне высокой значимости личности другого.

Из опыта пребывания в этом пространстве взаимозначимости вырастает возможность транслировать этот опыт дальше. Хотя никакого специального «обучения милосердию» не ведется, сама ценность приобретенного опыта оказывает воздействие на формирование у детей-сирот, регулярно получающих волонтерскую помощь, устойчивых нравственных ценностей. Приведем для иллюстрации рассказы двух вчерашних выпускниц детского дома, к которым на протяжении семи лет приезжала группа волонтеров.

«Этим летом я записалась в лагерь, буду работать там волонтером. Там, в Тульской области, есть такой специальный детдом для всяких совсем больных, короче они там и отсталые, и инвалиды. И вот там нужны помощники водителям, чтобы там с этими

детьми разговаривать, и помогать их мыть там, кормить. Я обязательно поеду, всем на свете я не могу помочь, но хоть кому-то надо жизнь облегчить. Никогда не забуду, как к нам стали приезжать, домой забирать. Стали для меня самые близкие люди, почти как родные. Может и так для кого-то стану» (Оля Р., 22 года).

«Раз в неделю я стараюсь приезжать в ДД, брать кого-то из группы нашей воспитательницы, и куда-то везти их – в кино, на аттракционы. Должна же быть у них радость в жизни. Стыдно мне с ними бывает, то раскритичится кто-нибудь, то подерутся. Но я помню, как я всегда в детстве мечтала, чтобы кто-нибудь приехал, забрал меня, сводил куда-то. Так здорово, что к нам приходили, я вот теперь тоже хочу приходиться» (Соня Б., 22 года).

В приведенных высказываниях мы особо выделяем тот факт, что девочки присвоили образ действий группы волонтеров, восприняли его как образец, несмотря на то, что разговоров на тему «как хорошо кому-то помогать» на всем протяжении общения не велось. Это произошло тем же естественным образом, каким дети в семье присваивают истинные жизненные ценности родителей, воспринимая не то, что им говорят, а то, что является на деле сверхценным для мамы с папой, каким образом в реальности происходит распределение родительских жизненных приоритетов. Девочки успешно и на деле стали осуществлять, реализовывать тот «идеальный» образ действий, который сложился у них благодаря общению с группой волонтеров.

Попытаемся выделить ряд важнейших условий, необходимых как для успешной реализации волонтерских проектов, так и для достижения максимального эффекта волонтерской помощи – помощи в нелегком деле личностного становления детей-сирот.

Первое неотъемлемое условие действенности волонтерской помощи – это ее **регулярность**. При всей очевидности того, что мы «в ответе, за тех, кого приручили», считаем все же необходимым обсудить это первое условие, так как в случае с детьми-сиротами, воспитывающимися в учреждении, оно приобретает первостепенную важность. Частая смена воспитателей, перевод из одного учреждения в другое, госпитализации с целью уточнения уровня психического развития или в целях коррекции отклоняющегося поведения приводят к формированию стойкого механизма психо-

логической защиты – специфической для детей-сирот способности «не углубляться в привязанности». Как хороший, преданный своему делу педагог (воспитатель или педагог дополнительного образования), так и волонтер, попадающий в детский дом или интернат, призваны противостоять этому «калейдоскопу» и помочь детям сделать первый шаг в направлении формирования нормальной привязанности. Ребенок должен поверить, что перед ним не просто очередное мелькание калейдоскопа, а люди, имеющие серьезное намерение подружиться с ним по-настоящему и надолго. Отметим, что о дружбе мы говорим в пределе как об идеальной цели волонтерских поездок, в начале же, на наш взгляд, целесообразно называть волонтеров самих себя помощниками. Это предотвратит и затирание слов «дружба», «друг», которыми и так достаточно часто злоупотребляют, и поможет удерживать, что ни навязать себя в друзья, ни подружиться человеку, лично к этому не готовому, невозможно. Итак, необходимо с самого начала задать понятную детям регулярность встреч и приложить все усилия к тому, чтобы отмена или перенос встречи мыслилась самими волонтерами как обстоятельство форс-мажорное, из ряда вон выходящее, и чтобы всегда ребята-сироты были о таком случае предупреждены. Мы неоднократно убеждались, что такое простое правило придает отношениям с самого начала стабильность и серьезность и служит хорошей платформой для дальнейшего их построения.

Второе условие – это грамотное и ответственное **выстраивание дистанции**. Это условие тоже относится к разряду таких вещей, которые легче и правильней задать верно с самого начала, чем потом, спотыкаясь, пытаться укреплять границы. Волонтеры-помощники должны сразу же дать понять (и уяснить для себя), в какой степени они готовы в данный момент своей жизни участвовать в жизни детей-сирот. Будем ли мы приглашать к себе в квартиры, давать ли номера телефонов – все это вопросы, в которых лучше потом сделать шаг вперед, чем судорожно пытаться отменить данные обещания. Необходимо также понимать, что, приезжая в детский дом, группа волонтеров имеет дело не просто с «набором» детей, с каждым из которых в отдельности пытаются установить некие отношения. Дети-сироты, как и любые другие дети, оказавшиеся в ситуации стойкой эмоциональной депривации, испытывают чрезвычайно

сильную, подчас принимающую рудиментарные формы привязанность друг к другу. В учреждении формируется необычайно крепкая «первичная группа» из самих детей, сообщество, которое и долгие годы после выпуска служит для детей-сирот основным авторитетом и опорой. Не углубляясь в данный вопрос, отметим, что для любых волонтерских групп это будет иметь чисто практическое значение. Так, номер телефона, данный одному ребенку, станет, невзирая ни на какие заверения, достоянием всего детского дома. И, с другой стороны, все регулярно появляющиеся в учреждении люди подлежат моментальному негласному «распределению» – каждый гость «достается» определенному ребенку, который начинает его уже персонально «окучивать» (из опыта автора и по материалам многочисленных бесед автора с детьми-сиротами).

И то и другое можно и нужно использовать в положительном смысле, но для начала просто жизненно важно иметь в виду, чтобы не попасть впросак. По своему опыту можем сказать, что как регулярные телефонные разговоры, так и переписка – по почте и по мобильным телефонам – может стать важным шагом к установлению прочных и глубоких отношений в случае ответственного и взвешенного подхода, с учетом своих сил и резервов, в том числе и временных. Что же касается «распределения», то, казалось бы, и волонтеры стремятся к тому же – сблизиться с каким-то ребенком поближе, познакомиться и подружиться с кем-то особо. Это совершенно понятное и правильное стремление, ведь невозможно дружить сразу с целым коллективом или с абстрактной массой детей. Тем не менее, в данном случае весьма важно произвести некое выравнивание целеполаганий, потому что тогда как волонтер стремится стать для кого-то персональным помощником, в пределе – Другом, ребенок-сирота стремится приобрести себе личного взрослого, в пределе – оказаться в его семье (волонтер или педагог рассматривается как потенциальная «мама», часто невзирая на «неподходящую» разницу в возрасте). Понимание этого разрыва между ожиданиями по поводу цели знакомства поможет с самого начала предотвратить многие разочарования и недоразумения. Ребенку-сироте, невзирая на его мечты о маме, очень нужен персональный помощник, друг из «внешнего мира», которым может стать волонтер, пусть и не любой. С другой стороны, как бы ни

льстило волонтеру, особенно юному, «приравнивание» его к близкому родственнику, чаще – матери, эта задача в большинстве случаев оказывается далеко за пределами актуальных возможностей волонтера – студента младших курсов или старшего школьника.

Третье важное условие, требующее большой и серьезной работы от педагога-куратора (фасилитатора) на всем протяжении проекта, заключается в **необходимости постоянно предотвращать соскальзывание отношений к потребительству**, иждивенчеству, причем с обеих сторон.

Опишем самые распространенные «ловушки», ожидающие начинающих волонтеров. Например, сложно в самом начале избежать многочисленных подарков, так как в нашей культуре вообще принято дарить подарки при знакомстве или идя в гости. К тому же работает привычный стереотип – пожалеть «сиротку», поддержать, что-то подарить. Эти подарки, часто дорогие и не очень нужные, могут существенно осложнить установление плодотворных и продуктивных отношений, так как участники диалога могут надолго застрять на ложных позициях «принцев» и «нищих». Это вредит и самим волонтерам, так как у ребят появляется иллюзия, что они таким образом выполнили свой долг, и им трудно понять, в чем же состоит их реальная задача. А дети-сироты таким образом оказываются в привычной им (увы!) ситуации получения подарков, в рамках которой у большинства из них уже есть отработанный стереотип поведения. Такое получение подарков не затрагивает детей глубоко, не побуждает к общению, не является для них сколько-нибудь лично значимой ситуацией, а потому они ее привычно «проскальзывают», не присваивая и не вникая. Ведь подарок может по-настоящему глубоко затронуть только тогда, когда он исходит от близкого человека и является просто знаком, вещественным выражением искренней симпатии, дружбы, любви; тогда он встраивается в диалог как очередная логичная реплика и является подтверждением, что ты верно понят и принят своим «vis-à-vis». Поэтому, на наш взгляд, приходится не только иной раз воздержаться от дарения подарков, но и противостоять многочисленным просьбам детей привезти им сувенирчики и различные мелочи. В то же время просьбы детей нельзя оставлять без внимания. Со временем сначала педагог-куратор, а

потом и сами волонтеры научаются отличать, когда дети просят привезти им нечто привлекательное по привычке к постоянному «задариванию», а когда речь идет о действительно необходимых вещах, связанных с гигиеной, учебным процессом или разумно организованным досугом (это происходит тем быстрее и успешнее, чем плотнее и продуктивнее сотрудничает фасилитатор с воспитателем данного учреждения).

Более сложно порой бывает отследить другой вид потребительства. Речь идет о том, что зачастую группа волонтеров привозит с собой многочисленные «заготовки» – различные игры, материалы для творчества и т. п. На первых порах любые заготовки служат отличным подспорьем для более успешного знакомства, привыкания друг к другу и некоторой структуризации части времени. Такой подход удобен и для фасилитатора своей предсказуемостью, и тем, что волонтеры заняты вполне понятной им подготовкой к очередной поездке, что также содержит в себе определенный воспитательный момент. К тому же и волонтеры и сопровождающий их педагог видят, как неизменно радуются большинство детей привезенному яркому пластилину или новым интересным играм, или неожиданным идеям. Но со временем такая схема будет ограничивать личностное развитие детей-сирот, их включенность в общение, так как в сущности это то же самое «дарение подарков». Получается, что волонтеры приезжают развлекать детей-сирот: привозят им нечто готовое, те с удовольствием (ощутимо большим, чем от получения подарков) это потребляют, но очень слабо все это развивает их креативность, недостаточно глубоко затрагивает, присваивается совсем не в той степени, в которой хотелось бы. Это связано, конечно, не только с положением потребителей, в которое дети-сироты автоматически попадают, когда их так разнообразно развлекают. Дело еще в том, что детей нужно учить не новым играм, а играть, не воплощать в жизнь чужие задумки, а побуждать к самостоятельному и полноценному творчеству. Мы неоднократно убеждались, например, что, как бы детям ни нравились новые игры, большинство из них востребуется только с очередным приездом волонтеров, так как самим организовать простейшую игру по правилам детям и даже подросткам-сиротам оказывается не под силу.

Но прежде чем перейти к рассмотрению альтернативы таким вот, пусть разнообразным, но завозным развлечениям, мы рассмотрим еще один аспект соскальзывания к потребительству, а именно – иждивенческий подход со стороны самих волонтеров. Как правило, многие волонтеры обладают известной демонстративностью и получают определенное удовольствие от самого факта собственной положительности. Это не несет никакого вреда волонтерской деятельности до тех пор, пока волонтер не поддастся искушению каким-то образом проявлять собственную власть или манипулировать своими новыми друзьями-подопечными. На наш взгляд, требуется постоянный мониторинг со стороны педагога-куратора проекта в виде бесед с волонтерами, как совместных, так и индивидуальных, желательно также поощрять волонтеров к оформлению своих впечатлений в письменном виде, к рефлексии по поводу успешности собственной деятельности.

Волонтерская деятельность не должна идти во вред самим юным добровольным помощникам, не должна апеллировать к их худшим или наименее зрелым душевным качествам. В то же время нужно постараться минимизировать вред, который могли бы принести детям-сиротам различные проявления неадекватности со стороны волонтеров. Нам приходилось сталкиваться с такими негативными проявлениями со стороны студентов-волонтеров как чрезмерное заигрывание в дочки-матери с явным (и осознаваемым) получением удовольствия от собственной власти («если я хотя бы день ей не позволю, она уже плачет, вот моя “мама” меня забыла, я иногда специально это проверяю, мне приятно, что меня так любят»), частая смена индивидуальных «подопечных», каждый раз через острый конфликт, привнесение в общение собственных деструктивных увлечений (сатанизм), различные формы неадекватного поведения (например, шаловливость, не соответствующая возрасту, у студентки, выросшей в школе-интернате для детей с соматическими заболеваниями), и некоторые другие, причем первые два перечисленных проявления встречались неоднократно. Хотя каждый случай требует индивидуального подхода и мер воздействия (иногда вплоть до отстранения от участия в проекте, но, как правило, речь идет о помощи и побуждении к рефлексии), общим является безуслов-

ная необходимость отслеживать и предупреждать такого рода проявления душевного иждивенчества, стремления получить наслаждение от осознания собственной власти и положения.

Перейдем к рассмотрению **четвертого условия**, составляющего, по нашему мнению, сущность волонтерской деятельности, ее главную цель или даже единственную возможность добиться успеха. Мы полагаем, что волонтерский проект только тогда станет действенным и успешным, когда в основу его удастся заложить **содержательное общение и совместную созидательную деятельность**.

Под содержательным общением мы понимаем общение, которое дает возможность его участникам обсуждать наиболее ценные, сущностные вопросы, глубоко личные и касающиеся самых разных областей человеческой жизни и представлений об устройстве мира. Общение, когда есть некий предмет обсуждения, сам по себе значимый для обеих сторон, но не исчерпывающийся этим сиюминутным рассмотрением, с неизменно остающимся потенциалом, позволяющим углубляться все дальше и дальше. Только во время такого содержательного диалога мы встречаемся лицом к лицу со своими партнерами по общению и выходим на уровень истинного межличностного взаимодействия.

Актуальный уровень развития детей-сирот, да и большинства подростков-волонтеров, казалось бы, никаким образом не позволяет предположить полноценную возможность такого общения. Тем не менее, мы утверждаем, что есть области (отчасти пересекающиеся), в которых возможен некоторый качественный скачок «за пределы возможного». Это области религии и искусства. Ниже мы обсудим, каким образом в области искусства (или религии) может произойти и происходит этот «прыжок через голову», но даже и в этих областях содержательное общение возможно **не само по себе, а только в рамках совместной созидательной деятельности**.

Говоря о совместной деятельности в контексте вышесказанного, мы имеем в виду прежде всего совместное творчество и/или совместную молитву. За неимением возможности рассмотреть в рамках данной статьи все необходимые аспекты совместной молитвы и сопряженных с этим вопросов остановимся на кратком анализе совместного творчества и том колоссальном потенциале, которой содержит в себе данный вид личностного сотрудничества.

Что вынуждает нас обращаться именно к искусству в качестве площадки для совместной деятельности? Искусство, как пишет С. Д. Якушева, это «вид духовного освоения действительности человеком, цель которого – формирование и развитие его способности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя по законам красоты» [6]. В случае работы с детьми-сиротами важно и то, что искусство апеллирует к доречевому уровню развития человека, оно требует не «понимания», а душевного отклика, «переживания», на которое способен любой человек, любой ребенок. Именно говоря о переживании, мы видим стык областей искусства и религии, так как переживание может быть не только эстетическим, но и религиозным [3].

Соруководитель одного из крупных волонтерских проектов А. И. Степанова, художественный руководитель Московской международной киношколы [4], рассказывает, что в процессе поиска форм взаимодействия между студентами и детьми-сиротами был найден оптимальный для волонтеров вид совместной деятельности – ставить совместные спектакли (актерское мастерство – один из профилей студентов киношколы), и «обнаружилось, что и для тех детей гораздо существеннее искусством заниматься. Почему? У них есть такая тяга, такая мечта прикоснуться к творчеству, как у любого ребенка, который с восторгом смотрит на сцену, на экран, и сам мечтает туда погрузиться, а возможностей таких у него нет. Мы оказались их возможностью прикоснуться к миру искусства.

Искусство становится таким светом в окне... С ощущением этого света все стало гораздо более насыщенным. Даже если мы попадаем в какие-то страшные места, искусство вытесняет весь этот страх, весь ужас, потому что все начинают жить в мире красоты, которую делают своими руками, своими глазами, своими мыслями и т. д. Мир, который охватывает художественное творчество, это такая невидимая реальность. Она, эта реальность, в любом ребенке живет, но у кого-то просто в мечте, а кто-то может это делать и осуществлять, понимаешь. Мы хотели, чтобы они просто могли осуществлять, а наши студенты могли бы помочь (...). Искусство выявляет такие лагуны в душах детей, которые никак не востребованы в их повседневной жизни, и даже на уровне простой встречи, простого содружества в работе что-то

необыкновенное начинает раскрываться (...). Вне конкуренции искусство, оно выше всяких других возможностей».

В ситуации творчества, в творческом процессе нет инвалида, нет сироты, нет отсталых и продвинутых. Каждый ребенок и подросток получает возможность, овладев новыми средствами, выразить присущее ему от природы чувство красоты, гармонии, а выразив – восхититься впервые своей вновь обретенной силой и эстетической пластичностью. И вот в процессе этого со-творчества, сопричастности таинству творения, творческого преображения мира и самих себя и происходит много больших и малых Встреч между ребятами-волонтерами и сиротами, из которых потом может вырасти большая настоящая дружба на долгие годы.

Для того чтобы творчество действительно становилось совместным, вытесняя описанные «привозные развлечения», все участники творческого процесса должны быть не просто в него равно включены. Все они должны вкладываться в это созидание на пределе своих возможностей. Для этого, прежде всего, важно, чтобы эта область деятельности была знакома волонтерам, интересна и важна, важно даже само продвижение в выбранной области. Собственно, этим и будет определяться выбор той или иной области искусства, будут ли это театральные (цирковые) постановки, танцы, художественное творчество или музыка в том или ином виде – что умеют и любят сами волонтеры.

Далее, отметим, что никаких заготовок в таком случае быть просто не может – если мы готовим декорации, шьем костюмы, выбираем форму для хора, то только вместе, это тоже будет наше место встречи и время для душевных разговоров.

И, кроме того, мы считаем особенно важным прикладной аспект совместного творчества, а именно – востребованность продукта общей деятельности детей-сирот и волонтеров. Будет ли это спектакль (танец, цирковая постановка), показанный неоднократно, перед непременно разными, но значимыми аудиториями, или же вернисаж (выставка-продажа) художественных произведений, должным образом организованный, или, если речь идет о создании совместного церковного хора, то это будет хор, принимающий реальное и полноценное участие в богослужении. Мы наблюдали, а также принимали прямое или косвенное участие (кураторство) в

таких многочисленных успешных творческих проектах, осуществленных непосредственно волонтерами и детьми-сиротами как постановка нескольких танцев на уровне общегородского конкурса (студенты МГППУ, волонтерское движение «Единый мир» под прямым фасилитаторством автора), постановка профессиональных («Киношкола») и любительских спектаклей («Единый мир», МГППУ), выставка-продажа совместно расписанных пасхальных яиц (группа милосердия Храма Христа Спасителя, в которую входит автор статьи), создание церковного хора, регулярно на протяжении года участвующего в богослужениях (совместно «Единый мир», МГППУ и группа милосердия ХХС).

Востребованное, ценное равно для всех участников совместное творчество будет способствовать реализации личностного потенциала, высвобождению скрытых душевных резервов, повышать самооценку как детей-сирот, так и подростков-волонтеров. Но самое главное, в рамках этой созидательно совместной деятельности возможно возникновение – сначала эпизодических, а потом все более регулярных – ситуаций истинного, глубокого межличностного общения.

И именно из этих ситуаций протянется мостик к успешной взрослой жизни для каждого ребенка и подростка, в чем мы и видим основную цель любой волонтерской деятельности.

Литература

1. *Антоний (Блум), митрополит.* Таинство любви // Труды. М., 2002.
2. *Бубер М.* Два образа веры. М., 1995.
3. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания. М., 1984.
4. *Степанова А. И.* Интервью опубликовано на сайте Московской международной киношколы, <http://mifs.ru/>
5. *Шутова В. А.* Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста. Смоленск, 1999.
6. *Якушева С. Д.* Психолого-педагогические особенности музыки // Про театр. Феномен «особого искусства» и современная культура. М., 2008.

Общение подростков с особенностями развития со здоровыми сверстниками в совместной продуктивной деятельности²²

И. А. Корепанова

Эта статья – попытка осмыслить десятилетний опыт работы интеграционного проекта «Турград» для детей и подростков с различными нарушениями и для их здоровых сверстников.

На протяжении десяти лет мы с коллегами – студентами и аспирантами МГППУ, друзьями-педагогами и туристами, теми, кто беззаветно любит детей, путешествия и трудности, работаем в волонтерском проекте «Турград»²³ (см.: [1]; [6]).

Цель проекта – содействие полноценному психическому развитию детей и подростков, подверженных различным социальным рискам, посредством включения их в продуктивную совместную деятельность (туризм) со здоровыми сверстниками.

Какие это риски? – Инвалидность и ограничения здоровья; сиротство, безнадзорность; семья, воспитывающая ребенка с инвалидностью, или имеющая в своем составе взрослого с инвалидностью или иными особенностями развития или употребляющего психоактивные вещества; многодетные семьи, малообеспеченные семьи, семьи мигрантов и др.

В проект включены дети и подростки, имеющие следующие особенности поведения и здоровья: ранний детский аутизм, умственная отсталость в легкой степени, шизофреноподобные состояния, сенсорная недостаточность, задержки психического развития, нарушения опорно-двигательного аппарата и др. В проекте активную роль играют волонтеры – студенты и старшеклассники, которые, собственно, и задают норму отношений и поведения.

²² Статья посвящается всем тем, кто разделяет с нами тревоги и радости Дороги, ведущей в Турград. Спасибо вам, Катя, Миши, Денис, Лена, Ксюша, Рада, Женья, Таня, Наташа, Федя, Жанна, Паши и все те, с кем мы так много прошли и с кем нам так много еще предстоит пройти!

²³ Все годы существования проекта неизменную поддержку ему оказывают Ассоциация молодежных инвалидных объединений АМИО, ее президент Ю. Н. Баусов и С. Б. Кесарева, первый проректор МГППУ А. А. Марголис, декан факультета психологии образования МГППУ М. А. Егорова. Последние два года проект существует как одно из структурных подразделений Центра диагностики и консультирования «РОСТ» г. Москвы (директор Центра А. Б. Гришанкова). Пользуясь случаем, выражаем благодарность и признательность.

Несколько слов скажем о самом проекте, чтобы дать представление о том, как осуществляется работа.

Концептуальные основания проекта – учение Л. С. Выготского о среде как об источнике психического развития ребенка, а также его идеи о роли сверстников в психическом развитии (наиболее полно эти идеи представлены в работах «Лекции по педологии» [3] и «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» [2]). Мы опираемся на идеи А. Н. Леонтьева о ведущей роли деятельности по отношению к сознанию [7], о ведущем типе деятельности в подростковом возрасте – интимно-личностном общении со сверстниками [12].

Причины появления проекта «Турград»:

- осознание психологами, работающими с «трудными» подростками (подростками с разными формами снижения интеллекта, ранним детским аутизмом, хроническими соматическими заболеваниями, социальными сиротами и т. п.), недостаточности «классических» форм психологической работы – индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, социально-психологического тренинга, консультативной помощи и т. п.;
- устойчивый интерес группы школьных психологов, педагогов и просто хороших людей к туризму не только как форме проведения досуга, но и в определенной степени – образу жизни;
- работа одного из инициаторов проекта преподавателем в МГППУ и понимание, что подготовка студентов не может ограничиваться лишь академическими формами (лекции, семинары, чтение литературы). Студентам необходима особая психолого-педагогическая и волонтерская деятельность, непосредственное общение с детьми и подростками, выстраивание конструктивного общения на основе осмысленной совместной деятельности;
- желание самих студентов-психологов участвовать в волонтерских проектах, общаться с детьми и подростками (как «здоровыми», так и «трудными»).

«Турград» – пространство детей и взрослых, объединенных совместной деятельностью (летом – палаточный лагерь, весной,

зимой и осенью – туристические походы, экскурсии по близким и далеким городам, участие в социально значимых акциях, социально-психологические тренинги, прогулки по Москве, посещение концертов и выставок, спектаклей и просто посиделки и неформальное общение). Основания совместной деятельности – пространство интересов, пространство Встреч личностей.

Основной принцип спроектированного пространства – выстраивание взаимодействия, совместной деятельности на всех уровнях интеграции:

1. участник с ограниченными возможностями здоровья – здоровый участник;
2. участник из социальнонеблагополучной семьи – участник из социальноблагополучной семьи;
3. подросток – молодой человек – родитель – специалист (психолог, педагог, инструктор по туризму и т. п.).

Важным и, пожалуй, системообразующим для нас является то, что мы не фиксируем внимание на диагнозах у наших ребят. Внимание студентов-волонтеров, психологов, участников проекта направлено не на болезнь, а на здоровье. Показателен в этом отношении диалог двух здоровых подростков – «новичка» и «старичка» проекта, случайно услышанный автором.

Новичок: – А что за ребята тут (в лагере)? В чем вообще смысл Турграда?

Старичок: – Хм. Знаешь, тут все могут делать то, что хотят, и им за это ничего не будет.

Психологические особенности участников, «продиктованные» диагнозами, для нас – повод принимать индивидуальность каждого, ориентироваться на поддержку его желаний и возможностей.

Вот некоторые штрихи *событийной канвы* жизни «Турграда» в 2008–2009 учебном году.

- еженедельные занятия подростковой группы и группы «Рука в руке» (проходит в формате тренинговой группы);
- регулярные туристические выезды в лес (прохождение пешего маршрута 10–20 км, самостоятельное приготовление еды на костре, простейшее ориентирование с помощью карты и компаса, протраивание маршрутов передвижения по пересеченной местности, овладение техникой хождения по склонам, переправа через реки, завалы из бревен и т. п.);

- экскурсионные поездки в Ростов, Ярославль, Мышкин, Дмитров, дер. Мартыново (поселение кацкарей);
- многодневный туристический поход по горам Краснодарского края;
- экскурсионные поездки в музей железнодорожной техники, зоопарк, музей «Огни Москвы», минералогический музей им. Ферсмана;
- участие в городском ориентировании «Бегущий город», в «Маслянице», музыкальных Никитинских встречах во Дворце детского творчества на Воробьевых горах;
- систематическое участие в проекте «Возродим наш лес» – посадка собственного леса в деревне Костеньево;
- фотокросс в парке «Царицыно»;
- игра-путешествие «Незнакомый знакомый зоопарк»;
- турслет «Арбузник».

А что же стоит за всем этим? Какая психологическая, коррекционно-развивающая работа? Как уже говорилось выше, мы целенаправленно проектировали такое пространство, в котором осуществляется совместная деятельность, результат которой понятен и очевиден участникам (пройденный маршрут, вкусноваренный ужин, жаркий большой костер и т. п.).

Мы предлагаем ребенку включаться в совместную деятельность в разных позициях:

- участник
- опытный участник
- помощник организатора какой-то активности
- организатор какой-то активности.

Тем самым ребенок может по-разному включаться в процесс. Важно, что те, кто перестают быть просто участниками, учатся быть в рефлексивной позиции, учитывать точки зрения других. Таким образом, деятельность проекта строится по принципу создания зон ближайшего развития (подробнее об этом: [9]).

Попробуем рефлексивно отнестись к тем событиям, которые происходят в проекте – между участниками. Для этого используем идею Л. С. Выготского об опосредствовании высших психических функций.

Идея опосредствования – одна из центральных в научном творчестве Л. С. Выготского (см., например: [8]). Именно опо-

средствование знаками, символами делает высшие психические функции таковыми. Сначала опосредствование осуществляется извне, затем оно становится внутренним. Сначала взрослый словом опосредует поведение ребенка (см., например, анализ Л. С. Выготским процесса развития внимания в детском возрасте: [4]), сначала человек опосредует свое запоминание внешним способом (узелок на память), затем – внутренним (см.: [5]). Достаточно разработана проблема опосредования по отношению к конкретному действию (см., например, работы Б. Д. Эльконина [11], В. Б. Хозиева [10] и др.). Мы хотим проиллюстрировать на примере анализа поведения подростков с особенностями развития в процессе совместной деятельности со здоровыми сверстниками процессы макроопосредования. В общении создаются новые средства или же имеющиеся средства по-новому осмысливаются и встраиваются в деятельность.

Приведем несколько примеров поведения подростков-участников проекта в разных ситуациях. Из великого множества событий нашей десятилетней жизни мы выбрали те, в которых главные действующие лица – подростки с ограниченными возможностями здоровья.

Как нам понять друг друга?

Участники ситуации – Света²⁴ 16 лет с нарушениями слуха, Коля 16 лет с нарушениями интеллекта (умственная отсталость в легкой степени) и Леша 17 лет с нарушениями (умственная отсталость в легкой степени), сирота, живет в приюте.

Действие происходит в летнем лагере. Ребята сидят у костра и пытаются наладить контакт посредством переписки на листочках бумаги.

Коля: – Хм, Леш! Смотри, Свете скучно. Давай с ней поговорим. Только она не слышит...

Леша: – Ага. Только я стесняюсь.

Коля пишет Свете в блокнот: Как дела?

Света внимательно наблюдала за общением мальчиков, всматривалась в лица. Прочитала запись в блокноте и жестом показала, что все хорошо.

Леша: – Коль! Что пишем?

²⁴ По этическим соображениям все имена участников изменены.

Коля берет блокнот и пишет: – Света! А что тебе тут больше нравится?

Леша внимательно смотрит и выдергивает блокнот: – Не, не так пишешь! Зачеркивает слово «нравится» и пишет «нравиться». Напишем неправильно, Света не поймет. Она же не слышит!

Света улыбается и пишет в ответ: – Я лублу купаться и играт.

Леша и Коля внимательно читают.

Леша (обращаясь к Коле): – Вот, смотри, и Света пишет с ошибками – надо же писать «Купатся»! Как ей тяжело. Красивая, умная, и не слышит... интересно, а она выйдет замуж?

В описанной ситуации хотелось бы обратить внимание на то, что для ребят речь стала явно обозначенным средством. Речь была выделена как особое средство и подвергнута анализу: с одной стороны, как средство коммуникации, с другой – как средство, особым образом устроенное. Слово как средство коммуникации рефлексировалось потому, что оно было воплощено в необычной форме – с помощью письменной фиксации. Запись слова и задача сделать его понятным другому породило особую задачу – писать грамотно. Именно вопрос – поймет ли другой участник общения то, что хочет донести автор высказывания, – сделало слово предметом орфографической рефлексии. Ребята еще не обращаются к универсальным средствам – правилам правописания, но уже ориентируются на их конвенциональность (правила нужны для того, чтобы понимать друг друга, и созданы по договоренности). Третий интересный момент в ситуации – внимание к общему жизненному контексту участников общения – мальчики принимают особенности Светы, строят свое поведение исходя из этого и выражают обеспокоенность ее будущим. В этом общении нет жалости, в нем – интерес к другому, попытка понять, как при сенсорной недостаточности возможно построение независимой самостоятельной жизни.

Пилить – дело мужское

Участники ситуации – Саша 17 лет (в лагерь ездит три года) и Витя 13 лет (в лагере впервые). У обоих – умственная отсталость в легкой степени. Саша и Витя в классе были отверженными, их не принимали в игры, над ними смеялись. Оба склонны к полноте, моторно-неловкие.

Саша и Витя остались из своего отряда вдвоем в лагере (остальные ушли в двухдневный поход).

Саша: – Витя! Нам надо напилить дрова для всех! Ребята вернутся и удивятся – как много дров!

Витя: – Я маленький, я не умею! – ворча, поплелся за Сашей в лес.

В процессе пиления:

Саша: – Давай, Витя, не отставай! Ты знаешь, когда я приехал в лагерь, я тоже ничего не умел. А вот теперь!

Витя (бормочет тихо): – Ну да, смерти моей ты хочешь! Меня вот как комары всего искусали! Ой-ой, сейчас умру!

Саша: – Я тоже так говорил. Зато теперь меня все уважают! Учись, пока я с тобой! И тебя начнут уважать!

Прошло три года. Участники – Витя, ему уже 16 лет, и несколько ребят 10–11 лет, новички, впервые оказавшиеся в походе, на двухдневном туристическом слете (все ребята имеют сохраненный интеллект).

Витя: – Так, возьмите пилу. Нам надо напилить много дров. Когда все вернутся, увидят, что много дров, и знаете, как уважать вас начнут!

Кто-то из ребят устал и жалуется: – Ты, Витя, вот какой большой! Тебе легко!

Витя: – Нет, мне тоже тяжело. Когда я был маленький, тоже стонал. И плакал даже. А теперь – меня все уважают и тебя тоже будут! Хватит болтать! Берем бревно и пилим. Нет, не так, не у сучка, а дальше. Держите пилу ровно, не мотайте.

В этой ситуации нам важно подчеркнуть, что Витя перешел из позиции «обучаемый» и «ведомый» в активную позицию, переосмыслил свой опыт и перешел в позицию «учитель» по отношению к более младшим и неопытным. И пусть этот переход занял несколько лет. Отметим, что в ряде деятельности (сбор рюкзака, приготовление еды) мальчик продолжает быть «учеником» и самостоятельно не выполняет всю последовательность операций. Но в данном виде деятельности – пиления – он успешен и может быть «взрослым». Психологически мы можем видеть переход от совместной деятельности (с более умелым) к индивидуальной, и далее – вновь к совместной, но уже с другими участниками. Этот

процесс был нами описан ранее применительно к структуре зоны ближайшего развития (см.: [9]). Итак, смена позиций – «ученик-участник-учитель» привела к тому, что мальчик имеет собственное действие (при этом – социально полезное, дающее значимый и материально ощутимый результат – дрова).

Такая ситуация – достаточно типичная для проекта «Турград». Научился сам – научи другого. Только то умение, знание действительно принадлежит человеку, которое было облечено в слово и передано (Л. С. Выготский – вход в сознание через речь).

Другой момент – Витя принимает и разделяет чувства новеньких ребят. Эти чувства для него не абстрактны, не надуманны, а соответствуют его собственному опыту. И поэтому он обозначает их словом (тяжело, стонал, плакал), тем самым – сопереживает. Далее – на основе собственного опыта показывает и возможное будущее – тебя тоже уважать будут.

Ситуация для ребенка не абстрактна – она наполнена личностным смыслом, пережитыми чувствами. И он воспринимает других людей через эту призму. Поэтому и может выстраивать адекватное поведение, направленное на поддержку и помощь.

Я знаю, зачем уметь писать!

Участники ситуации – Митя 15 лет (умственная отсталость в легкой форме, низкая мотивация учения при достаточно хороших способностях), школьный психолог (руководитель проекта «Турград»), Оля 17 лет (активный лидер проекта, живет в другом городе).

Митя и Оля встретились в летнем лагере. Оля очень понравилась Мите и они договорились переписываться. Психологи и Оля обсудили это и решили стимулировать Митю в написании писем, при этом Оля обозначила границы этого общения – они могут быть только дружескими.

Митя решил написать первое письмо. Принес его психологу.

Митя: – Инна, а проверь письмо. Вдруг я ошибки сделал.

Психолог: – Не могу. Это твое личное письмо. Если хочешь – попроси учительницу русского языка, она проверит. Письмо – это текст. И учительница будет смотреть на письмо как на текст, а не как на личное что-то.

Митя последовал совету. Письмо было проверено как обычный текст (учитель по договоренности с психологом отнесся к

письму как к простому тексту, специально обсудил с мальчиком правила конфиденциальности), ошибки исправлены. Вскоре пришел ответ от Оли, в котором она радуется, что письмо Мити очень грамотное и интересное.

Митя прибегает в кабинет психолога:

Митя: – Я понял! Я понял, зачем уметь писать!!! Чтобы писать письма любимой девушке! Я понял, зачем уметь читать!!! Чтобы прочесть письмо от любимой девушки!!!

Вскоре после этой ситуации Митя стал лучше учиться, перестал пропускать уроки. После окончания вспомогательной школы поступил в вечернюю школу, закончил одновременно с ней профессионально-техническое училище. Сейчас завершает высшее образование в одном из платных вузов Москвы. Отношения с Олей не поддерживает. Встретившись с психологом и вспоминая свои школьные годы, юноша рассказал, что именно эта влюбленность помогла ему по-другому взглянуть на школу.

В этой ситуации хотелось бы обратить внимание на то, что мотив учиться возник на основе совсем неучебных мотивов. Отношение к девушке стало тем посредником, которое позволило переосмыслить отношение с языковой реальностью. До того как подросток встал перед задачей «написать грамотное письмо любимой девушке», язык (текст) для него не существовал как отдельная реальность. А задача «грамотно писать» не являлась актуальной и принимаемой. Решение орфографических, грамматических и иных задач не входило в сферу интересов ребенка. И только в практической задаче, в задаче, аффективно для него окрашенной, лично значимой, была сначала выделена языковая реальность как отдельно существующая, по своим особым законам. А затем был принят и смысл учебной задачи – анализ этой языковой реальности. Вероятно, тут мы наблюдаем классический «сдвиг мотива на цель». Учебная мотивация (сначала относительно языковых задач) родилась из прагматической цели «написать письмо любимой девушке». Действия психолога и педагога перевели задачу из разряда утилитарных в познавательную. Учеба была наполнена личностными смыслами.

Мы правильно идем?

Участники ситуации – Юра 15 лет, страдающий подростковой формой шизофрении, Дмитрий, инструктор по туризму. Действие происходит в многодневном походе по горам Краснодарского края. Юра очень беспокоился, что группа может потеряться, постоянно спрашивал Дмитрия, куда надо идти, и правильно ли они идут. Было решено, что Юра пойдет рядом с Дмитрием во главе группы, ему дали карту, компас, объяснили, как ими пользоваться. Тревожность подростка уменьшилась, в течение первых двух дней он сосредоточенно шел, сверяя местность с картой.

На четвертый день пути, когда ведущий группы был очень утомлен и ориентироваться из-за плохой видимости стало затруднительно, им было допущено несколько ориентировочных ошибок. Юра сначала тихо стал говорить, что группа зашла «не туда». Его высказывание проигнорировали. Тогда он все настойчивее стал заявлять это. Его не услышали (все были ориентированы на решение задачи – определить местоположение группы). Тогда Юра взял в руки карту, подошел к совещающимся и аргументированно объяснил, как группа шла весь день, где была совершенная ориентировочная ошибка и как, исходя из показаний карты, можно выйти к искомой точке. Его расчеты, как потом оказалось, были абсолютно точны. Все остальные дни похода Юра стал участвовать наравне с Дмитрием в прокладывании маршрута, в контроле за прохождением маршрута.

Второй эпизод с этим же подростком в этом же походе.

Юра в начале похода находился в тревожном состоянии и постоянно спрашивал окружающих, сколько сейчас времени, сколько идти до привала, как долго будет длиться привал. Его вопросы несколько раздражали всех участников. Было решено, что Юра назначается хронометристом похода и в его задачи входит фиксация времени подъема, отбоя, времени остановки на привал и времени окончания привала. Юра для этих целей стал использовать фотоаппарат как записывающее аудио- и видеоустройство, а также повторять «про себя» важные временные точки, сравнивал временные отметки предыдущего и текущего дней. Остальные участники похода стали постоянно обращаться к нему за справками – сколько еще идти, сегодня прошли больше или меньше, чем вчера.

В этой ситуации мы можем наблюдать, что были найдены культурные средства для организации поведения Юры и способы его самоконтроля над тревогой («Кто предупрежден, тот вооружен», теперь Юра сам управлял ситуацией). Сначала мальчик не мог управлять ситуацией – все вызывало тревогу и, соответственно, выражалось в вопросах: куда идти, когда придем, где мы... Карта и компас – те средства организации поведения в пути, которые позволили ребенку самому понимать ситуацию, прогнозировать будущие действия (куда мы идем и сколько идти), контролировать текущие события (где мы и точно ли мы тут). При этом ребенок смог активно строить свое отношение к ситуации (я знаю, что происходит и будет происходить, – я могу подготовиться к изменениям). Два известных туристических прибора, используемых для прокладывания пути и четкого следования по маршруту, приобрели иной культурный, психологический смысл – они стали средствами организации поведения.

Второй важный момент – изменилось положение мальчика в группе. Из участника, являющегося эмоциональным раздражителем, несущим тревогу и напряжение, он стал участником, имеющим очень важную социальную роль. Из опекаемого он стал равноправным участником. Его поведение стало осмысленным (я прокладываю и контролирую путь), понятным.

Они маленькие! Мы должны помочь!

Участники ситуации – Даша, Витя, Сережа – 18 лет, имеющие умственную отсталость в легкой степени. В проекте более 5 лет.

Подростки вместе с психологом проекта ехали на место проведения турслета «Тургграда» заранее, чтобы разведать дорогу и подготовить место, организовать учебно-игровые конкурсы для новичков проекта, которые должны приехать на следующий день. В электричке эта задача была подробно обсуждена.

По дороге от электрички к месту проведения турслета обнаружена большая заболоченная местность.

Сережа: – О, болото! Я туда не пойду. Утону и меня никто не спасет!

Даша: – Сережа! Ты вон какой большой, а завтра малыши пойдут!

Витя: – Давайте другую дорогу искать!

Сережа: – Нет! Я сильный! Я их завтра на руках перенесу!

На турслете ребята должны были учить новичков пилить дрова, ставить палатки. Психологи проекта подробно обсудили и несколько раз разыграли ситуацию обучения. Ребята очень волновались и несколько раз спрашивали, смогут ли они научиться.

Утром, в ожидании новичков:

Даша: – Сможут ли они пройти? Новичкам же тяжело, они ничего не умеют. Вдруг испугаются?

Сережа: – Ну да. Мы когда были маленькие, тоже боялись.

Витя (тихо Сереже): – Надо осторожно, пила острая, они же малыши, ничего не понимают. Будем осторожно. И бревно им дадим поменьше, чтобы быстро распилили.

Сережа: – Да, а как учить-то их. Я забыл!

Витя: – Бери пилу, пошли, покажу.

Надо сказать, что ситуация «научить» для ребят оказалась очень сложной, они постоянно отвлекались, путали последовательность действий, сами нарушали технологию (например, пилили на уровне сучка).

Тут интересны два момента. Во-первых, переосмысление проблемы и перевод ее из «Помогите мне, я боюсь» в «А как помочь другому». Второй момент – поиск оптимальных путей передачи опыта и создание ситуации успеха у других (ориентируясь на то, что им самим важно быть успешными).

Подростки, сталкиваясь с другими, более младшими и менее опытными, переосмысливают свое состояние и положение, «становятся выше себя на голову». И этот пример мы тоже отнесем к иллюстрации идей о строении зоны ближайшего развития, о ее двухтактности (см.: [9]). Сначала ребенок выполняет действие под руководством взрослого, который является носителем образцов выполнения действия, критериев оценки правильности выполнения. В данной ситуации – это опыт, полученный ребятами до описанной ситуации. Наличный, актуальный уровень – то, что ребята сами преодолевают препятствия (проходят через болота, пилят дрова). И в зоне ближайшего развития – осознание способа действия (как правильно построить маршрут обхода препятствия, каковы правила пилки дров). Необходимость строить свое поведение с ориентацией на поведение другого или проектировать поведение другого создает условия для рефлексии, для осознания своего способа действия (именно это и находится у описанных подростков в ЗБР).

Второй важный штрих – понимание позиции других, младших и неопытных. Подростки с особенностями развития относятся к себе и к своему опыту как к достаточному для того, чтобы быть старшими и умеющими. С другой стороны, в ситуации присутствует и определенная децентрация – если я что-то могу, это не значит, что могут другие. Мы полагаем, что такая личностная децентрация оказалась возможной потому, что ситуации для подростков знакомые, они их многократно переживали, видели, как другие находят успешный выход из них, сами имели опыт успешного разрешения ситуаций. И это дало возможность увидеть поведение другого через призму собственного опыта.

Я всех подвел?

Участник ситуации – Олег 15 лет с ранним детским аутизмом. Одна из ярких черт поведения, появившаяся в последнее время, – все действия выполняются медленно, демонстративно, подросток застывает в какой-то позе, вычурно-демонстративной, и оглядывается – видят ли его, любят ли им.

Действие происходит в многодневном походе по горам Краснодарского края. Третий день похода. С утра моросит дождь, временами переходя в мокрый снег. Маршрут проходит по глиняной дороге с глубокими колеями, с каждым шагом глина все более вязкая. Все очень устали. Решено уйти с дороги и идти вдоль нее. Все участники довольно быстро перебрались на устойчивую землю обочины. Олег встал посреди дороги, медленно окинул взглядом участников, принял позу короля и... увяз в глине. Самостоятельно выбраться не смог. Ему стали помогать выбираться несколько человек и последовательно увязли вместе с ним. Процесс вытягивания занял достаточно много времени. Когда Олега вытягивали, его ботинки остались в глине. Оказалось, что шнурки были плохо завязаны и ноги буквально выскользнули, оставив обувь в глине. В процессе спасения ботинок многие участники сильно испачкались, ожидающие замерзли.

Когда движение было продолжено, руководитель похода провел беседу с Олегом. Объяснил, что необдуманные действия (плохо завязанные ботинки, самолюбование на дороге) его привели к сложной ситуации – все испачкались и замерзли. Олег – взрослый, но в группе есть и десятилетние девочки, для которых такая дли-

тельная остановка была очень утомительна. Руководитель сказал, что он огорчен таким необдуманном поведением Олега, а ребята хоть и не проявили свои эмоции, но все же были раздосадованы и расстроены. Олег был очень задумчив. Вечером подошел к руководителю и поинтересовался, не заболела ли десятилетняя девочка, что из-за него замерзла.

В следующие дни, когда он не успевал быстро собраться, он с тревогой спрашивал: «Я всех подвожу?» и старался собираться быстрее. Когда ему удавалось сделать что-либо хорошо, он гордо заявлял: «Я же не подвел?». С руководителем группы стремился продолжить разговор, как действия разных людей влияют на состояние всей группы.

В этом примере для нас важно то, что, увидев реальные последствия своего поведения, подросток с ранним детским аутизмом (РДА) стал соотносить последствия своих действий с общей ситуацией. Известно, что нечувствительность к эмоциональному состоянию других – одна из черт людей с РДА. Эмоциональный мир других – скрыт и непонятен, вызывает тревоги и опасения. Однако в данной ситуации мальчик столкнулся не с умозрительными переживаниями окружающих, а с конкретными эмоциональными состояниями, вызванными конкретными его действиями. Эти состояния были связаны с телесными ощущениями – мы долго тебя ждали – замерзли. И эти состояния понятны для ребенка. Он сам их неоднократно переживал. Его действия были связаны с действиями других людей и их результат был виден – если мальчик быстро собирает рюкзак, группа выходит на маршрут вовремя. Если он завязывает ботинки хорошо, они не слетают во время движения и группа идет в выбранном и адекватном темпе. Все действия имеют смысл и соотнесены с другими. Эмоции, возникающие по их поводу, тоже конкретны и понятны. В данном примере мы можем отметить, что ребенок смог отнестись внимательно к состояниям других потому, что эти состояния были порождены понятными и наблюдаемыми действиями.

На основе приведенных примеров, а также анализа всей десятилетней работы проекта мы можем зафиксировать следующее.

- Смысл ситуации для подростков с ограниченными возможностями здоровья существует через их отношения с другими людьми. Через сравнение себя с другими, через выстра-

ивание отношений с другими подростки обнаруживают и себя и начинают рефлексировать свои особенности.

- В проекте практически вся деятельность имеет смысл, очевидный для участников (особенно туристическая деятельность, деятельность по самообслуживанию в походных условиях). И поведение каждого имеет свои почти мгновенные, реально наблюдаемые и ощутимые последствия для группы в целом. Поэтому подростки с нарушениями могут видеть и ощущать «на себе» все последствия как своих поступков, так и поступков окружающих. Реакция других выступает объективным критерием оценки поступков.
- Подростки с особенностями развития подражают другим, старшим, значимым партнерам по общению и деятельности, как бы «примеряют» на себя иные, более «взрослые» и ответственные формы поведения и могут их опробовать в реальной деятельности.
- Подростки с особенностями в развитии рефлексивно относятся к себе и своему поведению в ситуациях, где они могут или должны заботиться о младших, более слабых или неопытных. Изменение позиции с «участника» на «помощник организатора», «организатор» существенно меняет отношение подростка к своему поведению, к себе.
- Поведение подростков с особенностями в развитии может стать как трудностью для окружающих, так и приобрести особый, конструктивный смысл (карта для Олега – способ снять тревогу, для окружающих – мнение Олега о местоположении группы стало решающим для продолжения движения). Повышается так называемая социальная значимость участника.

Вероятно, некоторые утверждения выглядят голословно или очень общо. Это первая попытка систематического психологического осмысления нашей работы. Нам было важно в ткани реальной, повседневной жизни увидеть эти ситуации опосредования и показать, как найденные опосредующие звенья меняют смысл ситуаций. Разворачивание и доказательство каждого положения – дело будущих публикаций.

Литература

1. *Баусов Ю. Н., Кесарева С. Б., Корепанова И. А., Кузина Л. А.* Опыт проведения НКО летних лагерей для детей-инвалидов (практическое пособие). М., 2003.
2. *Выготский Л. С.* Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Собр. соч. М., 1983. Т. 5.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
4. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций // Собр. соч. М., 1983. Т. 3.
5. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М., 1995.
6. *Корепанова И. А., Сомова Ю. В., Фомичева Л. Ф.* Толерантность как принцип защиты прав детей-инвалидов (практическое пособие). М., 2004.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
8. *Мещеряков Б. Г.* Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского. Самара, 1998.
9. *Обухова Л. Ф., Корепанова И. А.* Зона ближайшего развития. Пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
10. *Хозиев В. Б.* Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут, 2000.
11. *Эльконин Б. Д.* Психология развития. М., 2001.
12. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М., 1989.

Часть 4

От практики к теории

Общие тенденции развития современной детской субкультуры

Е. О. Смирнова

В последние десятилетия кардинальным образом изменились условия жизни и взросления детей. Стремительный переход к постиндустриальному, информационному обществу, который переживаем мы все, с особой остротой коснулся современного детства. Что несут с собой эти технические достижения для маленького ребенка? Какие риски и какие возможности? Ответ на эти вопросы остается открытым, поскольку все живущие ныне взрослые имели совершенно другой опыт детской жизни.

В то же время очевидно, что технический прогресс отражается не только на средствах информации и коммуникации, но и на психологии человека. При этом чем моложе человек, тем большее влияние на него оказывает окружающая среда, и тем легче он впитывает и присваивает все веяния времени. Особо открытой и чувствительной группой, безусловно, являются дошкольники, поскольку они не просто растут – они формируются и развиваются в совершенно новых условиях, которых еще нигде и никогда не было. Это новое, **другое детство** складывается и существует в определенной социокультурной ситуации, т. е. в той среде (материальной, информационной, коммуникативной и пр.), которую создают для них взрослые. В данной статье мне бы хотелось рассмотреть некоторые общие тенденции развития социокультурной ситуации современного детства, зафиксировать некоторые ее противоречия и парадоксы и поразмышлять, как эти инновации могут отражаться на развитии детей.

Первый парадокс заключается в **противоречии между возрастающей значимостью детства и полным игнорированием специфики детского возраста**. Высокая значимость детства выражается прежде всего в повышенном внимании к детям и чрезвычайно высокой потребительской привлекательности детской и родительской аудитории. В настоящее время чрезвычайно широко

разворачивается производство самых разных товаров для детей – от гигиенических средств и питания до компьютерных программ. Огромные корпорации, концерны, синдикаты специализируются на производстве товаров для детей. Сами названия торговых фирм свидетельствуют о размахе производства и потребления (Империя детства, Мир детства, Детский мир, Планета детства и пр.) Лозунг «Все лучшее – детям» поистине вошел в нашу жизнь. С первых месяцев современный ребенок сталкивается с благами цивилизации, о которых не подозревали его сверстники 20–30 лет назад. Памперсы, радио-няни, электронные игры, компьютеры, интерактивные игрушки, детские мобильные телефоны, видеофильмы – все эти неведомые в нашем детстве явления стали повседневными атрибутами жизни наших детей с первых месяцев их жизни. Красочные детские книжки – и классические и современные – издаются в огромном количестве. Детские магазины переполнены самыми разными игрушками. Ассортимент товаров и услуг для детей растет быстрее, чем другие сегменты рынка.

Вместе с тем производство этих товаров, как правило, не ориентировано на возрастные особенности детей. Подавляющее большинство из них (в особенности информационных) абсолютно не соответствует возрастным особенностям детей раннего и дошкольного возраста (до 6–7 лет) и полностью игнорирует специфику детства.

Прежде всего стремительно снижаются границы возрастных требований к различным способностям и умениям детей. То, что в 80-х годах прошлого века было желательным для детей 6–7-летнего возраста (знание букв, цифр, умение считать и пр.), сегодня требуется от 3–4-летних малышей. Это способствует тому, что родители, едва успев родить ребенка, уже серьезно озабочены, как развивать малыша и сможет ли он стать полноправным членом современного общества. Этими проблемами озабочены и производители товаров для детей, в том числе обучающих методик и технологий, которые с каждым годом снижают возрастную адресацию развивающих программ.

Самым ярким примером нарушения возрастных возможностей детей являются развивающие видеофильмы для младенцев. За последние годы было выпущено значительное количество раз-

вивающих компьютерных и DVD-программ для самых маленьких. Среди наиболее популярных можно отметить американские варианты: Baby Einstein (2002). Нижняя возрастная планка опустилась в них до рекордной отметки – фильмы маркированы отметкой 0+, то есть рекомендованы для развития детей с рождения. В последнее время отечественные производители выпустили российский вариант данного продукта – серию развивающих видеофильмов для детей от 3-х месяцев – «Я все могу» (2006) .

Авторы утверждают, что данная продукция основана на методике «Вообрази-Сообрази-Преобрази», разработанной «ведущими российскими учеными, педиатрами и психологами». Однако нам не удалось найти ни одного автора этой прогрессивной методики. На данный момент ссылку на ведущих ученых можно рассматривать просто как рекламный ход для родителей, которые доверяют мнению «специалистов». Такое положение вещей требует содержательной психолого-педагогической экспертизы этой программы.

Программа включает 12 дисков с увлекательными и многообещающими названиями типа: «Учимся говорить», «Воображаем, думаем, соображаем» и пр. Наш анализ показал, что за 20 минут эфирного времени младенцу в возрасте 3–12 месяцев предлагается 160–170 эпизодов на 70 сюжетов по каждой выбранной тематике. Даже взрослому человеку за 20 минут очень интенсивной новостной программы предлагается 5–7 тем, раскрытых в 70–90 эпизодах. Семь для взрослого и семьдесят для младенца! Это впечатляет. Такая интенсивность предлагаемого видеоряда, естественно, ведет к катастрофической перегрузке головного мозга. И соответственно несет не развивающий, а разрушающий характер. Отдельного медицинского анализа и обсуждения заслуживает нагрузка на зрительный анализатор ребенка, у которого только начинают формироваться многие зрительные системы.

Авторы фильма утверждают, что фильм способствует речевому развитию ребенка (несмотря на то что в самом фильме не произносится ни звука человеческой речи), а также развитию воображения и образного мышления. Якобы фильм скомпонован так, что после просмотра ребенок начнет задавать вопросы и сам придумывать, как связаны между собой разрозненные кадры. Но авторы игнорируют тот очевидный факт, что младенцы не способ-

ны задавать вопросы! (И дети раннего возраста зачастую также). И говорить о воображении и образном мышлении ребенка в 3–4 месяца по меньшей степени необоснованно. В общем, с научной (психологической и педагогической) точки зрения такая продукция не выдерживает никакой критики и, конечно же, не приносит никакой пользы. Но беда даже не в том, что такие фильмы никак не способствуют развитию детей, а в том, что они деформируют сознание родителей и **блокируют традиционные и действительно развивающие формы активности ребенка.**

В психологии широко известно, что главным условием развития ребенка и ведущей деятельностью в младенческом возрасте является непосредственно ситуативно-личностное общение со взрослым. Трехмесячный человек нуждается прежде всего во внимании близких взрослых. Основная задача младенца – установить полноценный психологический контакт с родителями. Выполнить эту задачу при помощи экрана невозможно.

Вместе с тем данная серия легитимизирует отчуждение детей от родителей. Опросы родителей и наблюдения за ситуацией просмотра показывают, что фильм используется как «мамина передышка», когда ребенок помещается перед экраном, а родители заняты своими делами. Многие родители с восторгом отзываются о данном медиа-продукте, утверждая, что «мой ребенок с удовольствием смотрит эти фильмы». И это действительно так. Подобные фильмы сделаны с использованием так называемых «трансовых» эпизодов, которые сняты и смонтированы в режиме клипового восприятия – мелькание сюжетов завораживает. Это сродни наблюдению за серией рекламы. Несколько лет назад газеты, а затем и учебники обошел потрясающий психологический эксперимент – младенцам предъявлялся сначала блок рекламы, а затем наблюдение за отжимом белья в стиральной машинке с окошком – эффект воздействия и «увлеченность» малышей были очень похожими.

«Ребенок 20 минут занят, и – хорошо» – так звучит самый распространенный аргумент в пользу этой серии. Родители, даже самые любящие, мечтают о минутной передышке от забот. Развивающий фильм, который обещает без всяких усилий сделать из ребенка гения, подойдет как нельзя кстати. Получив «20 минут тишины и покоя» (так звучит 80 % отзывов родителей), они с ра-

достью приобретают следующие серии. И очень скоро безобидные 20 минут просмотра превращаются в 40, потом в 60, и т. д. ... Когда-то лозунг О. Бендера «Свободу материнству от младенчества!» звучал как анекдот, но с помощью данной «развивающей» программы он стал реальностью.

На сегодняшний момент нет полномасштабных и мультidisциплинарных исследований о влиянии «развивающих» фильмов, компьютерных, телевизионных программ на маленького ребенка. Основной пафос аналитиков сводится к тому, что нахождение ребенка перед экраном в целом скорее вредно, чем полезно. Дается множество рекомендаций о дозировании экранного времени, которые в реальности почти никогда не соблюдаются. Разработчики, производители и наиболее радикальные педагоги и педиатры отстаивают необходимость вхождения маленьких детей в прогрессивное сообщество потребителей продукции масс-медиа. Однако вопрос остается открытым и скорее нерешенным. Появление и массовое распространение на рынке видеопродукции, адресованной самому нежному возрасту человека – младенчеству, ставит эти вопросы особенно остро.

Однако фильмы для младенцев – далеко не единственный пример нарушения возрастных особенностей детей. Наша экспертиза показала, что производители детских книжек, игрушек, мультфильмов крайне небрежно относятся к специфике того возраста, для которого адресована их продукция. В большинстве своем она не рассчитана на детей дошкольного возраста. На рынке игрушек явно преобладают «взрослые» куклы (Барби, Брэд, Синди и пр.). Найти куклу, изображающую ребенка дошкольного возраста, с которой ребенок мог бы отображать свой собственный опыт, практически невозможно, в то время как полки магазинов переполнены взрослыми разукрашенными красавицами. Фильмы для дошкольников по своей форме и содержанию не рассчитаны на детское восприятие: слишком быстрый темп, мелькание несвязанных кадров, перегруженность экзотичными эффектами, невнятность и отрывочность речи персонажей не позволяет ребенку понять, осмыслить и пережить содержание фильма. А без этого просмотр превращается в бессмысленное и даже вредное времяпрепровождение. Многие современные книжки написаны

недетским языком и не соответствуют интересам и возможностям понимания маленьких детей.

Искусственное «овзроление» очевидно и в изменении внешнего облика маленького ребенка, которое предлагает современная социальная среда. Взрослые стараются специально одевать дошкольников по взрослой моде, предлагают 4–5-летним девочкам средства для макияжа, учат их петь и танцевать, как взрослые, словом, делают все, чтобы дети как можно раньше перестали быть детьми и почувствовали себя взрослыми.

Ярче всего это проявляется в **увлечении ранним обучением**. Начало целенаправленного обучения (которое именуется как раннее развитие) спускается все ниже. В последнее десятилетие одной из явных тенденций в воспитании маленьких детей стала мода на раннее развитие. Начиная с 2–3 лет, а то и раньше, родители озабочены тем, чтобы целенаправленно, систематически и как можно раньше развивать своего ребенка. Во многом этому способствует состояние современного образовательного рынка. В настоящее время функционирует много новых центров раннего развития, прогимназий, школ для малышей, специализированных детских садов и пр. Появляется все больше методик, авторы которых обещают родителям развить у младших дошкольников, а то и у младенцев внимание, память, логическое мышление, научить их читать и считать, причем все это очень быстро и очень рано. Об этом, в частности, свидетельствуют сами названия некоторых методик: «Читать раньше, чем ходить», «Математика с пеленок», «Энциклопедические знания с пеленок» и пр. «Прилавки книжных и детских магазинов буквально переполнены различными пособиями для детей от 6 месяцев до 5–6 лет, которые призывают родителей как можно раньше научить малышей читать, писать, считать, логически мыслить. Как правило, эти пособия представляют собой красиво иллюстрированные издания, в которых содержатся сведения, очевидные для взрослых, но пока что неизвестные маленьким детям, о величине, форме, цвете и, конечно же, буквах и цифрах. Характерной тенденцией последних лет является фактическое приписывание **развивающих функций только дидактическим игрушкам**. Большинство игрушек, которым приписывается название «развивающих», представляет собой наборы для знакомства с новой информацией

и тренировки памяти или каких-либо навыков. Это может свидетельствовать о том, что развитие ребенка с точки зрения родителей и производителей игрушек понимается исключительно как расширение кругозора и освоение навыков. Оно сводится к обучению и накоплению различных знаний. Эмоциональная и социальная сфера ребенка, его самостоятельное творчество при этом как бы не связываются с понятием «развитие», что, конечно же, является глубоким заблуждением.

Естественно, родители покупают своему малышу эти дидактические пособия, сажают малыша перед собой и «развивают». Обычно такие «сеансы развития» выглядят как специальные занятия, на которых взрослый сообщает малышу новую для него информацию (или воспроизводит инструкции, представленные в пособиях). Например, мама показывает годовалой девочке картинку в книжке и сообщает: «Это, Катенька, красный квадрат. А это синий треугольник. Поняла? А теперь повтори, что это?» Естественно, Катеньку эта информация не слишком волнует, она крутится, пытается перевернуть странички в книжке, смотрит по сторонам и в конце концов убегает от своего учителя. Но мама снова и снова предлагает посмотреть на картинку и показать, что где нарисовано. Рано или поздно Катенька, конечно, научится различать красный круг и синий треугольник, но только будет ли все это иметь какое-то отношение к развитию ребенка? В лучшем случае такое усвоение информации можно назвать научением. А как же быть с ранним развитием?

Интересно, что такая повышенная требовательность к ответственному развитию и к учебным навыкам малыша сочетается с чрезмерно бережным, **щадящим отношением к его телесности и самостоятельности**. Сейчас нередко можно встретить слишком продолжительное грудное вскармливание (до 2–3 лет), позднее приучение к опрятности (после 3–4 лет), недоразвитие навыков самообслуживания (в 4–5 лет дети не умеют одеваться, чистить зубы и пр.). Совершенно невозможным стали самостоятельные прогулки ребенка со сверстниками (до 12–13 лет) и пр. Все делается для того, чтобы облегчить малышу жизнь, обезопасить его от всяких рисков, усилий и трудностей. В этой связи уместно привести мысль из Ф. М. Достоевского, высказанную более 100

лет назад: «Вся педагогика уходит в заботу об облегчении. Но облегчение не есть развитие, и даже напротив есть отупление. Две-три мысли, два-три впечатления поглубже вижитые в детстве собственным усилием (если хотите, так и страданием), проведут ребенка гораздо больше в жизнь, чем самая облегченная школа, из которой сплошь да рядом выходит ни то ни се, ни доброе, ни злое...» (Дневник писателя, 1895, с. 8).

Как можно видеть, тенденция к облегчению детской жизни (и противодействие ей) наблюдаются давно, но сейчас она достигла своего максимального выражения. Игрушки полностью содержат все необходимое для использования (например, к кукле прилагается собачка, а к ней поводок, мисочка, игрушечный корм, домик и т. п.). Ничего не надо придумывать и изобретать. Даже запуская мыльные пузыри, уже не надо дуть, а можно просто нажать кнопку, и они сами полетят. Примеров такого облегчения детской жизни можно привести множество. Дети ограждены от любых рисков, они живут под защитой взрослых, как под колпаком, отгораживающим их от реальной жизни. Их задача – усваивать знания и «развиваться».

В результате ребенку просто негде проявить инициативу и самостоятельность. Все готово к потреблению и использованию. У детей не остается пространства для проявления своей инициативы и самостоятельности, в широком смысле – для самореализации. А это сводит жизнь детей к бессмысленному для них потреблению готовых благ и запоминанию готовой информации. В пределе данная ситуация исключает развитие мотивационно-волевой сферы, самосознания и личности в целом.

Развитие – это всегда возникновение нового качества, появление чего-то **качественно нового** – нового отношения к миру и к другим людям, новых способностей, новых желаний, интересов, мотивов и побуждений к действию. Все это всегда отражается и выражается в детской **инициативности и самостоятельности**, когда ребенок сам что-то придумывает, создает, к чему-то сам стремится. Действия под диктовку взрослого, как и ответы на его вопросы (даже правильные), не имеют никакого отношения к развитию ребенка. Напротив, они могут стать тормозом такого развития, поскольку выполнение заданий и инструкций взрослого лишает малыша собственной активности. Дети могут утратить собственную инициативу и интерес

к обучению, если их жизнью дирижируют родители и непрерывно подталкивают их к достижениям. Исследования последних лет показывают, что дети, с раннего возраста ориентированные на обучение и «раннее развитие», оказались менее творческими, менее уверенными в себе, более тревожными и напряженными. Достижения в конкретных знаниях и умениях (таких как умение читать и знание цифр) очень быстро утрачивается и не дает никаких преимуществ в умственном развитии и в освоении школьной программы. Основная проблема в обучении маленьких детей состоит в том, что тем знаниям и умениям, которые взрослые пытаются вложить (а иногда с успехом вкладывают) в их головы, нет места в их детской жизни. Все это – формальные, чужие и не нужные в жизни детей упражнения. Маленький ребенок не может чувствовать себя свободным, активным и самостоятельным, когда его учат. В таких занятиях он не может стать источником, автором своей активности, своих фантазий, своих переживаний, своего выбора. Поэтому такого рода «раннее развитие» не только не способствует, но и препятствует действительному развитию личности ребенка.

Еще одну общую тенденцию происходящих трансформаций можно обозначить как превращение средств деятельности в ее цели и мотивы и соответственно потеря смыслов детской деятельности. Так, СМИ становятся для дошкольников не средством получения информации или приобщения к широкой действительности, а источником сенсорных впечатлений, потребление которых превращается в самостоятельный род занятий. Телевизионный или компьютерный экран все больше подменяет для маленького ребенка игру, активную продуктивную деятельность, общение с близкими взрослыми.

Анализ рынка современных игрушек показывает, что большинство из них не только перестали быть средством игры, но и препятствуют развитию игровой деятельности.

Игрушки и атрибуты роли не должны перетягивать на себя внимание ребенка. Они нужны не для того, чтобы поразить или удивить, а для того, чтобы **почувствовать себя** другим, создать и реализовать свой замысел. Соответственно лаконичность, условность или «знаковость» – важнейшие требования к игрушкам для сюжетной игры.

Д. Б. Эльконин многократно подчеркивал: чем более детализированным и развернутым является практическое действие, тем более свернутым и неосознанным становится план ролевых отношений, т. е. смысл игры. Свернутость или развернутость игрового практического действия во многом зависит от игрушки – от степени ее сложности и реалистичности. Между тем многие современные игрушки (утюги, микроволновые печи, пистолеты и пр.) буквально являются действующими копиями реальных предметов. Они перетягивают на себя все внимание ребенка и уже не требуют никакого замысла. В строгом смысле эти вещи уже являются не игрушками, т. е. условными обозначениями предметов, а реальными предметами или тренажерами для отработки навыков.

Разговор о качествах игрушки особенно важен в настоящее время, когда появилось новое поколение игрушек. Большинство из них, к сожалению, мало пригодны для игры, а потому и не выполняют свою развивающую роль.

Главное качество хорошей игрушки – **ее открытость для разнообразных действий и переживаний малыша**. Игрушка должна открывать возможность для «внесения» в нее собственной активности ребенка – своего голоса, своих движений. Необходимым качеством такой игрушки является возможность любых превращений и настроений. Только в этом случае игрушка может стать не просто предметом манипуляций, но «вторым Я», объектом заботы и партнером по общению.

Между тем развитие рынка игрушек идет в направлениях, закрывающих возможность игрушки стать предметом игры и психологическим орудием. Дизайн игрушки провоцирует вполне определенные и примитивные действия с ней, которые весьма далеки от настоящей игры.

Игрушечные животные все более приближаются к своим натуральным прототипам. Это уже скорее не игрушки, а чучела реальных животных. Например, у крысы-игрушки все как в жизни – жесткая шерстка, усики, острые когти и пр. А игрушечный скорпион обладает скользкой и липкой шкуркой, до которой противно дотронуться.

Но главная тенденция «совершенствования» кукол – их нарастающая **автоматизация**. Куклы-роботы, или интерактивные

куклы, оснащенные специальными программами, могут жить «своей жизнью», независимой от деятельности ребенка, а иногда и руководить его действиями. Например, кукольный младенец при нажатии определенного рычага на спине начинает через каждые 40–50 секунд произносить команды: «Мамочка, спой мне песенку»; «Мне скучно, давай поиграем»; «Мамочка, покорми меня» и пр. Взрослые приходят в восторг, дети тоже радуются и гордятся своим имуществом, но к игре эта гордость не имеет никакого отношения.

Все обозначенные выше тенденции ведут к тому, что игрушка все более становится не средством игры, а **самодостаточной вещью**, призванной вызывать удивление, восхищение и любопытство. Малышу уже не нужно оживлять куклу, вкладывать в нее свои переживания, свой опыт. Конкретные, детализированные копии не стимулируют детей к игре, а очень быстро вызывают пресыщение. Ребенок начинает требовать всё новые и новые игрушки, но в них не играет. Играть с такими игрушками совсем необязательно. Нужно просто взять куклу в руки и делать, что она «велит». А это закрывает саму возможность самостоятельной творческой игры. Ребенок как бы становится приставкой к игрушке – она сама руководит его действиями. Детская игра превращается в манипулирование и сводится к использованию возможностей технически оснащенных игрушек.

Другим проявлением той же тенденции являются **пристальное внимание к операциональному и техническому оснащению детской деятельности и полная неопределенность или даже утрата ее мотивационно-смысловых ориентиров**. Так, знания, навыки и умения превращаются из средств развития ребенка в главную цель образования маленьких детей. Малышей учат читать и считать, но зачем им нужны эти навыки и как дошкольники будут использовать их в своей жизни – непонятно. Очевидно, что неизбежность «сдачи экзамена в школу» не может стать для дошкольника столь же значимым мотивом, как для его родителей. Остается единственный мотив, оправдывающий все усилия детей и взрослых: собственная успешность, возможность стать лучше других и заслужить хорошую оценку родителей. Все это ведет к вытеснению дошкольных видов деятельности и к преждевременному

формированию конкурентного начала в детях. Такая фиксация на собственной успешности и страх оказаться хуже других является источником детских (и не только детских) неврозов.

Наконец, еще одна тенденция современной детской субкультуры – это **размывание целостности детских деятельностей**. Мы уже говорили о соединении игры с манипулированием и с обучением. Проиллюстрируем данную тенденцию на материале еще одной важнейшей деятельности дошкольников – восприятию литературы.

Восприятие литературы имеет огромное значение для умственного и познавательного развития ребенка. Читая книгу, вернее, слушая литературный текст, дошкольник должен **представлять** происходящие события, включаться в них, связывать разные фрагменты произведения. Это требует работы мысли, сосредоточенности и воображения, а значит, развивает все эти способности. Чтение (слушанье) книг развивает образное мышление, будит воображение ребенка, стимулирует к осознанию событий своей собственной активности. Литература приобщает его к отечественной и мировой культуре и вообще имеет исключительно важную роль в речевом, эстетическом, личностном и познавательном развитии ребенка.

Однако чтобы восприятие литературы выполняло эту важнейшую роль в развитии детей, оно должно быть самостоятельной и достаточно сложной деятельностью. В последнее время появляются все новые формы печатной продукции для детей, где собственно литература уходит на задний план и становится фоном для какой-либо другой деятельности. В результате появляются новые «жанры» детских книг, развивающая роль которых пока что не осмыслена в педагогике и в психологии. Среди относительно новых жанров детских книг можно выделить книжки-игрушки, книжки-поделки и книжки-задачники. Остановимся на их описании и психологической характеристике.

Книжки-игрушки представляют собой печатные издания, в которых встроена какая-либо игровая «добавка», призванная сделать книжку более развлекательной и привлекательной. Например, встроенное звуковоспроизводящее устройство: если нажмешь на картинку лягушонка – он начинает квакать, а на утенка – крякать. Игровые добавки могут иметь самые разные варианты, но все они

призывают ребенка к действию – нажимать, вращать, крутить, словом, играть. К настоящей игре все эти действия не имеют отношения. В то же время для маленьких детей такие игровые добавки, безусловно, являются привлекательными – удержаться от таких манипуляций просто невозможно. Малышу хочется попробовать, что «умеет» делать книжка. Понятно, что интерес к таким пробам, а значит, и к самой книжке быстро иссякает. При этом ее литературное содержание уже не важно. Конечно, картинки совершенно необходимы для любой детской книжки. Но если иллюстрация призывает к действиям и уводит внимание ребенка от текста, это значит, что книжка уже не является книжкой, так и не став игрушкой.

Книжки-поделки – это своего рода сочетание литературы с продуктивной деятельностью. Это может быть рисование, раскрашивание, аппликация, конструирование на бумаге (так называемое плоскостное конструирование) и пр. Например, по ходу чтения сказки ребенку предлагается раскрасить по образцу незакрашенные картинки или дорисовать отсутствующие детали изображений. Во многих книжках иллюстрации имеют массу белых пятен, которые дети должны восполнить, т. е. наклеить недостающие части картинок, выбрав их в соответствующих приложениях. Сама по себе аппликация (как и раскрашивание или дорисовывание картинок) – занятие вполне полезное и увлекательное для дошкольников. Но почему и зачем его нужно соединять с восприятием литературы? Видимо, по логике авторов, такое совмещение придает книжке дополнительную привлекательность и развивающее значение («два в одном»). На самом деле восприятие художественной литературы и занятие аппликацией (рисование или раскрашивание) – это совершенно разные и несовместимые виды деятельности. Попытка их объединения разрушает и то и другое. Вместо того чтобы «вжиться» в содержание сказки, представить и пережить описываемые события, ребенок начинает «доделывать» книжку – сам материал подталкивает его к этому. В то же время он не может полностью погрузиться в продуктивную деятельность, поскольку это не совсем его самостоятельная поделка, а все-таки книжка.

Еще одним популярным жанром издательской продукции для детей являются **книжки-задачники**, а именно превращение художественной литературы для детей в дидактические пособия по освоению каких-либо навыков. В традиционные

сказки вставляются мало связанные с их содержанием задания, которые нужно выполнить в процессе чтения. Например, в книжку про Красную Шапочку помещены задания по определению времени отдельных событий. Пользуясь нарисованными на каждой странице часами, ребенок должен выяснить, как долго гуляли по лесу Красная Шапочка и Волк, сколько было времени, когда Волк начал есть Бабушку, а сколько времени потребовалось охотникам для «вскрытия» Волка и т. п. С точки зрения авторов этих книжек, подобные задания имеют несомненный развивающий эффект, который дополняет известную сказку. Ребенок не просто знакомится со сказкой, но еще и учится определять время! Конечно, это полезное умение, но при чем здесь Красная Шапочка? Похожих заданий в детских книжках огромное множество.

Конечно, книжки-раскраски и дидактические книжки для детей были всегда и в определенных количествах они нужны дошкольникам. Но в последнее время эти дополнительные элементы внедряются в **литературные** произведения и явно мешают восприятию текста. С точки зрения создателей подобных книжек, введение специальных заданий в известную сказку сразу делает книжку развивающей. Так, сказка про репку ничего не развивает, а репка, в которой нужно измерить и сравнить рост персонажей, сразу превращается в развивающую. Такая простая житейская логика совершенно не принимает в расчет развивающее значение самой детской художественной литературы.

В педагогике и психологии немало трудов посвящено воспитательному значению детской литературы. Литература дает ребенку образцы прекрасного и безобразного, доброго и злого. Герои детских сказок выступают для дошкольников как моральные эталоны, т. е. как общественно признанные носители положительных или отрицательных качеств. Это бесконечный источник сюжетов игры, в которых присваиваются смыслы человеческих отношений и мотивы деятельности людей. Такое присвоение, как и моральное воспитание вообще, не может быть основано ни на наказаниях, ни на упражнениях, а только на формировании эмоционального отношения к нормам поведения человека. Художественная литература как раз способствует воспитанию чувств и

становлению эмоционального отношения к моральным нормам. Но разрушение целостности этой деятельности нивелирует ее воспитательное значение и сводит знакомство с литературой к овладению элементарными навыками.

Все обозначенные тенденции являются результатом **игнорирования возрастной специфики детей младшего возраста**, и шире – отсутствия соответствующей психолого-педагогической базы у создателей детской субкультуры. Производители товаров для детей не задумываются о законах развития ребенка и о реальных потребностях своей целевой аудитории. Их коммерческие цели весьма далеки от задачи полноценного развития личности ребенка.

Между тем, воспитание ребенка происходит не только на основе определенной программы, принятой в детском учреждении, но прежде всего внутри неорганизованной стихии товаров для детей. Описанные выше тенденции развития современной детской субкультуры, безусловно, отражаются на особенностях развития современных детей. Исследования показывают снижение уровня развития ролевой игры, общую пассивность, немотивированность дошкольников. Многие педагоги отмечают резкое снижение фантазии и творческой активности детей, дошкольники теряют способность и желание чем-то занять себя, не прилагают усилий для изобретения новых игр, для сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Однако сегодня это не научные факты, а всего лишь разрозненные наблюдения отдельных педагогов и родителей.

В этой связи важнейшей перспективой является **изучение особенностей современного детства** и влияние информационных технологий на разные аспекты развития ребенка. В частности, необходимо исследовать формы взаимодействия дошкольников с экранной информацией и разработать критерии психологической оценки фильмов для детей дошкольного возраста.

И еще одна практическая задача, адресованная психологам, заключается в необходимости проведения **психолого-педагогической экспертизы информационных товаров для детей**, которая может служить своеобразным фильтром на пути к нашим детям.

Периодизация психического развития как проблема

К. Н. Поливанова,

Москва, МГППУ

Л. С. Выготский начинает свою работу «Проблема возраста», словно бы продолжая дискуссию, идущую широко и известную всем. Легко увидеть, что для него разработка новой, отражающей новые реалии психологии периодизации была очевидна. Первая фраза этой работы звучит следующим образом: «По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации можно разделить на три группы»²⁵. Такое начало программной работы можно, на мой взгляд, объяснить только тем, что сам факт необходимости и возможности разработки периодизации для Выготского был очевиден. В семидесятые, когда появилась периодизация Д. Б. Эльконина, эта ситуация, по-видимому, не изменилась. И Эльконин рассматривает во вводной части своей статьи принципы, на которых должна строиться современная периодизация, а черпает эти принципы из работы «Проблема возраста».

Это ясно свидетельствует о том, что проблема разработки периодизации была весьма актуальной для 30-х–70-х годов прошлого века. Сегодня нам представляется важным поставить следующие вопросы:

1. Остается ли проблема периодизации столь же актуальной и сегодня?
2. Что именно в сфере науки или в сфере реальной социальной практики делает проблему периодизации актуальной?

На первый вопрос следует ответить отрицательно. Вспомним основные периодизации – Э. Фрейда, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконина, а также менее известные – Л. И. Божович, А. В. Петровского, Д. И. Фельдштейна, и, наконец, последнюю по времени появления периодизацию В. И. Слободчикова. Исторический анализ показывает, что периодом наибольшего интереса к проблеме периодизации следует признать середину прошлого века, хотя в отечественной психологии этот интерес со-

²⁵ *Выготский Л. С.* Избранные психологические труды. В 6-ти т. Т. 4. М.: Просвещение, 1984. С. 244.

храняется отчасти и до начала 90-х²⁶. Новые периодизации не появляются. Хотя, конечно, в любом серьезном учебнике по возрастной психологии (или *Developmental Psychology*) изложение продолжает строиться на основании некоторых возрастных ориентиров, само представление о возрастной норме постепенно начинает отходить в тень. В частности, обратим внимание на отсутствие возрастных границ в периодизации Э. Эриксона, на явную неопределенность в обозначении границ подросткового возраста и т. д.

Здесь можно сделать несколько уточняющих замечаний. Так, необходимо обратить внимание на логику становления детской психологии: она ведет свою историю от педологии, а последняя одной из основных задач ставила именно определение возрастных норм. Стало быть, принимая эстафету от педологии, детская психология была ориентирована на возраст как на относительно устойчивую внешне наглядно данную характеристику. Кроме того, на развитие детской психологии существенное влияние оказала и педагогическая практика. В первой половине 20-го века по всему миру школьное образование окончательно становится обязательным – сначала начальное, а затем и более продолжительное. Становясь обязательным, школьное образование становится и массовым. Следовательно, возникает насущный вопрос о формах и методах такого массового обучения, ответ на который можно дать, базируясь на представлениях о так называемых возрастных особенностях или возрастных возможностях (см., в частности: Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М., 2006).

То есть возрастная стратификация в детской психологии была во многом данью социальному запросу. Но важно обратить внимание и на то, что этот социальный запрос, стало быть, наличествовал.

Обратим также внимание и на существенное различие в подходах, характерных для отечественной и зарубежной психологии. Зарубежная психология, не обремененная приверженностью гегелевской диалектике, свободная от идеологического прессинга, который долгие годы испытывала отечественная психология, не «считает себя обязанной» удерживать идею развития в гегелев-

²⁶ Справедливости ради необходимо заметить, что именно в семидесятые-восьмидесятые появились периодизации психического развития взрослости.

ском смысле этого слова. Развитие понимается как изменение, связанное со временем, а не как наличие жестких отграниченных периодов, разделенных качественными скачками.

Заметим, что постепенный отказ от попыток придать отдельным периодам самостоятельные характеристики был связан и с мощной критикой экспериментальных находок Ж. Пиаже. Уже в шестидесятые постепенно набирала силу критика Пиаже, основанная на многочисленных экспериментальных данных, противоречащих его генетической эпистемологии. (Мы сейчас оставляем в стороне экспериментальные работы отечественных психологов, основанные на формирующей методологии.) В западной психологии было получено достаточно большое число свидетельств неточности введенного деления на качественно различающиеся периоды развития интеллектуальных структур. Причем сам структурализм Пиаже не давал инкорпорировать новые данные в его схемы. При жизни Пиаже эту критику, как считается, он игнорировал, хотя и было введено понятие декаляжа. Но после смерти Пиаже эта критика набирала силу. Сегодня, взяв любой основательный западный учебник по психологии развития, мы помимо изложения теории Пиаже обязательно найдем и ее критику.

Таким образом, мы вынуждены признать, что сегодня деление онтогенеза на отдельные периоды, причем явно различающиеся, на периоды, имеющие качественно различные характеристики, перестает быть предметом профессионального дискурса.

Теперь необходимо обратиться ко второму вопросу – с чем связана потеря интереса к проблеме периодизации. Ответ на этот вопрос можно искать в двух пространствах или, возможно, точнее, в двух дискурсах – собственно научном и социокультурном.

В сфере развития науки, конечно, произошли существенные изменения. Наверное, в связи с исследуемым вопросом необходимо указать на постепенное размывание научных школ. В отечественной психологии научные школы удерживаются, но в мировой науке все большее значение приобретают отдельные исследования, объединенные не общим подходом и исходными базовыми допущениями, а предметом и подчас даже объектом исследования. Нормой научной публикации является упоминание выполненных по данной проблематике исследований самых последних

лет. То есть задается наличный понятийный (а точнее – фактуальный) ландшафт, основной целью является получение новых данных и математическое моделирование, а не развитие базовых понятийных конструктов. Такой дрейф не мог не привести к потере интереса к обобщению большого объема эмпирических фактов в единой рамке. Тем более что новые систематические данные по всему онтогенезу вряд ли сегодня доступны.

Таким образом, ситуация в науке не способствует появлению новых периодизаций, а поскольку известные уже были подвергнуты существенной критике, потеря интереса к пониманию онтогенеза как регулярного стадийного процесса понятна.

Однако, на мой взгляд, гораздо большее влияние на отношение к периодизациям психического развития оказывает быстрое изменение социокультурной ситуации.

Современное состояние социума в целом и социальных структур, в которых происходит взросление, в частности, может быть определено как переходное. Развитие идет от относительно жесткой оформленности рамок возраста – как по структурированности внутри социальной структуры, так и по конкретности и локализации переходов – к диверсификации структур, форм, социальных «мест» взросления, их привязки к хронологическому возрасту и т. п. Хотя сегодня и сохраняется некоторое житейское представление о возрасте, что выражается в формах поведения в присутствии детей, формах обращения с детьми, в индустрии детских товаров и услуг. Идею возраста можно проследить в школьных программах, в предлагаемых формах досуга и т. д. Но постепенное размывание определенности и структурирования онтогенеза продолжается.

Жесткая стратификация детства обеспечивала четкую определенность требований к ребенку, в зависимости от стадии можно было предъявлять новые требования, и они выполнялись. Сама жесткость социальной структуры взросления исключала индивидуально-психологическую составляющую взросления. Другими словами, каждый четко знал, к какой группе в социуме он принадлежит.

В такой социальной ситуации *психологическая* периодизация излишня. Существует социальная периодизация, в которой зафиксиро-

ваны требования к данной возрастной группе, которые и определяют то, что мы бы сегодня назвали «возрастными особенностями».

В период частичного распада жестких форм социализации – в 20-м веке – возраст, оставаясь искусственным конструктом, вбирает в себя и индивидуально-психологическую составляющую. Возникает метафора нормы возраста и одновременно возникает «отклонение» от нормы. Возрастные особенности теперь представляют собой разброс индивидуальных характеристик, которые могут быть «измерены» на каждом отдельном представителе данного возраста. Возникшая в этот же исторический период психология, в частности, детская психология, сконструировала эмпирическое понятие – периодизация психического развития – и далее изучала разнообразие индивидуальных характеристик, формируя научно-эмпирически норму возраста.

Базовым допущением таких периодизаций была презумпция существования индивидуально-возрастных характеристик или признаков «на самом» индивиде. Ему и только ему присущи данные характеристики. Метод формирования периодизаций был методом разработки эмпирического понятия: изучался большой массив эмпирического материала, он обобщался, систематизировался, а затем формировались нормы возраста²⁷. И одновременно возникла и логика смены отдельных возрастов.

Впервые неадекватность эмпирического обобщения возрастных особенностей была продемонстрирована в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Была поставлена проблема опосредованности возрастных особенностей (возможностей) условиями обучения. Соответственно, появилась понятийная база для содержательной критики теории Пиаже. Было показано, что попытка обобщения индивидуально-психологических характеристик возраста приводит к искаженным результатам. Полученные Пиаже стадии развития интеллекта оказались, по мысли Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, невалидными. Широкомасштабные исследования, проводившиеся в методологии формирующего эксперимента, привели к выводу о возможности

²⁷ Строго говоря, ни Фрейд, ни другие исследователи – авторы периодизаций – не реализовывали эту логику практически. Но принцип построения периодизации и базовые допущения, я полагаю, были именно такими: от признаков возраста к их обобщению.

изменения возрастных особенностей средствами специально организованного обучения, через формирование учебной деятельности. К сожалению, сегодня эта линия исследований, как нам представляется, концептуально не развивается.

И в эти же годы Д. Б. Эльконин предложил теоретическую периодизацию психического развития²⁸. В ней возраст был задан как производная относительно общей логики взросления. Возраст «выводился» из общего представления о задачах развития в целом и затем конкретизировался через описание требований к среде развития. Периодизация взяла на себя функцию формулирования задач и условий развития.

Применительно к подростковому возрасту этот кардинальный теоретический прорыв можно проиллюстрировать следующим образом. В периодизации выделяются возрасты двух типов: в системе «ребенок – общественный взрослый» и в системе «ребенок – общественный предмет». Подростковый возраст отнесен к периодам первого типа. Следовательно, ему свойственны все характеристики возрастов в системе «ребенок – общественный взрослый». Далее этот возраст необходимо изучать и конструировать в соответствии с представлением о преимущественном развитии мотивационно-потребностной сферы, с его назначением (задачей) освоения смыслов и задач человеческой деятельности и отношений. Но одновременно необходимо и показать уникальность данного возраста (здесь – подросткового) относительно принадлежащих к той же системе «ребенок – общественный взрослый».

Так, в периодизации Д. Б. Эльконина формулируется фокус анализа данного возрастного отрезка. Формулируется (и открыто объявляется) взгляд исследователя, задается способ отбора «возрастных» и случайных характеристик. Но крайне важно указать, что формулируется и позиция разработчика образовательной среды (или среды развития). В частности, Д. Б. Эльконин предложил клубные формы организации жизнедеятельности подростков, обеспечивающие максимально адекватные условия для развития интимно-личностного общения, которое Д. Б. Эльконин полагал ведущей деятельностью подростка.

²⁸ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

То есть уже в 70-е годы была поставлена проблема нового качества и нового назначения возрастной периодизации. Но в контексте общей логики развития науки, как мне кажется, эта инновационность не была отрефлексирована. Хотя в некоторых публикациях можно найти указание на такую рефлексию. Так, В. И. Слободчиков ставит и обсуждает проблему нормы возраста. Он, в частности, специально обсуждает механизм задания нормы возраста: нормой в психологии возраста должно полагаться не статистически среднее, а потенциально возможное, т. е. норма должна выступать как «идеал» развития, а не обобщение наличных признаков и характеристик. Но в широкой научной дискуссии эти идеи не нашли своего отражения.

Теперь необходимо рассмотреть новейшую социокультурную ситуацию в ее отношении к проблеме периодизации. Здесь мы будем говорить не столько о наличной ситуации, она, на мой взгляд, является переходной, сколько о тенденции. Это образ будущего детства и, соответственно, будущего периодизаций.

Социальные структуры окончательно теряют свою жесткость и внутреннюю устойчивость. Возраст проживается в разнообразных и множественных социально организованных и стихийно складывающихся формах, ни одна из которых практически не задает «образ» данного возраста.

Конкретно психологически эти рассуждения можно подкрепить крайне малочисленными исследованиями. Укажу на два известных мне. М. К. Павлова в исследовании подросткового возраста предложила следующую гипотезу: если подростковый возраст существует как целостная система – своеобразный узел отдельных психологических характеристик, то при их исследовании мы должны обнаружить взаимозависимость между всеми линиями развития, их взаимодополняемость. Такого обнаружено не было: по крайней мере, в исследовании поперечно-срезового типа некоторые ключевые характеристики возраста были не связаны с другими или даже оказались с ними несовместимыми. Следовательно, могут существовать взаимоисключающие кластеры «возрастных» характеристик, изменяющиеся по своей собственной логике.

Близкие по психологическому смыслу данные были обнаружены и М. В. Гриновой (данные не опубликованы, мы здесь

ссылаемся на них с любезного разрешения автора). При исследовании уровня готовности к школе по различным методикам, измеряющим разные стороны психического развития детей старшего дошкольного возраста и первоклассников, была установлена неоднозначность связей между отдельными показателями готовности. Получилось, что в 5, 6 и 7 лет отдельные стороны школьной готовности связаны между собой по-разному. Это свидетельствует о размытости возрастного перехода. Эти же данные ставят под сомнение и идею Л. С. Выготского о структуре возраста – отношении центральных и периферийных линий развития.

Строго говоря, эта ситуация подрывает многие, казавшиеся незыблемыми постулаты социальной организации. Например, по достижении 18 лет человеку вменяется полная юридическая зрелость. Сам термин «совершеннолетие» весьма многозначен. Это «совершенное» число лет, и «совершенное». Детство, таким образом, свершилось, человек достиг совершенных лет и может отвечать за свои действия – таков юридический смысл вступления во зрелость. Но в свете изложенного выше это не гарантировано. То есть общество-то ожидает от 18-летнего понимания и принятия ответственности, а сам он, весьма вероятно, его не достиг.

Иными словами, мы должны признать невалидность эмпирического наполнения представления о возрастном развитии, которое содержится в периодизациях. Реальные дети эпохи постсовременности не соответствуют тому образу, тому набору (или структуре) психологических характеристик, которые им предписываются периодизацией. (Заметим, речь здесь идет о периодизации вообще, хотя наиболее важной для нас является периодизация Д. Б. Эльконина).

Означает ли это, что следует отказаться от самой идеи упорядочивания онтогенеза? На мой взгляд, нет, хотя западная психология, в общем-то, идет именно по этому пути. Необходимо не отказаться от периодизации, а пересмотреть ее базовые допущения, отбросив устаревшие и сохранив остающиеся валидными.

Предельная индивидуализация форм и институтов взросления делает (или, точнее, со временем сделает) бессмысленной попытку найти эмпирические подтверждения какой бы то ни было периодизации. Сама идея нормы возраста как «суммы» индиви-

дуальных характеристик отойдет в прошлое. Это предположение кажется фантастичным, но ведь именно это было продемонстрировано в исследованиях по учебной деятельности. В них была эмпирически доказана возможность сформировать теоретическое мышление у младших школьников, хотя до этих исследований очевидным было, что этот тип мышления формируется лишь в подростковом возрасте.

Таким образом, тенденция десоциализации (в постсовременных терминах ее, видимо, можно назвать деконструкцией) провоцирует по меньшей мере два существенных следствия, проблематизирующих периодизации. Возникает два важнейших вопроса.

1. Проблема удерживания идеи возраста как основание формирования зоны ближайшего развития периодов взросления.
2. Проблема возрастной идентичности.

Первая проблема, которая уже частично обсуждалась выше, – это необходимость разработки-проектирования некоторых социально-образовательных институтов взросления. Иными словами, это вопрос о том, чего все-таки общество «требуется» от взрослеющего ребенка, и требует ли. Нейл Постман²⁹ указывает на то, что с развитием масс-культуры и с постепенным вытеснением книги видеорядом различие между ребенком и взрослым стирается. Требование к взрослому как к человеку с развитыми аналитическими способностями, которые формируются образованием, исчезает, а способность непосредственно-эмоционально воспринимать картинку не требует обучения. Эти рассуждения приводят Постмана к мрачному выводу об исчезновении детства.

Думаю, что общество, по крайней мере сегодня и завтра, все-таки будет озабочено сохранением и развитием института взросления. Только теперь взросление (и, стало быть, дихотомия ребенок-взрослый) должна удерживаться искусственно. Поясню: социальная стратификация, «втягивая» ребенка в жизнь общества, обеспечивала взросление «естественным» образом; взросление было производной от этой стратификации. Теперь необходимо воссоздавать распадающуюся логику создания специальных образовательных пространств искусственно. Другими

²⁹ Neil Postman. *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.

словами, прежняя периодизация пыталась идти от сложившихся форм взросления к их интерпретации (герменевтический подход). Обобщение данных о возрастном периоде было основанием для формулирования задачи возраста – логика, реализованная в понятиях «новообразования», или «задачи возраста».

Теперь необходим иной – проектный – подход. От идеи взрослости к искусственному разделению взросления на отдельные периоды, а затем – к проектированию условий для амплификации этих возрастных периодов.

Я полагаю, что периодизация теперь, становясь теоретическим конструктом, может превратиться в инструмент проектирования образовательных пространств (или пространств развития).

Логика в этом случае представляется следующей. От идеи взрослости (взрослый – кто он) к логике достижения взрослости, к определению задач развития каждого этапа, к разработке методов и условий достижения этих задач.

Эта функция периодизации центрируется вокруг назначения каждого возрастного отрезка. Сегодня мы уже сталкиваемся с такими прецедентами. В исследованиях Е. О. Смирновой убедительно показано, что в современных условиях существенно обедняется игровая деятельность, что приводит к замедлению (или искажению) формирования произвольности к концу дошкольного возраста. В самой постановке вопроса можно уловить противопоставление натуральной ситуации и искусственной. Натурально игра постепенно вытесняется, формы детской игры обедняются. А нормой дошкольного возраста является полноценная игровая деятельность и как следствие – формирование новообразований: произвольности, воображения, децентрации. При такой постановке вопроса игра становится не фактом детской жизни, а целевым ориентиром проектирования образовательного пространства. То есть периодизация (или ее фрагмент) теперь не суммирует наличные возрастные особенности (стремление к игре), а постулирует нормальные условия проживания одного из возрастных этапов.

Таким образом, в условиях постсовременности с исчезновением строгих форм социализации взросление становится искусственным процессом, который требует направленного проектирования. Периодизации психического развития перестают быть

обобщением, они становятся инструментом проектирования. Другими словами, периодизация выполняет функцию основания для определения зоны ближайшего развития. Действительно, при исчезновении «естественной» структуры возраста необходимо искусственно задать направление развития, требуется постулировать планируемые перспективы развития и, следовательно, задать основания для организации пространств развития.

В терминах соотношения реальной и идеальной формы этот вывод можно выразить несколько иначе. Развитие в культурно-исторической теории рассматривается как качественное преобразование реальной формы относительно идеальных форм данного возраста. Идеальная форма локализована в области идеального, представлена в виде культурных образцов, символов, культурных метафор и т. д. То есть возраст существует на отношении реальное-идеальное. Периодизация фиксирует это отношение.

В период устойчивости социального периодизация фокусируется вокруг реальных форм, черпая в них собственные основания. По мере разрушения социального фокус периодизации смещается в сферу идеального. Многообразие и неопределенность культурных кодов возраста требует от периодизации «самоопределения»: что именно в этом многообразии есть обязательного, а что – случайного. Обязательное фиксируется и становится основанием для проектирования условий развития. В терминах культурно-исторической теории – проектируется социальная ситуация развития, в терминах теории деятельности – ведущая деятельность.

Образно говоря, периодизация выстраивает маршрут взросления (развития) в поле бесконечного многообразия культурных образцов.

Теперь рассмотрим вопрос о возрастной идентичности.

Возрастная идентичность – это причисление себя к данному возрасту, ощущение себя одним из представителей данного возраста. Ребенок «узнает» сверстников, заимствует их формы поведения. Наличие выраженных форм обращения с ребенком и к ребенку, возрастных социальных институтов, например, школы и даже деления на школьные классы – все это задает поле культурных реперов возрастной идентичности. Возрастная идентичность используется в воспитании: «Ты ведь уже школьник!».

Если отношение к возрасту выражается принадлежностью к социальной группе, вопрос о собственно возрастной идентичности не возникает. Человек ощущает себя принадлежащим группе, а возраст является здесь неявным дополнительным обстоятельством. При распаде социальной определенности принадлежность к возрасту, т. е. соответствие своих достижений, прав, форм поведения возрастным становится проблемой, требующей решения. При этом чем больше вокруг ребенка ясно фиксированных образцов, тем легче происходит причисление себя к возрастной группе, тем проще подражание образцу. По мере расширения набора культурных форм, соответствующих данному возрасту, и их диффузии все сложнее оказывается для самого ребенка выстраивание собственного поведения. Чувствовать себя принадлежащим возрасту теперь становится чрезвычайно «загратно».

Здесь можно указать на тенденцию, которая несколько выходит за круг рассматриваемых проблем. Сам механизм формирования идентичности (возрастной или иной) связан с наличием соответствующих культурных реперов. Условно говоря, в культуре наличествует устойчивый образ школьника или матери. Тогда становление моей собственной идентичности как школьника или как матери происходит через сравнение с этим культурным образцом. Неопределенность культурного образца (например, диверсификация типов и видов школ, отсутствие школьной формы и отметки и т. д. или материнство, совмещаемой с успешной профессиональной карьерой) кардинально изменяет процесс становления идентичности. Вместо сравнения, подражания, подстройки поведения под образец возникает необходимость постоянного рефлексивного вопрошания: так я – школьник?

Э. Эриксон говорил о задаче на построение идентичности как о задаче на «сборку» самотождественного образа себя из частных (групповых). То есть допускалось наличие устойчивых (по Эриксону, ролевых) форм функционирования, которые должны быть скоординированы и собраны воедино в индивидуальную идентичность, т. е. основой индивидуальности полагались все-таки культурные образцы.

Сегодня с размыванием исходных культурных реперов задача идентичности катастрофически трансформируется. Во-первых, она

не может быть решена однажды в юности. Эта задача становится постоянным вопросом, на который человек, наверное, должен отвечать всю жизнь. Возникает *вопрошающая индентичность*.

И, наконец, мы подходим к еще одному, важнейшему исходному допущению периодизаций психического развития преимущественно отечественных периодизаций, но и других, хотя, возможно, и в меньшей мере. К допущению, которое также в современной ситуации должно стать предметом профессиональной рефлексии.

Что означает последовательность возрастных периодов – и теперь неважно, эмпирически или теоретически заданных. Это означает исходную заданность некоторого образа взрослого, относительно которого совершается развитие как форма достижения этого образа. Идея соотношения реальной и идеальной формы, предложенная Л. С. Выготским, здесь прочитывается следующим образом: культура содержит в себе все многообразие идеальных форм, часть из которых, самые основные, обязательные, должны быть «открыты» и присвоены в ходе возрастного развития. Направление возрастного развития, таким образом, задано состоянием культуры данного общества, т. е. данного исторического содержания общества. Содержанием развития, по Д. Б. Эльконину, является присвоение способов действия и смыслов и задач, *исходно присутствующих* в культуре, заданных ею. Культура уже исходно, в момент рождения человека в мир, содержит в себе все разнообразие его индивидуальных проявлений. В этом смысле культура предопределяет развитие, но одновременно и *полагает предел* этому развитию. Мир идеальных форм заведомо содержит в себе все потенциальные возможности развития человека.

Хотя зарубежные периодизации существенно отличаются от отечественных, и в периодизации Фрейда и Эриксона, и Пиаже эта идея предзаданности содержится. По Фрейду, организмические порывы к удовольствию наталкиваются на жесткие санкции социума, а затем «вращиваются», оформляясь в структурном компоненте личности – Сверх-Я. По Эриксону, исходно задан идеал развития – эго-целостность: мудрость старости, противостоящая разочарованности. Для Пиаже высшей формой интеллекта была стадия формальных интеллектуальных структур, т. е. независимо от исходного полагания механизмов развития идея образа потребного будущего в них содержится.

Более того, смыслы, которые должны открыться взрослому человеку, исходно уже существуют. И в этом смысле **смыслы даны**. Для каждого индивида они откроются или не откроются, но потенциально они даны.

Дальнейшая логика уже очевидна: чем сложнее и обширнее поле смыслов данной культуры, тем более сложными становятся «процедуры» взросления. Возникает обучение как форма приобщения к знаковой культуре, которая не может быть присвоена через простое наблюдение и подражание. Возникает игра как форма открытия смыслов и задач, возникает, наконец, подростковый возраст, также имеющий назначение открытия смыслов и приобщения к ним. С усложнением культуры продлевается «детство», т. е. период ученичества. Сегодня с появлением термина «long-life education» мы фактически признаем, что ученичество может продолжаться всю жизнь. Но это не снимает противоречивости и неоднозначности сделанного выше вывода.

Подведем итоги.

Изменение социальных условий взросления, в частности – «креолизация» социального в 20-м веке приводит к потере научного интереса к разработке периодизаций психического развития. Эмпирические периодизации утрачивают свою фактическую основу. Одновременно встает вопрос о необходимости проектирования (или сценирования, но это отдельный вопрос) детского развития. В этих условиях периодизация становится суммой теоретических предписаний относительно целей и организации сред, пространств развития (образовательных сред). Социальной функцией периодизации становится отделение форм проживания детства от целевых ориентиров детства (или его отдельных периодов). Периодизация задает образ детства и отдельных его периодов и оформляет средства-способы связывания реальности детской жизни и ее идеальных форм.

Сведения об авторах

- Авдеева
Наталья Николаевна** – кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии МГППУ
- Басилова
Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- Бодрова
Елена Вячеславовна** – ведущий научный сотрудник Средне-континентального исследовательского института раннего обучения, Денвер, США
- Воликова
Светлана Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ
- Глозман
Жанна Марковна** – доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова
- Егорова
Марина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета «Психология образования» МГППУ
- Ерина
Лариса Александровна** – Психолог
- Зверева
Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- Корепанова
Инна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ
- Кузнецова
Ольга Аркадьевна** – директор ГОУ СОШ «Надомного обучения» № 1975 г. Москвы
- Леонг Дебора** – PhD, профессор Педагогического колледжа, Денвер, США

- Манске Кристель** – PhD, директор Института, Гамбург, Германия
- Обухова Людмила Филипповна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии МГППУ
- Ослон Вероника Нисоновна** – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства МГППУ
- Пиклер Эмми** – врач-психолог, создатель Государственного Методологического Института Домов ребенка – «Лоци» в Венгрии
- Поливанова Катерина Николаевна** – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО, профессор кафедры возрастной психологии МГППУ
- Прихожан Анна Михайловна** – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО, заведующая лабораторией психологии эмоций Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ
- Романовский Николай Владиславович** – аспирант факультета клинической и специальной психологии МГППУ, педагог-психолог ЦПМСС «Лепотека»
- Рубцов Виталий Владимирович** – доктор психологических наук, академик РАО, профессор, Президент Федерации психологов образования России. Ректор МГППУ, директор ПИ РАО
- Селенина Екатерина Вадимовна** – старший научный сотрудник лаборатории психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства МГППУ
- Смирнова Елена Олеговна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая научно-методической лабораторией игры и игрушки МГППУ

- Ткачева
Виктория Валентиновна** – доктор психологических наук,
профессор кафедры специальной
психологии и клинических
основ дефектологии, МГГУ
им. М. А. Шолохова
- Толстых
Наталья Николаевна** – кандидат психологических наук,
профессор кафедры детской и
семейной психотерапии МГППУ
- Улановская
Ирина Михайловна** – кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник
лаборатории психологических проблем
подготовки педагогов МГППУ
- Холмогорова
Алла Борисовна** – доктор психологических наук,
заведующая кафедрой клинической
психологии и психотерапии МГППУ
- Чиркова
Тамара Ивановна** – доктор психологических наук,
профессор Нижегородского института
развития образования
- Федорова
Анна Ильинична** – старший преподаватель, МГППУ
- Шумакова Наталья
Борисовна** – доктор психологических наук, зам.
директора по науке в гимназии № 1569
«Созвездие», профессор кафедры
возрастной психологии МГППУ
- Щербакова
Анна Михайловна** – кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой психологической
реабилитации факультета клинической
и специальной психологии МГППУ
- Юдицева
Нина Николаевна** – старший научный сотрудник
лаборатории психологических проблем
подготовки педагогов МГППУ

Другое детство. Сборник научных статей

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии МГППУ

**Подписано в печать 05.10.2009.
Формат: 60x88/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 16,6. Уч.-изд. л. 21,3.
Тираж 500 экз.**