

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра психологии

С.В.Березин
Ю.Б.Евдокимова

**Социальное сиротство:
дети и родители**

Материалы к курсу “Педагогическая психология”

Издательство «Универс-групп»
2003

ББК 88.5
УДК 159
Б 484

Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003. 52 с.

ISBN 5-467-00006-3

В данном учебном пособии изложены результаты научно-исследовательской и практической работы в детских домах и интернатах. Особую ценность представляет обращение авторов к теме семьи, представлениям ребенка о своих родителях и влиянию этих представлений на социализацию и личностное развитие социальных сирот.

Предназначено для психологов, педагогов, социальных работников, студентов психологических факультетов ВУЗов и всех, чья профессиональная деятельность связана с детьми, лишенными родительского попечительства.

ББК 88.5
УДК 159

Рецензенты: канд. псих. наук О.В.Шапатина,
директор ПТУ №11 С.В.Мальшев

Отв. редактор канд. пед. наук К.С.Лисецкий

ISBN 5-467-00006-3

© Березин С.В.,
Евдокимова Ю.Б.,
2003

Содержание

<i>От авторов</i>	4
<i>Введение ...</i>	5
Глава 1. Психические и личностные особенности детей-сирот	6
§1. Социальная ситуация развития детей-сирот	6
§2. Особенности эмоциональной сферы	12
§3. Отношения с окружающими	14
отношения со взрослыми	15
отношения со сверстниками	16
§4. Интеллектуальная сфера	20
§5. Самосознание, образ Я	22
§6. Произвольность	26
<i>Резюме</i>	28
Глава 2. Идеальная представленность родителей как фактор личностного развития ребенка, воспитывающегося вне семьи	29
§1. Взаимодействие родителей и детей: постановка проблемы.	29
§2. Отношения ребенка со значимым взрослым	31
§3. Идеальная представленность родителей в сознании ребенка.	38
§4. Рекомендации психологу, работающему в учреждении интернатного типа	45
<i>Библиографический список</i>	47

От авторов

Данное пособие предназначено для студентов – психологов и призвано восполнить существующий в учебно-методических изданиях пробел, связанный с идеальной представленностью родителей в сознании ребенка, воспитывающегося вне семьи.

В процессе научно-исследовательской и практической работы в детских домах и интернатах мы обнаружили, что идеализированные представления детей о своих родителях, лишенных родительских прав в связи с аморальным, антисоциальным и криминальным поведением, влияют на усвоение детьми социальных ценностей и норм, на их социализацию и личностное развитие. Мы предприняли попытку изложить результаты наших исследований так, чтобы ими могли воспользоваться психологи, педагоги, социальные работники и все, чья профессиональная деятельность связана с детьми, лишенными родительского попечительства. Мы искренне надеемся, что оно поможет повысить эффективность работы воспитателей и педагогов и, что самое главное, - прочувствовать и осмыслить мир, в котором живет такой ребенок, те переживания и опасения, надежды и реальные возможности, которые определяют действия и поступки, жизненный путь ребенка, воспитывающегося вне семьи.

Первая глава написана Ю.Б.Евдокимовой, вторая глава написана совместно Ю.Б.Евдокимовой и С.В.Березиным.

Авторы выражают искреннюю благодарность К.С.Лисецкому за обстоятельный анализ и критические замечания в адрес нашей работы, О.В.Шапатиной – за консультации и помощь при подготовке третьего параграфа второй главы, а также С.В.Малышеву – за профессиональную помощь и эмоциональную поддержку во время работы с воспитанниками ПТУ №11.

Введение

Проблема адаптации человека к постоянно меняющимся условиям окружающей среды была и остается очень сложной. В последние годы она приобрела особую актуальность в связи с масштабными изменениями в политическом, экономическом, социальном и культурном укладе жизни страны. Возрастание психического напряжения, социальная и личностная нестабильность заставляют искать новые формы психологической помощи населению, и, в первую очередь, – социальным группам, которые по тем или иным критериям могут быть отнесены к неблагополучным. Среди последних, пожалуй, более других нуждаются в психологической поддержке дети-сироты, подростки, воспитывающиеся вне семьи. Психические и личностные особенности детей-сирот, специфическая социальная ситуация развития ставят задачу поиска и разработки таких форм психологической работы, которые позволили бы создать условия, необходимые для их позитивного личностного развития и социализации.

По данным 1998 года в России 700 тысяч официально признанных детей-сирот и около четырех миллионов беспризорных детей. Большинство из них – так называемые «социальные сироты», то есть дети, родители которых живы, но лишены родительских прав в силу разного рода обстоятельств (алкоголизм, пребывание в местах лишения свободы, неспособность создать необходимые для воспитания ребенка условия и пр.). Несмотря на негативный характер родительско-детских отношений в таких семьях, родители для ребенка остаются значимыми субъектами на протяжении их дальнейшей жизни в детских домах, интернатах и позднее, в самостоятельной жизни. Причем все, что связано с родителями, воспринимается ребенком болезненно, неадекватно в силу невероятно острого эмоционального реагирования на любые вопросы, касающиеся темы семьи.

В сознании ребенка реальные родители идеализируются, а значит, снижается критичность восприятия их образа жизни и поведения. Негативные переживания и воспоминания, связанные с родителями и их поведением (пьянство, побои, конфликты) в сознании детей отступают на второй план, уступая место тоске по матери и стремлению вернуться к ней во что бы то ни стало.

К сожалению, вопрос, связанный с влиянием идеализированных образов родителей социальных сирот на их личностное развитие и жизненный путь, не исследуется специалистами должным образом. Между тем, значимость этой проблемы очевидна. Образ родителя в психике ребенка-сироты, во многом определяет фундаментальные, базовые характеристики его личности.

Глава 1. Психические и личностные особенности детей-сирот

Проблема развития личности в условиях закрытых детских учреждений в последние годы приобретает все большую и большую актуальность. Были направлены на изучение различные аспекты психического развития детей-сирот нашли свое отражение в работах М.Ю.Кондратьева, В.С.Мухиной, А.М.Прихожан, О.Е.Смирновой, Н.Н.Толстых, Н.К.Радиной и др. Изучены особенности самоопределения, роль взаимодействия со значимым взрослым в формировании личностного опыта воспитанников детского дома, особенности самопринятия ребенка, развивающегося в семье и без семьи, проведен анализ формирующих средовых условий и субъективных факторов развития, особенностей эмоциональной сферы воспитанников (и сотрудников) детского дома и др.

Результаты этих исследований свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине личностного развития ребенка-сироты, о его отличии от ребенка, воспитывающегося в семье. Многими авторами подчеркивается негативный характер таких отличий. Так, Л.В.Корнева в своем исследовании 'Особенности самоопределения подростков – учащихся спец. школ закрытого типа' выделила отличительные особенности в структурных компонентах самоопределения (самооценка, уровень притязаний, локус контроля, самооценочность) детей-сирот. Она показала, что в условиях детского дома указанные личностные характеристики формируются так, что адекватная социализация развивающейся личности существенно затрудняется [28].

§ 1. Социальная ситуация развития детей-сирот

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот играют социальные условия их развития и, прежде всего, психическая депривация.

Говоря о социальной ситуации развития воспитанников учреждений закрытого типа, исследователи прежде всего обращают внимание на разлуку с родителями, которую оценивают как материнскую и патермальную (отцовскую) депривацию. (Й.Лангеймер, З.Матейчек, J.Bowlby, Л.А.Вяткина и др.) Под депривацией понимают недостаточное удовлетворение основных психических потребностей в течение длительного времени и в серьезной степени. В данном случае речь идет о базовых потребностях ребенка в любви и привязанности, безусловном принятии. Вот как описывают ситуацию Й.Лангеймер и З.Матейчек: "Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном "объекте", на котором сосредотачивается все его виды активности и который обеспечивает для

него требующуюся уверенность... При нормальных обстоятельствах это, конечно, скорее мать или другое лицо на ее месте, становящееся фокусом, к которому притягиваются все отдельные виды активности ребенка” [32, с. 16]. Воспитанники детских учреждений страдают не только от депривации, но и от множественности социальных контактов. Американский исследователь Д.Пруг обнаружил, что в ситуации с постоянно меняющимися взрослыми ребенок в состоянии восстановить прерванный эмоциональный контакт не более четырех раз, после чего он перестанет стремиться к такого рода контактам и становится к ним равнодушен. [32]

Английские исследователи М.Прингл и В.Бейслоу пришли к выводу, что сама по себе физическая сепарация от родителей и от дома, само по себе длительное пребывание в детском учреждении не должны обязательно приводить к нарушениям психического развития – все зависит от качества человеческих связей, имеющих в распоряжении ребенка. [32]

Исследователи единодушны в том, что лучше плохая семья, чем самое хорошее попечительское учреждение [13], [32], [49].

Тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения оказывающегося в условиях материнской депривации, J.Bowlby обозначает как "безэмоциональный характер". Обобщенный портрет этого типа личности можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Таковы, по мнению J.Bowlby, типичные представители воспитанников детского дома. Для них характерно большое количество межличностных контактов, но все они поверхностны, безэмоциональны, формальны. Друг, не оправдавший ожиданий, легко рменяется другим. Для ребенка-сироты легче не испытывать привязанность к кому-либо, чем потом переживать разрыв отношений.

Многие личностные особенности детей-сирот обусловлены именно спецификой тех учреждений, в которых они воспитываются, и существующей в них системой межличностных отношений, в том числе – между воспитывающими взрослыми и самими воспитанниками.

Детские дома и интернаты можно с уверенностью отнести к учреждениям закрытого типа.

По мнению М.Ю.Кондратьева, к учреждениям такого типа относятся "реальные малые группы, которые функционируют в условиях ограничения контактов с широким социальным окружением.” [27] Специфику "закрытых групп" автор связывает с явлением социальной депривации, т.е. нарушением связей индивида или группы индивидов с обществом. Существует несколько типологий закрытых учреждений.

- В зависимости от исследовательской задачи выделяют закрытые учреждения:
 1. производственной направленности;

2. исполнительно-трудовой направленности;
 3. образовательно-воспитательной направленности (детские дома, интернаты и т.п.).
- В зависимости от того, кто именно задает депривационный характер отношений группы с широким социумом: она сама или же общество:
 1. вынужденная изоляция;
 2. принудительная изоляция;
 3. добровольная изоляция;
 4. добровольно-вынужденная, или добровольно-принудительная.

М.Ю.Кондратьев считает, что правильнее говорить об определенном виде закрытых подростковых сообществ, формирующихся в различных воспитательных учреждениях интернатного типа. Он выделяет следующие виды закрытых подростковых сообществ:

1. детские дома и школы-интернаты для детей, лишенных родительского попечительства;
2. спец. школы и спец. ПТУ для трудновоспитуемых;
3. воспитательно-трудовые колонии для несовершеннолетних правонарушителей и следственные изоляторы;
4. профессионально – специализированные интернаты.

Несмотря на специфику каждого из перечисленных видов заведений, все воспитательные учреждения закрытого типа объединяют жесткие режимные условия, а также изоляция воспитанников от широкого социального окружения, что существенно снижает вариативность социальной ситуации развития подростков, обедняет и огрубляет систему значимых для них межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности подростка [27].

Подростковый возраст – период противоречий и углубленного самоанализа, самооценки, период стремления к социальному и личностному самоопределению. [6] В этом возрасте происходит оценка уровня своих способностей в рамках учебно-профессиональных интересов, повышается интерес к анализу и усовершенствованию своих личностных характеристик, к межличностному взаимодействию. Желание самоутвердиться у подростка, как считает Ю.М.Орлов, имеет положительное влияние на процесс и результаты общественной и учебной деятельности. В то же время необходимо вспомнить утверждение Д.И.Фельдштейна о том, что самоутверждение подростков может иметь социально – полярные основания – от подвига до правонарушения.

По данным А.В.Мудрика, потребность подростков в общении, аффиляции – основной факт в их психологическом развитии. Помимо указанных феноменов, на поведение подростков оказывают влияние и

особенности взаимоотношений с учителями, их положение в группе (классе), психологическая атмосфера в классе и школе, отношение самих учащихся к обучению, к школе, к сверстникам, к будущему, жизненным целям.

Говоря о специфике учреждений закрытого типа, необходимо отметить особенности взаимоотношений со сверстниками и педагогами – их взаимообусловленность и взаимопроникающий характер.

Взаимодействие педагогов с воспитанниками интернатов характеризуется наличием больших властных возможностей учителей. При этом следует отметить, что во многом именно степень закрытости, мера обособленности воспитательного учреждения от социального окружения, жесткости внутреннего распорядка и строгости режимного ограничения внешних контактов и определяют уровень властного потенциала педагога. [27] По сути дела, педагог для воспитанников закрытого учреждения – полноправный представитель общества, наделенный широким кругом возможностей влиять на их сегодняшнюю жизнь и будущее.

Необходимо добиваться, чтобы в основе послушания требованиям взрослых лежало доверие к воспитателю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемые им решения. В реальности такие отношения наблюдаются не часто.

Причина кроется в прошлом подростков – в негативном опыте взаимодействия со взрослыми – учителями и родителями. Это накладывает отпечаток и на последующие контакты.

Что касается эмоциональной стороны взаимоотношений воспитателя и учащегося, то она также связана со спецификой закрытых учебных заведений: неравноправие сторон, жесткая регламентация общения, официальная предписанность его формы и содержания и др. – все это не способствует возникновению позитивного эмоционального фона.

В психологии известен феномен “отчуждения своего опыта”, характерный для детей-сирот: анализируя становление опыта у детей, воспитывающихся в детском доме, Е.П.Пашина и А.Х.Рязанова отмечают, что взрослый в данных условиях не становится “источником жизненного смысла” для самого ребенка. Воспитатели остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний, но не порождают собственных стремлений и осознанных переживаний у детей, поэтому ‘переданные’ им знания и образцы поведения чаще всего остаются формальными, отчужденными и не вызывают эмоционального, субъективного отношения [46].

О специфичности развития ребенка в интернате писал еще В.Н.Сорока-Росинский в своих многочисленных трудах. “Трудновоспитуемость ребенка не означает моральную деградацию его

личности. Проблемы могут возникать и в силу особой одаренности, сложности и разнообразия его натуры, не умеющей и не находящей возможности проявить себя, как-то реализовать" [51, с.109]. Работа с такими детьми требует от педагогов необходимости преодолевать внутреннее недоверие и недоброжелательность со стороны воспитанников, требует большой наблюдательности, немало терпения и педагогического такта в сочетании с доброжелательностью и уважением достоинства своих подопечных.

Высокий профессионализм педагогов приобретает особо важное значение именно в школах-интернатах. В отличие от обычных школ, где воспитание осуществляется не только школой, но и семьей, интернат должен охватить своим влиянием всю жизнь ребенка. Кроме того, в условиях закрытого учреждения дети постоянно находятся в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий. В этом заключается большой воспитательный потенциал школ-интернатов: возникает возможность снизить стихийный характер влияний, которые получает ребенок из окружающей среды. Однако, в этом же таится и очень большая опасность: в условиях закрытого воспитательного учреждения любая ошибка воспитания, недостаток педагогического воздействия уже никак и никем не будут компенсированы [58].

Важной особенностью школ-интернатов является неравномерность процесса развития в них детей. Так, для детей, слабо развитых интеллектуально, мало видевших, мало знающих, интернат дает много: они общаются с более развитыми детьми, здесь есть подходящие для них книги и так далее. Однако, для сильных, хорошо развитых воспитанников впечатлений оказывается мало, необходимо чаще выходить за пределы интерната, в театры, музеи, на выставки. Таким образом, остро встает вопрос о необходимости дифференцированного подхода к организации воспитания и обучения для различных категорий детей. Глубокое знание своеобразия личности каждого ребенка, его духовного облика необходимо не только для того, чтобы он развивался "нормально", то есть соответственно общим требованиям, которые предъявляются ему в определенном возрасте, но и потому, что необходимо добиваться максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка [58].

К сожалению, зачастую воспитатели начинают осознавать индивидуальные особенности конкретного ребенка лишь в тех случаях, когда формирование личности ребенка уже пошло по неправильному пути. Задача учителя заключается не столько в том, чтобы бороться с уже возникшими трудностями, сколько в том, чтобы своевременно предупредить возможность их появления. Таким образом, сознательное и

уверенное руководство правильным и всесторонним формированием личности ребенка требует глубокого знания ее индивидуальных особенностей.

Мы видим, что развитие детей в учреждениях интернатного типа обладает специфическими особенностями, в значительной степени обусловленными условиями жизни этих детей. Среда, окружающая ребенка в закрытых учреждениях, в корне отличается от семейной.

Мы уверены, что уникальный педагогический опыт детских домов и интернатов при специальном анализе может стать "точкой роста", точкой преодоления кризиса в сегодняшней педагогике, однако положение подобных учреждений остается по-прежнему тяжелым. Как совершенно справедливо пишет Н.Н.Сиресина, «по-прежнему те же "какие-то сметные остатки", то же "сбагривание" в детские дома педагогов-никудышников, та же постоянная нужда, нищета и унижение»... "Это означает – детдомовские ребята чувствуют себя обойденными. Ими швыряются до бесчеловечности просто. Они чувствуют себя "ничьими" детьми, до которых, в сущности, никому нет дела. А это не может не озлобить ребят.... Чувство обойденности глубоко ущемляет и калечит их психику, делает их недоверчивыми, озлобленными и отрицательно настроенными по отношению ко всему окружающему" [12,с.128].

Рассмотрим основные особенности психического и личностного склада детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа.

Контрольные вопросы:

1. Каковы основные особенности личности ребенка, с рождения оказывающегося в условиях материнской депривации?
2. В чем специфика образовательных учреждений закрытого типа? Каковы социальные и психологические условия развития детей в подобных учреждениях?
3. Объясните введенное J.Bowlby понятие "безэмоциональный характер". Каковы его основные особенности?
4. В чем заключается феномен «отчуждения своего опыта», характерный для детей-сирот?
5. Дайте характеристику процессу взаимодействия педагогов и воспитанников детских учреждений закрытого типа. В чем его отличие от межличностных отношений педагогов и школьников в общеобразовательных школах?

Вопросы для обсуждения:

1. Какая из особенностей социальных условий развития социального сироты оказывает, на Ваш взгляд, наибольшее влияние на развитие его личности? Почему?
2. Возможно ли, на Ваш взгляд, уменьшить негативные влияния психической депривации на развитие личности, изменив социальные условия детей-сирот?
3. Каким образом, по-Вашему, можно оптимизировать процесс взаимодействия педагогов и воспитанников детских учреждений закрытого типа?

§2. Особенности эмоциональной сферы

Согласно результатам исследования А.Х.Пашиной и Е.П.Рязановой, для детей-сирот характерно катастрофическое однообразие качественной окраски эмоциональной сферы. Они выражают меньше легко распознаваемых эмоций, чем «благополучные» дети, и хуже распознают выражение эмоций. Для воспитанников интернатов характерна также высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии [46, с.49].

Особую сложность представляют так называемые "социальные сироты", то есть дети, родители (родитель) которых живы, но лишены родительских прав, из-за чего длительный контакт с ребенком невозможен. В отличие от ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. J.Bowlby отмечал, что дети, разлученные с матерью, приспособившись к новым условиям жизни, часто как бы забывают ее и даже начинают относиться к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т.п.

Подобные невротические реакции ярко проявляются в рисунках покинутых детей. Литовский психолог Г.Т.Хоментаскас анализировал рисунки 7-летних детей, живших в семьях, а потом отданных в интернат: "Первое, с чем должен справиться ребенок в ситуации подобной разлуки – это назойливые мысли, что он обманут, что он никому не нужен, нелюбим, что он оставлен всеми – совсем один в этом мире. Такие мысли провоцируют реакцию протеста и последующее подавленное настроение. В этот период ребенок высказывает либо недоумение, либо сильное недоверие ко взрослому: "Все они такие. Они могут обмануть и оставить тебя в любой момент" [31,с.83]. Дети замыкаются в себе, не делятся своими переживаниями со взрослыми – они как бы переваривают обиду в себе. При подобном недоверчивом отношении ребенка к миру

наблюдается интересное явление. Если в это время ребенка попросить сделать рисунок семьи, то он всякими способами будет отказываться, неосознанно пытаясь избежать травмирующего переживания. Ребенок задает самые разнообразные "защитные вопросы", например: "А зачем?", "Что такое семья?" – или просто отговаривается: "Не умею рисовать людей", "Никогда не рисовал семью" и т.п. Даже тогда, когда ребенок приступает к выполнению задания, он долго сидит молча, смотрит по сторонам и, в отличие от ребенка с хорошими эмоциональными отношениями в семье, начинает с изображения неодушевленных предметов. Для детей в такой ситуации типично вообще отсутствие изображения членов семьи." [74]. В качестве примера Г.Т.Хоментаскас приводит анализ рисунка семьи 7-летнего мальчика. "Детально, разноцветно изображен дом (символ семьи, на которую ребенок смотрит с ностальгическим, но скрытым желанием), нарисовано солнце (символ материнской любви и заботы, необходимость которой чувствует ребенок). Так ребенок косвенно, символически показывает, как значимы для него семья и те отношения, которые там существовали. Тут же можно уловить и отношение к собственным чувствам в отношении семьи, - не рисуя членов семьи, ребенок как бы отказывается, отмежевывается от них. Такое отношение понятно – ведь не будь привязанности, любви, не было бы и мук расставания! На первый взгляд кажется парадоксальным, что в рисунках детей, оторванных от семьи, отсутствуют ее члены. Их нет не потому, что ребенок о них не помнит или они для него не значимы. Члены семьи, точнее воспоминания о них, связаны с негативными эмоциональными переживаниями – чувством покинутости, нелюбимости. Поэтому ребенок избегает такой темы. Наряду с этим ребенок утрачивает доверие к ранее самым близким людям, да и другим взрослым тоже. Они не чувствуют себя в безопасности, им неуютно в окружающем мире." [74, с.83-84]

Г.Т.Хоментаскас рассматривает возможные пути преодоления ребенком сложившейся ситуации, ее внутренней переработки. Он видит два таких пути. Ребенок расценивает отделение от семьи как наказание за то, что он плохой, теряет самоуважение, начинает испытывать постоянное чувство вины, что и становится основной характеристикой его личности. Это первый путь. Второй – признание того, что во всем виновата семья, родители. Внутреннее состояние такого ребенка – смесь злости, обиды и любви к родителям, что ведет к субъективному разрыву с семьей, повышению агрессивности ребенка.

Агрессивность является одной из основных характеристик личности подростка-сироты. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и распространяется даже на сибсов, то есть братьев и сестер. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным

братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими. [43] Агрессивность проявляется в том, что любые действия окружающих, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта. Межличностные отношения, как правило, недолговечны и формальны. Зачастую подросток ничего не может сказать даже о судьбе родных сестер и братьев, равнодушно либо агрессивно реагирует на разрыв отношений с близкими некогда людьми.

Контрольные вопросы:

1. В чем заключаются основные различия в развитии эмоциональной сферы
 - детей-сирот и «семейных детей»;
 - ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы и ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее?
2. Каковы основные особенности эмоционального реагирования социального сироты на его семейную ситуацию?
3. Чем объясняется агрессивная позиция подростка-сироты по отношению к другим людям?
4. Каковы основные функции защитных механизмов в психическом развитии социальных сирот?

Вопросы для обсуждения:

1. У воспитанников интернатов и детских домов общий эмоциональный фон снижен, негативно окрашен. Попробуйте сформулировать все возможные причины такой ситуации.
2. Подумайте, как можно оптимизировать развитие эмоциональной сферы детей-сирот?

§3. Отношения с окружающими

В работах А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых и В.С.Мухиной показано, что в условиях депривации детско-родительских связей у детей подросткового возраста в результате своеобразной идентификации друг с другом стихийно складывается детдомовское, или интернатское "МЫ", которое выражается в совместном обособлении от других, "чужих" людей и порождает негативное отношение к ним. Эта совместная обособленность

от других людей приводит к возникновению псевдо-родственных отношений между детьми: они остаются отчужденными друг от друга и часто поступают жестоко со своими товарищами. Психологическое отчуждение от людей создает внутренние условия, которые впоследствии становятся благоприятной почвой для правонарушений.

Необходимо подчеркнуть, что эта отчуждающая установка подкрепляется настороженным, а нередко и открыто отрицательным отношением обывателей, противопоставлением детей, живущих в семьях, детям, живущим вне семьи. Обидные клички «детдомовец», дистанцирование с ожиданием подвоха с обеих сторон замыкают порочный круг отношений между открытым обществом и детьми, растущими за стенами детского учреждения. Общество для этих детей выступает как отвергающее, а они для него – как неизбежное зло.

Общение со взрослыми. В общении и учебной деятельности для воспитанников детских закрытых учреждений характерны следующие особенности. Положительная мотивация в отношении взрослого (учителя, воспитателя) базируется на дефиците общения со взрослым и вследствие этого – сверхценности этого общения. Такая особенность мотивации общения со взрослым не способствует становлению учебной деятельности и часто даже препятствует нормальному протеканию этого процесса. Ребенок так хочет понравиться взрослому, заслужить его персональное внимание, одобрение, что это заслоняет от него содержание выполняемой задачи.

Гипермотивация общения со взрослым скрывает от наблюдателя дефекты в развитии произвольности у воспитанников учреждений интернатного типа. Как оказалось, эти дети, охотно принимаясь за выполнение любого задания учителя, часто не могли с ним справиться, если педагог не следит за каждым действием ребенка и не оценивает его [56]. Неспособность самостоятельно спланировать и осуществить даже простейшее действие – характерная черта детей, воспитывающихся в школах-интернатах.

Все это создает совершенно специфический тип отношения со взрослым, который, в свою очередь, влияет и на отношения со сверстниками. Этот тип отношений носит крайне противоречивый характер: с одной стороны – воспитанники детского дома крайне зависимы от взрослых, стремятся к общению с ними, с другой – ведут себя очень агрессивно по отношению к ним, противопоставляя себя миру взрослых. Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого. Именно на этой почве возникает множество конфликтов между воспитанниками детского дома.

Двойственность отношения к воспитывающим взрослым создает особую картину поведения воспитанников школы-интерната. Наиболее ярко особенности поведения воспитанников школ-интернатов проявляются

в различных "трудных" ситуациях общения: запрет, столкновение интересов, замечания взрослых, обвинения со стороны сверстников [56, с. 78].

А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых обнаружили важное для понимания поведения детей-сирот противоречие. Учитывая особенности жизни в закрытых учреждениях, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта. Однако, в поведении таких детей наблюдается агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтной ситуации и соответственно – неспособность продуктивно и конструктивно разрешать конфликты. Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их «домашними» сверстниками, у них были обнаружены серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия [54].

В самом общем виде отклонение в развитии детей в закрытых детских учреждениях можно обозначить как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, формирование которых как раз и создает возможность перехода от реактивного, ситуационного к активному, свободному поведению.

Недоразвитие механизмов опосредования у воспитанников школы-интерната компенсируется формированием различного рода "защитных образований", когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справляться с трудной ситуацией – тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других [56]. Так, например, вряд ли стоит ожидать от воспитанника детского дома инициативности и самостоятельности в выполнении поставленной перед ним задачи. При отсутствии пошагового контроля со стороны взрослого действие либо не будет завершено, либо будет выполнено кое-как, формально. Причем на критику взрослого ребенок отреагирует очень эмоционально, агрессивно.

На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно обращает на себя внимание агрессивность в отношении воспитанников интерната в отношении взрослых. По мнению Розенцвейга, это свидетельствует о фрустрированности потребности в общении и в сочетании с неумением взять на себя ответственность демонстрирует своего рода "потребительское" отношение ко взрослым, тенденцию ждать или даже

требовать решения своих проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей "дистанции" в общении со взрослыми. Розенцвейг отмечает, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении со взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который в нашем случае оказывается, безусловно, нарушенным. В условиях детского дома невозможно создать механизм идентификации, полностью повторяющий семейную идентификацию. К тому же вопрос о целесообразности замены идентификации с родителями идентификациями с воспитателями и учителями достаточно сложен и не имеет однозначного решения. Вместе с тем, формирование адекватных культуре навыков взаимодействия со взрослыми может быть одной из задач работы психолога по развитию общения.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в интернате стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, в какой-то степени стараются угодить взрослому. Это можно объяснить тем, что, в отличие от "семейных" детей, ребенок в детском доме положительное отношение взрослого должен заслужить (выполнением его требований, примерным поведением, хорошими оценками и т.д.), но потребность ребенка в положительном отношении взрослого сталкивается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении со взрослым, что в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения со взрослым создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения. Как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, существует определенная специфика, которую нужно интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией [56].

Общение со сверстниками. При анализе специфики общения детей со сверстниками в условиях закрытых детских учреждений важно учитывать, что ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой лиц, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу или быть исключенным из этой группы. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы «безусловной».

В закрытых детских учреждениях наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне недоразвития интимно-

личностной стороны общения. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, сочувствия, сопереживания, умения и, главное, потребности разделить свои переживания с другим человеком. По мнению Джерсилд, выросшие вне семьи дети не способны к богатым эмоциональным переживаниям, так как способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получил он сам и в какой форме она выражалась [54, с.38].

А. Фрейд обнаружила, что в подростковом возрасте дети, выросшие без близких взрослых, развивают примитивные связи с окружающими; у них появляются "замещающие" связи со сверстниками или с группой сверстников; многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, без чего их переход к зрелости становится невозможным [72].

Сэлливен развивает мысль о том, что "Я" ребенка социально по своему происхождению. Оно рождается и формируется под влиянием оценки взрослыми поступков ребенка. Позиция близких взрослых создает как бы "эмоциональный климат", "психологическую среду", в которой и совершается процесс самораскрытия и саморазвития ребенка. "Личность складывается из отраженных похвал" [72, с. 28].

Недостаточный опыт совместных со взрослым эмоциональных переживаний является одной из причин задержки в развитии эмоционально-волевой сферы у воспитанников детского дома.

Другой существенной особенностью воспитанников интернатов является избыточное половое возбуждение (гиперсексуальность). Причина этого кроется в невозможности для детей, социально выбитых из колеи, использовать свою энергию позитивно.

Гиперсексуальность воспитанников детских домов проявляется в повышенном интересе ко всему, что связано с половой жизнью, в ранних сексуальных связях, частых мастурбациях, нецензурной брани, подглядываниях и т.п. Поведение людей и события, не имеющие никакого отношения к сексуальной сфере, окрашиваются в их сознании в сексуальные оттенки.

Причиной, повышающей половую возбудимость детей, является недостаточная общая способность детей к задержке (к торможению) своих первичных чувственных влечений. В подавляющем большинстве случаев эта особенность является приобретенной, сформированной окружающей средой, «которая "распускает" ребенка, дает ему слишком мало материала для преодоления, для труда или же дает односторонний, грубо чувственный материал, препятствующий росту более высоких творческих устремлений» [28, с.27].

Невозможность для ребенка развернуть в неорганизованной среде свои социальные, исследовательские, трудовые и общебиологические наклонности, заставляет его, при особенной его возбудимости,

сосредоточиваться исключительно на своей особе, на интимных ощущениях, исходящих из его тела. Постепенно значительная часть его внимания концентрируется вокруг половых переживаний, с переносом половой окраски и на другие области, не имеющие с половой ничего общего. Особенности гиперсексуальных детей являются:

- заостренная эгоцентричность ("Я" в центре всего мира);
- стремление к непосредственному получению удовольствия, преобладающее над стремлением к более далеким и отвлеченным целям;
- отрыв от разнообразных областей окружающей действительности и фиксация на отдельных, избранных ее сторонах, содержащих в себе элементы затаенного полового насыщения (отсюда же узкое ограничение сферы исследовательских интересов).

А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых указывают на ярко выраженное у воспитанников интерната доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения. Для них оказываются непривлекательными многие общечеловеческие проблемы, в отличие от их сверстников из обычной школы [54].

У детей из детских домов импульсивность в удовлетворении своих потребностей сочетается с приступами агрессивности в ситуациях фрустрации. Отсутствие эмпатичности приводит к тому, что агрессивные реакции часто бывают жестокими, даже садистскими. Такие люди "переживают собственные побуждения как неотложные и неумолимые, откладывание реализации которых или замена чем-либо другим немислима.

Удовлетворение побуждений ведет к распушенности, состоянию пресыщения, но не к переживанию счастья с присутствующим ему чувством повышения самоуважения" [32, с.181].

Подобные реакции можно пронаблюдать, к примеру, в тех ситуациях, когда подросток-сирота сталкивается с необходимостью соблюдать формальные правила социального поведения. При получении различных социальных пособий, пенсии, стипендий и т.п. эти дети очень агрессивно реагируют, если им приходится выстаивать в очереди, собирать различные документы, обратиться по другому адресу и т.п. В таких случаях воспитанники детского дома, как правило, демонстрируют и вербальную, и физическую агрессию, причем последняя может быть направлена не только на социальных работников, но и на самого себя.

Контрольные вопросы:

1. В чем заключается противоречивость отношений детей-сирот со взрослыми?

2. Чем объясняется гипермотивация общения со взрослым и каковы ее последствия для познавательного и личностного развития воспитанников интернатов?
3. Какие последствия имеет нарушение процесса идентификации с родителями для социальных сирот?
4. Каковы основные особенности взаимоотношений социальных сирот со сверстниками?
5. Почему для воспитанников детских учреждений закрытого типа характерно недоразвитие интимно-личностной стороны общения?

Вопросы для обсуждения:

1. Чем Вы можете объяснить тот факт, что воспитанники детских учреждений закрытого типа не демонстрируют навыков эффективного общения и разрешения конфликтов, несмотря на то, что они находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, т.е. имеют очень богатый опыт общения?
2. Какими, на Ваш взгляд, должны быть направления работы психолого-педагогической службы в детских учреждениях закрытого типа, которые позволили бы их воспитанникам преодолеть психологическое отчуждение, обособленность от людей и агрессивное к ним отношение?

§4. Интеллектуальная сфера

Воспитание детей-сирот в условиях детского дома накладывает специфический отпечаток на развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, на весь рисунок поведения. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации, в преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. Характерна ограниченность мотивации, ее единообразие и привязанность к непосредственной жизненной ситуации. Преобладают "мотивы сегодняшнего дня", мотивы отдаленной перспективы оказываются практически невыраженными. Могут отсутствовать мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым. Отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего [56,с.19].

Мышление. При решении интеллектуальных задач воспитанники детских домов ориентируются преимущественно на наглядно данную ситуацию и не включают план воображения, внутренний интеллектуальный план. Интеллектуальное развитие детей, воспитываемых вне семьи, характеризуется дисгармоничностью. Слабо развитым оказывается невербальное мышление при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении [56].

Вопреки распространенным представлениям о том, что встречающиеся у детей в учреждениях интернатного типа отклонения в психическом и, в частности, в интеллектуальном развитии аналогичны широко изученным явлениям ЗПР или встречающемуся в массовой школе "симптому диффисильности", характеризующему "трудных" детей, у воспитанников детских домов наблюдается совершенно другой тип отклонений.

Неблагополучие в умственном развитии детей-сирот в значительной мере определяется скудостью, ограниченностью конкретно-чувственного опыта. Бедность эмоционального опыта, сведение обучения к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, "рассудочности" мышления ребенка. Развитие формальных сторон интеллекта – классификации, систематизации – заменяет собой образное, конкретное познание мира. В психологии существуют данные, показывающие, что путь развития по классификационному типу является тупиковым, препятствующим становлению творческой стороны мышления [56]. Это связано с тем, что овладение формальными логическими операциями недостаточно для продуктивной деятельности. Они являются лишь средством, инструментом, позволяющим человеку придать нужную форму тому содержанию, которое он получает в чувственном опыте. Если же само содержание крайне бедно, то даже развитое логическое мышление не будет эффективным.

Психолог, работающий в детском доме, должен уделять особое внимание обогащению и расширению конкретно-чувственного опыта детей.

Контрольные вопросы:

1. Какие особенности развития мотивационной сферы характерны для детей-сирот?
2. Каковы причины неблагоприятного умственного развития воспитанников детских домов и интернатов?

3. Чем можно объяснить несформированность внутреннего, психического плана действий, характерную для детей-сирот?
4. В чем проявляется дисгармоничность интеллектуального развития детей, воспитывающихся вне семьи?

Вопросы для обсуждения:

1. Дайте сравнительную характеристику интеллектуального развития детей-сирот и детей с задержкой психического развития.
2. Каким образом психолог в детском учреждении закрытого типа может способствовать развитию интеллектуальной сферы ребенка-сироты?

§5. Самосознание, образ Я

У детей, воспитывающихся в детских домах и интернатах, обнаруживаются качественные отличия в развитии всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образ Я, самооценка).

Самооценка представляет собой центральное личностное образование, важнейший регулятор общения и деятельности. У ребенка-сироты складывается устойчивая заниженная самооценка. У большинства дошкольников, воспитывающихся в семье, напротив, формируется завышенная самооценка, устойчивое сверхположительное отношение к себе. Очень низкая самооценка, характерная для воспитанников детских домов, - основа личностных отклонений и невротических расстройств. Следствием недостатка родительской любви является отсутствие у ребенка чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится устойчивой характеристикой личности воспитанников детского дома.

Низкая самооценка проявляется у детей-сирот в их нерешительности, неуверенности в незнакомой ситуации, избегании нового, низкой инициативности, в стремлении выбирать такие жизненные задачи и ситуации, которые гарантировали бы им успех. Нередко способом компенсации низкой самооценки становится внешняя агрессия. Неуверенность в своих возможностях формирует у детей пассивность, лень, стремление избегать любую продуктивную активность, успех которой не гарантирован.

Важнейшим этапом в развитии личности является этап формирования идентичности – системы представлений о себе, о мире и о себе в мире. Этот этап сопровождается оформлением системы ценностей – тех жизненных ориентиров, которые благодаря своей значимости и

эмоциональной насыщенности создают основу для нравственных барьеров и ограничений, задают жизненные смыслы и цели. Формирование системы ценностей происходит в процессе эмоционально насыщенного содержательного общения с принимающим и значимым для данного ребенка взрослым. Отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни: не формируются собственные ценности, принципы и ориентиры, зато развивается такая устойчивая черта, как конформность, зависимость от других, что делает этих детей легкой добычей криминальных структур.

У детей-сирот слабо сформировано чувство Я. Причина этого кроется в том, что эти дети крайне мало осведомлены о себе и своем прошлом. У них обычно бывают весьма туманные представления о собственной семье. Это ничтожно мало по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, во всем проявляются традиции, по многу раз пересказываются забавные детские истории. Их прошлое ясно и оно постоянно присутствует. Напротив, неясность прошлого и причин осиротения является фактором, препятствующим созданию собственной идентичности. Объяснение ребенку в простой и понятной, но правдивой форме того, как с ним обстояло дело раньше и как обстоит сейчас, обычно способствует его успокоению [31]. Видно, что выход за границы настоящего, в котором эти дети проживают, причем выход и в прошлое, и в будущее, создает условие для приобретения ребенком новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем самым и для бегства из порочного круга психической депривации.

В связи с этим важно подчеркнуть, что для сироты крайне необходимо четкое понимание личности родителей, адекватное представление о них.

Основную причину развития негативной Я-концепции и спутанной самоидентичности у детей вне семьи большинство исследователей видят в том, что ребенок с раннего детства имеет дело не с одним любящим и заботливым взрослым, а с множеством постоянно меняющихся людей, очень разных по поведению и характеру эмоционального отношения к ребенку. Об этом мы уже говорили выше.

В условиях сиротского учреждения у ребенка формируются специфические стратегии, позволяющие ему приспосабливаться к жизни в особых условиях и тем самым как бы заменяющих ему личность.

А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых анализируют два аспекта отношения ребенка к себе: 1) доминирование эмоциональной или оценочной стороны; 2) сложность или простоту этого отношения.

Именно по этим параметрам в максимальной степени различаются между собой дети, растущие в семье и вне семьи.

У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (своих и окружающих его людей). У ребенка из детского дома преобладает оценочное отношение к себе; общее эмоциональное отношение к себе – любовь или даже нелюбовь к себе – у него практически не выражено.

У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются принятие – непринятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные самооценки и так далее. Эти элементы находятся в весьма сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя. Возникновение такой сложной системы, по мнению М.И.Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего – родителей. Последние, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его поведения, свойств характера, а с другой стороны – объективно оценивают то, каков он в различных конкретных ситуациях.

Ребенок, растущий вне семьи с раннего детства, лишен первого из этих уровней – безусловной любви, поэтому для него характерно простое, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке [54].

Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе.

Отношение к себе воспитанников детского дома по сути повторяет оценку окружающих. Иногда это проявляется непосредственно: в ответ на просьбу написать, "Каким я кажусь себе" подросток пишет: " Мой воспитатель говорит, что я ".

Исследования подростков, находящихся в воспитательно-трудовой колонии (ВТК), – в прошлом – воспитанников интернатов, - показали следующие их особенности:

- Они не видят себя субъектами собственной жизнедеятельности при осознании настоящего.
- Воспитанникам ВТК присущ уход от рефлексии собственного настоящего, о чем говорит, прежде всего, слабая дифференцированность и структурированность настоящего при его осознании. Настоящее, как и прошлое, у воспитанников ВТК аморфно, "размыто", испытуемые не видят его связи с прошлым, а связь с будущим скорее похожа на "бегство" от настоящего и подчеркивает его низкую ценность и незначимость для испытуемых.
- В модели будущего на первом месте стоит счастливая семейная жизнь; жизнь, полная удовольствий и развлечений; меркантильные

и карьеристские планы. Значительно меньше, чем для старшекласников из благополучных семей, для них значимы: общественное признание, отношения окружающих, самовоспитание, самосовершенствование, деятельность на пользу другим, возможность заняться работой, соответствующей их интересам, способностям.

У воспитанников ВТК обнаруживается очень низкое сознание внешних и внутренних условий, резервов, способов осуществления, достижения своих целей и планов. Для них характерны иллюзия неограниченности будущего, произвольное насыщение будущего малореальными и даже мифическими событиями, оторванность будущего от прошлого и настоящего [42].

В целом для воспитанников ВТК, прошедших интернаты или выросших в крайне неблагоприятной обстановке в семье, при осознании ими времени собственной жизни характерны: доминирование краткосрочных целей; "замыкание" на настоящем; склонность пренебрегать предшествующими условиями жизни и последствиями своего поведения; неумение смотреть далеко вперед и связывать события своего будущего с актуальными событиями прошлого; слабая ценность настоящего. Таким образом можно говорить о наличии у испытуемых психологического инфантилизма, обусловленного иллюзией неограниченности будущего, отсутствием реального видения собственной жизни.

Для оптимизации процесса развития самосознания, отношения к себе подростков-воспитанников детского дома некоторые авторы (А.А.Осипова и др.) предлагают вести активную воспитательную работу по трем направлениям:

1. Необходимо стимулировать процессы рефлексии, самопознания. (индивидуальные и групповые беседы на темы: "Что я знаю о себе?", "Что я люблю и ненавижу?", "Человек, которым я восхищаюсь" и т.д.; поощрять стремление к ведению личных дневников и пр.)
2. Обращать особое внимание на развитие автономности представления подростка о себе, их относительной независимости от суждений и оценок окружающих.
(необходимо создавать такие условия, в которых подросток мог бы безбоязненно оспаривать высказанные о нем мнения взрослого).
3. Для формирования правильного отношения подростка к себе общающийся с ним взрослый должен постоянно удерживать два уровня отношения к воспитаннику:
 - отношение к подростку как к личности в целом, которое должно всегда основываться на безусловном восприятии ребенка как уникального и прекрасного существа;

- конкретные множественные оценки - отдельных его действий, черт характера, достижений. Эти оценки могут быть любыми - положительными и отрицательными. В объективности и определенности подобных оценок подросток остро нуждается.

Контрольные вопросы:

1. Чем характеризуется самооценка воспитанников детских учреждений закрытого типа? Как проявляются ее особенности?
2. Каковы особенности формирования идентичности у подростка-сироты?
3. Каковы основные причины формирования негативной Я-концепции ребенка, воспитывающегося вне семьи?
4. В чем специфика восприятия социальным сиротой времени своей жизни (прошлого, настоящего, будущего)?
5. Чем объясняется тот факт, что у детей-сирот слабо сформировано чувство Я?

Вопросы для обсуждения:

1. Как можно оптимизировать процесс развития самосознания у подростков, воспитывающихся вне семьи?
2. По каким основным параметрам, на Ваш взгляд, различаются Я-концепция и самооценка у «семейных детей» и воспитанников интернатов?

§ 6. Произвольность

Если для подростков, воспитывающихся в семье, наиболее значимыми являются такие стороны собственного поведения, как негативистическое противопоставление своего поведения – нормативному, а собственных предпочтений – требованиям взрослых, то для воспитанников детского дома наибольшую значимость имеет собственное умение ловко приспособиться к ситуации. То есть, если утверждение собственного "Я", завоевание права вести себя "как хочешь" у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, требованиям взрослых, то у подростков из детского дома – через приспособление к этой ситуации, в чем проявляется защитный характер такого поведения.

Сравнение характеристик образа "Я" в данном аспекте создает впечатление, будто воспитанники детского дома более социализированы,

лучше умеют подчинить себе ситуацию, использовать ее в своих целях. На деле это, однако, далеко не так.

Интересны результаты исследования, полученные с помощью теста Розенцвейга [56]. Преобладающими у воспитанников детского дома являются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Именно такого типа поведение, в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга, свидетельствует о "слабой личности", что выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от "фрустратора", самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его решение, в стремлении переложить эту ответственность на окружающих.

У воспитанников детского дома не только не формируется стремление к самостоятельности, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, но и в качестве ценности выделяется прямо противоположное – признание необходимости внешнего контроля над своим поведением. Для подростков, воспитывающихся в семье, более характерным является выражение протеста против опеки и контроля.

Авторы исследования [56] устанавливают связь между этими особенностями психического развития детей-сирот и теми различиями в условиях жизни и воспитания детей в семье и вне семьи, которые проявляются, прежде всего, в практике общения ребенка со взрослым.

Поведение детей из школ-интернатов, особенно вне контроля взрослого, часто отличается несобранностью, неорганизованностью. В интернатах часты жалобы на невнимательность, рассеянность, импульсивность поведения, трудности в организации целенаправленной самостоятельной деятельности. Подобное поведение многими педагогами и психологами часто расценивается как признак психических нарушений, обусловленных плохой наследственностью. Однако на основе проведенного анализа авторы утверждают, что в значительной части случаев подобное поведение связано с неправильной организацией жизни ребенка в детских домах, школах-интернатах (пошаговый контроль, полная организация их жизни со стороны взрослых, минимальное поле собственной деятельности и тому подобное).

Контрольные вопросы:

1. В чем специфика развития произвольности у воспитанников детских учреждений закрытого типа?

2. Чем объясняются такие особенности детей-сирот, как невнимательность, рассеянность, импульсивность поведения?
3. В чем проявляется защитный характер несамостоятельности социальных сирот, их стремления приспособливаться к ситуации, а не противостоять ей?

Вопросы для обсуждения:

1. Чем Вы можете объяснить тот факт, что, несмотря на агрессивное отношение к взрослым, отчужденность от них, социальные сироты признают необходимость внешнего контроля своего поведения со стороны взрослых и в нем нуждаются?
2. Какие меры могут быть приняты психологами и педагогами для развития произвольности у социальных сирот?

Резюме

Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие детей-сирот носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

На наш взгляд, ситуация осложняется еще и тем, что социальные сироты – это дети, родители которых живы, но лишены родительских прав. Ребенку необходимо каким-либо образом определить свою позицию по отношению к этому факту своей биографии. Чаще всего эта позиция сводится к глубокому чувству обиды или вины за своих родителей, как правило – неосознанной. Мы полагаем, что это обстоятельство определяет развитие личности ребенка ничуть не в меньшей степени, чем перечисленные выше условия.

Глава 2. Идеальная представленность родителей как фактор личностного развития ребенка, воспитывающегося вне семьи

§1. Взаимодействия родителей и детей: постановка проблемы

Проблема взаимоотношений родителей и детей является традиционной для отечественной и зарубежной психологии. В ее исследование внесли свой вклад А.Г.Ковалев, В.Леви, В.Я.Титаренко, И.С.Кон, а также зарубежные: Я.Корчак, Д.Спок, К.Росс, В.Сатир, А.Дела Торе и др. Большую ценность для понимания структуры и генезиса детско-родительских отношений представляют работы наших классиков: Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.С.Спиваковской, Л.И.Божович, А.В.Добрович, А.А.Бодалева, В.А.Петровского. В их работах отражены общие закономерности психического развития ребенка, природа детства, его периодизации, закономерности развития личности ребенка в системе отношений со взрослыми.

Анализ литературы показывает, что основное внимание авторами уделяется проблеме влияния межличностных отношений на стиль семейного воспитания. Отдельно можно выделить исследование А.Н.Евсеевой, посвященное анализу другой стороны данной проблемы – влиянию условий внутрисемейного диалогического общения, образов людей, опосредованных восприятием ими друг друга, на формирование личности. По мнению автора, семейные отношения необходимо рассматривать через призму восприятия окружающего мира ребенком, т.к. поведение ребенка, его личностные характеристики определяются не столько реальными условиями семейной жизни, сколько их восприятием, степенью внутренней активности ребенка. Заметим, что эта, в высшей степени продуктивная идея была выдвинута и обоснована еще в работах Э.Берна, а затем нашла свое развитие в исследованиях транзактных аналитиков.

Как отмечают исследователи, в последнее время в силу ряда социальных факторов сократились взаимодействия родителей и детей. Одной из причин свертывания контактов является использование родителями неадекватных критериев оценки личности ребенка. Способность ребенка строить конструктивные отношения с окружающими, совместно с ними разрешать возникающие конфликты – важный показатель развития его личности. Характерные для каждого человека способы поведения в трудных ситуациях и отношение к окружающим начинает активно складываться на ранних этапах развития личности, в процессе активного включения ребенка в систему общественных отношений, осознания себя и своего места в ней.

Главной, “внутренне заложенной целью” детства является взросление – создание своего “образа Я” для освоения, присвоения и реализации

взрослости (что выступает главной задачей и для самих взрослых). Отношение взрослых к детству – должно быть не просто позицией взрослых по отношению к детям, которых надо растить, воспитывать, обучать. Это должно быть отношение двух самоценных субъектов. Во всех случаях позиция взрослого – это посредничество в освоении ребенком социального мира. Выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям определенную позицию – ведущего, организующего, обобщающего – и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту освоения мира. Большинство психологических и педагогических исследований посвящено анализу взаимоотношений взрослых и детей в контексте поиска реализации возможностей ребенка воспринимать воспитательные влияния. До сих пор ощущается острый дефицит исследований, посвященных взаимоотношениям ребенка-сироты со взрослыми, в том числе – со взрослым, заменяющим родителей, а также влиянию образов отсутствующих родителей на личностное развитие ребенка-сироты.

Известно, что забота о потомстве изначально присуща человеческому сообществу. Однако, с ростом дифференциации и усложнением общественных отношений нарушались глубинные связи взрослого сообщества и детей, увеличивалась духовная дистанция между ними. Дети стали находиться рядом, но не внутри взрослого мира. В настоящее время у родителей наблюдается деградация ответственности, свободы и творчества в общении с детьми. Очевиден серьезный дефицит внимания и уважения к ребенку. При этом резко обострилось противоречие между усиливающейся по мере взросления ребенка его потребности во внимании со стороны взрослых и непрерывным ослаблением этого внимания к нему. Не только общество в целом, но и родители передали дело воспитания государству – специализированным дошкольным и школьным учреждениям. В результате мы имеем выросший до уродливых форм отрыв всего взрослого сообщества от детского, проявляющийся в самом главном – отсутствии психологической настроенности и готовности к конкретному взаимодействию. Отсутствует доверие к растущему ребенку, что оставляет его за пределами социально значимых дел. Дети, подростки не включены всерьез в сферу деятельности общества, в обсуждение проблем, которыми живут взрослые.

Все вышесказанное отчасти объясняет так остро вставшую в последнее время проблему социального сиротства, когда дети воспитываются вне семьи при живых родителях.

Таким образом, можно утверждать, что в современном обществе не проработан пласт проблем, связанный с пространством взаимосвязей родителей и детей. У детей формируется отношение к себе как к предмету забот взрослых. Наиболее ярко этот факт прослеживается у воспитанников детских домов и интернатов.

Контрольные вопросы:

1. Охарактеризуйте современное состояние проблемы взаимодействия родителей и детей в семье.
2. Какой должна быть позиция взрослого по отношению к ребенку для более эффективного их взаимодействия и развития личности ребенка?
3. Какие последствия для формирования личности может иметь невключенность ребенка в сферу деятельности общества, в решение тех проблем, которыми живут взрослые?

Вопросы для обсуждения:

1. Как Вы можете объяснить тот факт, что развитие ребенка определяется не столько реальными условиями семейной жизни, сколько их восприятием самим ребенком?
2. Чем, на Ваш взгляд, обусловлено изменение во взаимоотношениях родителей и детей в последние годы? Как их оптимизировать?

§ 2. Отношения ребенка со значимыми взрослыми

Понятие "значимые взрослые" используется в психологии для обозначения особой роли взрослого в жизни ребенка. Наиболее приемлемым нам представляется такое определение функции "значимого взрослого": значимые для ребенка взрослые самым непосредственным образом участвуют в создании и укреплении "Я-концепции" ребенка [79].

Вопросы субъективной значимости другого в жизни человека в отечественной психологии были разработаны А.А.Бодалевым и его коллегами. По их мнению, субъективная значимость другого человека представляет собой феномен, проявляющийся и формирующийся в общении людей друг с другом. Суть его заключается в более или менее отчетливом осознании и более или менее сильном переживании человеком ценности для него другой личности. Обычно и осознание, и переживание этой ценности выражаются у человека в сопряженных друг с другом формах отражения значимой для него личности, эмоционального отношения к ней, а также обращения с этой личностью [5, с.13] Субъективная значимость может иметь как позитивный, так и негативный характер. Кроме того, субъективная значимость разных людей для

человека обычно различается не только основаниями, но также по уровню осознания ее человеком. Интересными представляются некоторые результаты проведенных А.А.Бодалевым и его учениками исследований. Так, например, отношение родителей к детям характеризуется постепенным возрастанием переживания психологической близости. В тоже время отношение детей к родителям не содержит тенденции к увеличению близости. По данным Т.П.Скрипкиной и Е.А.Хорошиловой для детей подросткового и юношеского возраста два первых места среди значимых людей занимают мать и близкий друг. В данных исследованиях испытуемыми были дети, живущие в семьях, с родителями. Очевидно, что и для «социальных сирот» значимость отношений с их лишенными родительских прав матерями и отцами остается очень высокой.

В отечественной психологии «субъективная значимость другого» традиционно рассматривалась в рамках теории отношений В.Н.Мясищева. Подробному изучению и научному определению данного понятия посвящена работа Н.Б.Шкопорова. В ней подробно рассматривается феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого [79]. Мы вслед за ним будем определять субъективную значимость другого как межличностный феномен, заключающийся в «индивидуально-исторически сложившейся положительной или отрицательной объективной психологической зависимости индивида от лиц коммуникативного круга (значимых других), которая субъективно дана индивиду в его эмоциональном отношении к ним, отражает посредством оценочного отношения степень динамического соответствия / несоответствия системы потребностей индивида, возможности их удовлетворения в прошлом, настоящем и будущем во взаимоотношениях со значимыми другими, проявляется в поведении по отношению к ним и обуславливает активность индивида по отношению ко всем другим людям, самому себе, социальным и природным явлениям» [79, с.22].

Оборотной стороной субъективной значимости другого является, по мнению Н.Б.Шкопорова, тот или иной образ себя, чувство собственной значительности или ничтожности, то есть, в целом, когнитивный и эмоциональный аспекты одобрения самого себя и соответствующее этому уровню поведение.

Таким образом, к *содержательным* характеристикам субъективной значимости другого относятся оценка индивидом значимых других, чувства, которые он к ним испытывает, способ обращения к ним, а также та позиция (включающая, кроме всего прочего, различные виды деятельности индивида) по отношению к себе и всем остальным объектам действительности, которую он занимает благодаря значимым другим. *Динамические* характеристики субъективной значимости другого заключается в обусловленности содержания этого явления степенью

соответствия оценок, чувств и поступков значимых других по отношению к индивиду, к его системе потребностей. Н.Б.Шкопоров выделяет два вида динамики субъективной значимости другого: *ситуативная* динамика, обусловленная изменением внешних социальных условий и потребностей индивида в рамках наличной ситуации и *общая* динамика, связанная с какими-либо изменениями субъективных и объективных факторов на протяжении достаточно длительного периода времени.

Другими динамическими характеристиками субъективной значимости другого являются:

- *устойчивость* (соответственно ситуативная или общая) как мера константности положительной или отрицательной модальности этого явления, проявляющейся в «повторяемости» контактов со значимым другим после ряда ситуативных изменений в системе коммуникативного круга,

- *интенсивность* (величина) как степень соответствия особенностей значимого другого поведенческим способам реализации системы потребностей индивида,

- *глубина* как мера способности другого удовлетворить ведущие потребности индивида.

Применительно к социальным сиротам все перечисленные характеристики понятия «субъективной значимости другого» могут быть представлены частично, в силу того, что ситуации взаимодействия их с родителями крайне редки. Тем не менее, образ родителя остается субъективно значимым для ребенка, воспитывающегося в учреждении закрытого типа.

История понятия «значимые другие» теснейшим образом связана с изучением функций окружающих людей по отношению к индивиду в общении и онтогенезе. В литературе, где значимые другие специально изучаются как источник оценок, эмоциональных реакций и поведения индивида по отношению к окружающему миру и самому себе, можно выделить три направления исследований:

1. функции группы или ее члена по отношению к индивиду;
2. функции взрослых людей по отношению к ребенку;
3. функции психотерапевта по отношению к пациенту.

Нас в данной работе интересует второе направление исследований.

Функции взрослых по отношению к ребенку.

Как показали многочисленные исследования психологов, основа усвоения ценностей и образцов поведения закладывается еще в раннем онтогенезе. Путем наблюдения и подражания каждому из родителей ребенок приходит к пониманию их интересов и экспектаций. Это начало замещающего участия в его жизни значимых других. Особенности личностей значимых других, проявляющиеся при исполнении ими

конвенциональных и межличностных ролей, имеют, как считает Л.П.Хоу [79], прямое отношение к тому, как ребенок научается себя контролировать. Если значимые другие настоятельно требуют соблюдения норм, не смягчаясь даже тогда, когда есть извиняющие обстоятельства, ребенок может установить ту же самую строгость стандартов для самого себя.

Вполне понятно, что во взаимоотношениях со значимыми другими человек не остается «пассивным потребителем» проповедуемых ими идеалов. Активность, присущая человеку уже на ранних этапах онтогенеза и обусловленная культурным развитием, позволяет ему не только усваивать задаваемые значимым окружением нормы, но и «создавать такие стимулы, которые в дальнейшем будут влиять на него и организовывать его поведение, привлекать его внимание» [79]. Особый интерес в этом смысле представляют воображаемые компаньоны, которых конструируют многие дети. Такие фантазии, по мнению Л.С.Выготского и А.Р.Лурия, характеризуют стадию примитивного восприятия мира и часто замещают ребенку действительность. Кроме того, как полагают Л.Эймс и Дж.Лирнд, создание таких персонификаций зачастую компенсирует ребенку, отсутствие теплоты и сердечности в реальной жизни.

Такое восприятие характерно, на наш взгляд, и для социальных сирот. Для них свойственно замещение негативных родительско-детских отношений созданием в их воображении идеализированного образа родителей, не соответствующего реальному.

Феномен "воображаемого партнера" (ВП) исследуется в психологии более пятидесяти лет, однако до сих пор остаются нерешенными вопросы относительно происхождения этого феномена, его природы, связи с реальным общением, ролью и значением в жизни ребенка. Является ли наличие ВП следствием травматических переживаний ребенка, указывает ли на его эмоциональное неблагополучие или представляет собой экзотическую форму возрастных новообразований? Свидетельствует ли долговременное существование этого феномена об уходе ребенка в мир фантазии или взаимодействие с ВП, напротив, приближает ребенка к реальности, частично заменяя отсутствующего партнера?

Помимо научной литературы, феномен ВП описан в научно-популярной [8], [63], и художественной литературе [34], [69]. Феномен "воображаемого партнера" был впервые проанализирован в 30-е годы XX в., и с этого момента изучался в рамках различных психологических направлений: психоанализа, социокогнитивного подхода и др. [84], [91].

О.Б.Чеснокова и М.В.Яремчук в проведенном ими исследовании [76] изучали феномен ВП и его функции в детском возрасте. Особое внимание уделялось влиянию фактора обедненных социальных связей за рамками непосредственного семейного окружения на возникновение феномена ВП.

Некоторые исследователи рассматривают феномен ВП преимущественно в рамках патологического психического развития, связывая долговременное существование ВП с наличием психических заболеваний (синдромом Дауна, шизофренией, пограничными личностными расстройствами) [92], или с серьезными поведенческими проблемами (страхами, патологическими привычками, тревожностью)[87]. О.Б.Чеснокова и М.В.Яремчук на основании указанных работ и ряда других исследований ([60], [83], [85]) выделяют основные критерии различия ВП в рамках нормального или патологического развития. Ими является совокупность следующих признаков:

1. адекватность различения ребенком реального и воображаемого мира;
2. влияние взаимодействия ребенка с ВП на реальные контакты с другими людьми (препятствует или нет);
3. возрастные рамки существования ВП;
4. длительность существования ВП;
5. значение ВП для ребенка.

В совокупности с данными о речевом и интеллектуальном развитии ребенка, формах общения ребенка, уровне развития деятельности можно сделать вывод о том, является ли длительное существование ВП патологическим симптомом или нет. Большинство исследователей все же считают, что долговременное существование ВП может свидетельствовать не об отклоняющихся вариантах развития, а быть экзотической формой новообразований в рамках нормального психического развития [21], [39], [68], [89]. Исследования детей с феноменом "воображаемого партнера" дали возможность накопить большой фактический материал о самом феномене ВП, о специфике взаимодействия детей разного возраста с ВП; получены многочисленные сведения о личностных особенностях и когнитивных характеристиках детей с наличием феномена ВП; высказаны предположения о функциях данного феномена в жизни детей. Были получены интересные данные об изменении формы существования феномена ВП в разном возрасте. В дошкольном возрасте – это персонифицированное взаимодействие с ВП с использованием материальных опор. В младшем и среднем школьном возрасте – это фантазирование на темы взаимодействия с ВП с редуцированными материальными опорами; в подростковом возрасте – это переписка с ВП и подростковые дневники с описаниями вымышленных отношений и ситуаций взаимодействия с ВП (современный обзор по этой проблематике см. [93]). С возрастом взаимодействие с ВП постепенно переносится во внутренний план. Так, В.С.Мухина отмечает, что у дошкольника "кукла или игрушка выступает в качестве заместителя идеального друга, который все понимает и не помнит зла... Ребенок по-своему привязывается к своей игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств" [35,с.

423]. В младшем школьном возрасте отношение к игрушкам постепенно меняется. Дети начинают скрывать свою привязанность к игрушкам, перестают наделять их человеческими чертами, и привязанность к ним исчезает. В процессе игры необходимость во внешней опоре (даже символической фигуре) сходит на нет, и происходит переход к фантазированию и действию с предметами, персонажами во внутреннем плане с приданием им нового смысла [35].

Существующие исследования не дают однозначного ответа, что лежит в основе устойчивого долговременного фантазирования ребенка на темы взаимодействия с ВП. Одни считают, что это, в первую очередь, механизм проекции [83], [93] и аффективное воображение [11], [21], уровень развития которого может и не коррелировать с уровнем интеллектуального развития и уровнем развития познавательного воображения [92]. Точка зрения других исследователей заключается в том, что существование ВП в большей степени связано с развитием символической функции и познавательного воображения в дошкольном возрасте. Например, с точки зрения Ж.Пиаже, ВП – это пример индивидуального символа, появляющегося в результате интенсивного получения информации об окружающем мире на фоне сильных познавательных эмоций в период становления символической функции и символической игры (наложение старых схем на новое обозначаемое). По мере перехода ребенка от индивидуальной к коллективной игре и расширения его социальных связей индивидуальные символы будут заменяться коллективными значениями [89].

Нет единого мнения в отношении того, каковы функции ВП в развитии ребенка. В рамках современного детского психоанализа ВП рассматривается как феномен, являющийся продуктом функционирования индивидуального сознания ребенка и результатом проекции глубинных личностных конфликтов и переживаний. Кроме того, наличие ВП – это один из используемых ребенком способов сохранить целостность и автономность своего Я в процессе перехода от мира фантазии с его принципом удовольствия к действительности, построенной на принципе реальности [10], [86].

О.Б.Чеснокова и М.В.Яремчук применительно к дошкольному возрасту выделяют несколько функций ВП:

1. защита ребенком себя от страхов, которые возникают, когда он убеждается, что окружающая реальность не подчиняется его контролю и может быть причиной неудовольствия (ВП – полностью зависимое от воли ребенка существо);
2. избавление ребенка от чувства вины при нарушении внешних моральных норм и способ избежать наказания (ВП – плохое существо, а ребенок, по контрасту, хорошее);

3. компенсация и преодоление тяжелой психотравмирующей ситуации (например, утраты объекта привязанности, стойкого эмоционального отвержения со стороны значимых других, пережитого ребенком физического или эмоционального насилия).

Последняя функция в контексте работы с детьми-сиротами заслуживает особого внимания. Специальное изучение данной функции в отечественной психологии не проводилось, но, опираясь на отдельные факты, обнаруженные в контексте других исследований, О.Б.Чеснокова и М.В.Яремчук предполагают, что долговременное устойчивое фантазирование может иметь тройственное значение.

Первое – функция ориентировки в разных сферах действительности [21], [25], [65]. Ребенок проигрывает разнообразные варианты значимых для себя ситуаций, переживая связанные с ними эмоции и объективируя свои переживания, за счет чего ориентируется в проблемной ситуации и проигрывает способы ее изменения во внутреннем плане.

Второе – долговременное наличие ВП может выполнять компенсаторно-замещающую функцию [21], [26], [52], [82], [93]. Моделирование позитивных ситуаций общения в случае реальных проблемных или обедненных социальных контактов. При этом ребенок не абстрагируется от реального взаимодействия, а, напротив, объективирует и оформляет свою потребность в общении и развивает свою игровую и социальную компетентность.

Третье – взаимодействие с ВП может иметь защитное значение – способствовать стабилизации самоотношения ребенка [39], [60]. Стабилизация самооценки ребенка в случае длительных психотравмирующих ситуаций, угрожающих образу Я; снижение отрицательных эмоциональных переживаний и уровня фрустрации.

Опираясь на результаты своих исследований [76], О.Б.Чеснокова и М.В.Яремчук делают вывод о том, что взаимодействие ребенка с ВП необходимо рассматривать как одну из форм когнитивно-аффективных стратегий психологической защиты, причем весьма продуктивную. Существование ВП помогает поддерживать позитивный образ Я (на фоне наличия стойкой психотравмирующей ситуации) и компенсировать дефицит значимых социальных отношений. Авторы также предполагают, что по психологической сущности взаимодействие с ВП в большей степени является редуцированным общением, а не игрой.

Мы предполагаем, что феномен «воображаемого партнера» может быть применен и для описания ситуации взаимодействия ребенка-сироты с образом своего родителя (родителей). Речь идет о случаях, когда ребенок знал своего родителя, но лишился его, и продолжает «общаться» с ним в своем воображении. Такие фантазии выполняют ту же компенсаторно-замещающую функцию, что и ВП для дошкольников и школьников из семей.

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение понятий:
 - «значимый взрослый»;
 - «субъективная значимость другого человека».
2. Перечислите содержательные и динамические характеристики субъективной значимости другого.
3. Каковы основные психологические функции взрослых по отношению к ребенку?
4. В чем заключается феномен «воображаемого партнера» и какие функции в развитии ребенка он выполняет?
5. Является ли длительное существование «воображаемого партнера» патологическим симптомом в развитии ребенка?

Вопросы для обсуждения:

1. Как феномен «воображаемого партнера» может использоваться для описания взаимодействия ребенка-сироты с образами своих родителей?
2. Чем, на Ваш взгляд, отличается характер взаимодействия с «воображаемым партнером» ребенка из семьи и социального сироты?

§3. Идеальная представленность родителей в сознании ребенка

То, что общение со взрослыми выступает как источник и движущая сила психического развития ребенка, давно является общепризнанным фактом [53]. Существенным результатом исследований роли и значения общения в личностном становлении ребенка, проведенных под руководством М.И.Лисиной, является вывод о том, что, уже начиная с младенческого возраста, между взрослыми и ребенком осуществляется общение, в котором оба партнера активны и выступают как субъекты. Однако, чрезвычайно богатый по своим эвристическим возможностям вывод о субъект-субъектном характере общения в диаде «взрослый – ребенок» остался не разработанным как с точки зрения тех изменений, которые общающиеся взрослый и ребенок производят друг в друге, как субъекты, так и с точки зрения механизмов осуществляющих эти изменения.

В связи с этим особый интерес представляет работа О.В.Шапатиной [78], в которой исследуется взаимосвязь между личностным развитием

ребенка и той ситуацией в семье, в которой осуществляются его взаимодействие с родителями. Методологической основой исследования является теория отраженной субъектности (В.А.Петровский) [48], позволяющая эмпирически фиксировать параметры субъект-субъектного взаимодействия в диаде «взрослый – ребенок». В соответствии с разработанной В.А.Петровским теорией персонализации, «быть отраженным субъектом» означает иметь идеальную представленность в жизненной ситуации другого человека, выступать источником преобразования этой жизненной ситуации в значимом для него направлении. Даже не находясь в ситуации непосредственного контакта с человеком, отраженный субъект, актуализированный в его сознании каким-либо образом, выступает как источник его динамики, изменяющий его видение и понимание ситуации, способы реагирования и поведения.

Идеальная представленность одного человека в жизни другого – это не вопрос памяти. Каждый человек хранит в своей памяти образы огромного множества людей, воспоминания о которых никак не влияют на его поведение, деятельность, ход мыслей и оценки различных событий жизни. Однако, в жизни человека могут быть такие люди, актуализация образов которых влияет не только на эмоциональное состояние человека, его мысли, чувства, оценки, но и изменяет весь рисунок его поведения. Так, в исследованиях С.В.Березина показано, что актуализация образа наркомана в сознании его родителей делает их оценки более радикальными, сознание – поляризованным, общение – формальным и конфликтным.

Изменения поведения индивида при актуализации в его сознании образов значимого другого может быть интерпретировано как бытие одного человека в другом и для другого. Таким образом, речь идет об эффектах идеальной представленности человека (людей) в жизни другого человека. Мы полагаем, что родители ребенка-сироты представлены в его жизни как отраженные субъекты. Актуализация их образов в его сознании меняет его поведение и реакции, влияет на восприятие отношений с другими людьми, себя и своей жизненной перспективы.

Использование понятия «отраженная субъектность» позволяют уточнить положения о ведущей роли внутрисемейных отношений в личностном развитии ребенка. По мнению О.В.Шапатиной, речь идет о субъективном переживании отношений субъектов, нашедших свою идеальную представленность в личности ребенка. Иными словами, речь должна идти не об объективно существующей системе семейных отношений, а о системе отношений индивидов, субъектно отраженных в личности ребенка.

Таким образом, в сознании ребенка существует не объективная система межличностных отношений в семье (и даже не субъективный

образ этой объективной системы отношений), а система отношений между идеально представленными в его жизни отраженными субъектами.

Последнюю мысль, в силу ее особой значимости, нам хотелось бы повторить еще раз другими словами: реакции ребенка на семейную ситуацию есть совокупная динамика ребенка, порождаемая идеально представленными в его жизни отраженными субъектами.

В связи с этим в рамках развиваемой В.А.Петровским теории самопричинности личности Шапатиной О.В. вводятся, наряду с исходным понятием отраженной субъектности индивида, два новых взаимодополняющих понятия: *интерсубъектная отраженность* индивида в других и двойственное ему понятие *отраженная интерсубъектность* других в индивиде. Первое понятие («интерсубъектная отраженность») означает представленность индивида в общении окружающих его людей своими субъектными чертами – индивид значим для других индивидов, обнаруживая себя как субъект. Второе понятие («отраженная интерсубъектность») означает представленность общения между значимыми другими людьми в сознании и деятельности индивида, «погруженность» общения между ними во внутреннее пространство его жизни [78].

Основная идея исследования Шапатиной О.В. заключается в том, что интерсубъектная отраженность индивида (ребенка) в других (родителях) детерминирует отраженную интерсубъектность их в индивиде – значимые изменения в системе его отношений с миром.

Основные причины нарушений в личностном развитии ребенка связаны с его субъективным реагированием на сложившуюся в семье систему отношений и воспитания. Именно это утверждение и является основой практически общепризнанного в настоящее время в психологии положения о том, что симптоматическое (проблемное) поведение ребенка в семье имеет общесемейный смысл и происхождение.

Смысл понятия «отраженная интерсубъектность» заключается в продолженности ситуации интерсубъектного взаимодействия одних людей в жизни другого человека, присутствовавшего в отраженной им ситуации. Речь идет об отражении в психике человека черт ситуации межличностного взаимодействия других людей, когда объектом отражения становятся не их личностные или субъектные черты, а черты и особенности их взаимодействия.

В качестве примера О.В.Шапатина упоминает феномены восприятия человеком ситуаций взаимодействия других людей, не сводимые к известным модусам социальной перцепции. Имеются в виду переживания индивидом того влияния, которое оказывает на него взаимодействие других людей, связанных с ним какими-либо отношениями, или даже самой ситуацией. Факты существования таких переживаний фиксируются высказываниями типа: «Мне неприятна эта ситуация», «Остался

неприятный осадок», «Когда они вместе, они невыносимы». В данном случае речь идет о переживаниях субъектом своей собственной динамики, характеризующей, однако, не столько его самого, сколько какие-то параметры отраженной ситуации взаимодействия других людей. Именно эти параметры ситуации, фиксируемые в переживаниях субъекта, и есть отраженная интересубъектность.

Так, ребенок, ставший свидетелем межличностного конфликта родителей, который прошел все стадии развития от конфликтной ситуации до разрешения, переживает гамму эмоций. Однако, очевидно, что эта динамика субъекта переживания (ребенок) характеризует не столько его и участников межличностного конфликта (родители), сколько параметры ситуации их (родителей) межличностного взаимодействия. Более того, последствия этого события для ребенка будут зависеть, прежде всего, от того, как разрешится этот конфликт. Данные консультативной и терапевтической практики показывают, что наибольшую опасность для личностного развития ребенка представляют не столько конфликты родителей сами по себе, сколько хроническая конфликтная ситуация в семье (что характерно для семей будущих «социальных сирот»), либо родительские конфликты, не нашедшие позитивного разрешения. И, наоборот, в тех случаях, где дети присутствуют в ситуациях родительских конфликтов, которые позитивно разрешаются, там у детей обнаруживается более высокий уровень конфликтной компетентности, более низкая тревожность в семейной ситуации. Отраженная интересубъектность не есть только образ ситуации, в большей степени она есть смысл ситуации для субъекта отражения. Понятие «отраженная интересубъектность» показывает механизм представленности в личности социального целого.

Смысл понятия интересубъектная отраженность заключается в представленности индивида в общении окружающих его людей своими субъектными чертами. Иными словами, интересубъектная отраженность индивида есть его особая значимость для других, обнаруживающаяся в ситуации их (этих других) взаимодействия. Эмпирически зафиксировать интересубъектную отраженность индивида в других возможно через регистрацию изменений в их общении при его реальной или виртуальной актуализации в ситуации. В интересубъектной отраженности индивид приобретает свою продолженность в ситуациях общения людей, для которых он обладает значимостью, в параметрах того общего, которое производят в своем общении эти люди.

Примером проявления интересубъектной отраженности является изменение в характере и особенностях поведения супругов при актуализации в ситуации взаимодействия их ребенка. Обнаруживая себя как субъект, ребенок переключает их общение из общения между супругами (супружеское) в общение между родителями (родительское).

Качественные характеристики интерсубъектной отраженности ребенка в родителях детерминируют отраженную интерсубъектность родителей в ребенке, то есть качественные изменения в системе его отношений с миром. Иными словами, речь идет о том, что *личностное развитие ребенка в семье зависит от особенностей того, как ситуации взаимодействия родителей отражены в психике ребенка и как эти образы влияют на динамику его состояний*. В свою очередь, качественные характеристики взаимодействия родителей определяются субъектной представленностью ребенка в ситуации их взаимодействия.

О.В.Шапатына обнаружила, что актуализация в сознании ребенка образа ситуаций общения его родителей друг с другом (отраженная интерсубъектность) вызывает значимые изменения его личности: динамика самооценки, тревожности в семейной ситуации, уверенности – неуверенности. Качественные характеристики личностной динамики ребенка, порожаемой образами отраженной интерсубъектности, непосредственно определяются особенностями общения его родителей.

Предложенная О.В.Шапатиной модель ситуаций взаимодействия родителей и ребенка очень инструментальна и удобна для понимания роли сложившейся в семье системы взаимоотношений в формировании личности ребенка. Эта модель позволяет описать представленность родителей в психике ребенка-сироты. (В случаях социального сиротства).

Как мы уже упоминали, воспитанники детских учреждений интернатного типа характеризуются как «трудновоспитуемые», «проблемные», «педагогически запущенные», демонстрирующие «асоциальное поведение» и т.п. Все эти характеристики отчасти являются следствием тех условий (психологических и социальных), которые определяют развитие личности именно в учреждении закрытого типа, в ситуации ранней психической депривации, о чем мы подробно говорили выше. Однако немаловажную роль, на наш взгляд, играет также ситуация, предшествующая помещению ребенка в детский дом (интернат), а именно – жизнь ребенка в семье. Социальный сирота в 100 процентах случаев – выходец из крайне неблагополучной семьи, где нередки побои, насилие, ущемление прав ребенка, отсутствие внимания и контроля со стороны родителей. Ребенок в такой семье постоянно находится в состоянии конфликта с родителями или является наблюдателем конфликта родителей между собой. Конфликты эти, как правило, неконструктивны и являются хроническими, перманентно воспроизводимыми. Негативные формы общения между значимыми для ребенка людьми оказываются представленными в его сознании, негативно преобразуя всю систему отношений ребенка с миром. Таким образом, мы видим, что отраженная интерсубъектность родителей в ребенке носит крайне негативный характер.

Что касается понятия интерсубъектной отраженности, то оно используется нами для построения возможного метода диагностики, который позволил бы нам обнаружить влияние образа взаимодействия родителей, представленных в сознании ребенка-сироты, на его поведение, мышление, эмоциональную сферу. В нашей работе нас, однако, больше интересовала *субъектная* отраженность, то есть представленность одного из *родителей* в сознании ребенка.

Чтобы зафиксировать субъектную отраженность родителей в сознании ребенка (социального сироты), нами была использована проективная методика Розенцвейга модифицированная в соответствии с нашей задачей. В исследовании принимало участие 50 подростков и юношей, воспитывавшихся в интернатах и детских домах Самарской области, а в настоящее время обучающихся в ПТУ №11 г. Самары. Возраст испытуемых: 15-19 лет. Большинство из них – социальные сироты, чьи родители лишены родительских прав. Для оценки эффективности нашей работы мы разделили испытуемых на две группы: экспериментальную и контрольную. Последняя группа не участвовала в работе с методикой ТАТ.

В первой серии эксперимента участникам экспериментальной группы (28 человек) предъявлялись картинки с изображенными на них ситуациями взаимодействия двух человек, между которыми происходит некий диалог. Реплика одного известна (она записана на рисунке), за второго собеседника предлагается ответить испытуемому.

Инструкция испытуемому: "Вам предлагается рассмотреть несколько картинок с изображенными на них различными ситуациями из жизни. Опишите, пожалуйста, что вы видите на картинке и подумайте, как ответит человек на такую ситуацию."

Во второй серии эксперимента испытуемым предлагались те же самые картинки, но с тремя участниками: добавлялся один из родителей испытуемого, который отвечал на вопросы снова, но уже в 'присутствии родителя'. Расхождение в реакции подростка на различные ситуации без родителя и в его присутствии показывали характер влияния образа родителей на поведение подростка.

Дальнейший этап исследования представлял собой индивидуальное и групповое обсуждение результатов с испытуемыми. В процессе работы мы стремились создать такую ситуацию, чтобы подросток самостоятельно обнаружил, насколько различаются его поведение при актуализированном образе родителя и без него. Как правило, обнаружение таких различий становится значительным открытием для ребенка и первым шагом на пути психокоррекции его поведения.

Из практического опыта известен факт, что для детей – сирот характерно наличие идеализированного, неадекватного образа родителей. Известно также, что воспитанники детских домов, интернатов, спец.школ часто характеризуются как "трудновоспитуемые", "проблемные", склонные

к асоциальным поступкам и т.п. Мы уже описывали тот факт, что для воспитанников учреждений закрытого типа характерно негативное отношение к людям "не их круга", когда мир разделяется на "МЫ" и "чужие". Свою роль в формировании такого отношения к людям играет и имеющийся негативный опыт общения в бывшей семье, с родителями.

И тем не менее ребенок-сирота часто наделяет своего родителя добротой, справедливостью, заботливостью, трудолюбием и целеустремленностью, высокими моральными качествами. Негативный характер такой "переоценки" заключается в том, что в своем поведении ребенок ориентируется на те ценности и нормы поведения, которые транслируют его родители, не осознавая, что система социальных отношений за пределами его "семьи" функционирует по абсолютно другим правилам. То, что запрещается, отрицается, наказывается его родителями, то, из-за чего ребенок чувствует вину, то, чего он боится - может оказаться крайне необходимым для адаптации во взрослой, самостоятельной жизни вырастающего ребенка.

Осознание ребенком несоответствия представлений о своих родителях их реальному поведению и коррекция этих представлений, на наш взгляд, облегчит процесс социализации ребенка, уменьшит его тревожность и неуверенность в своих силах, научит менее болезненно реагировать на ситуации, связанные с темой семьи и его прошлого.

Контрольные вопросы:

1. Чем характеризуются субъект-субъектные отношения взрослого и ребенка?
2. Дайте определение понятий:
 - «отраженная субъектность»;
 - «интерсубъектная отраженность»;
 - «отраженная интерсубъектность».
3. Как особенности общения родителей в семье влияют на развитие личности ребенка?
4. Чем характеризуется ситуация взаимодействия родителей в неблагополучных семьях и как она сказывается на личностных особенностях и социализации ребенка?
5. В чем заключается негативное влияние идеализированного образа родителей на социализацию социального сироты?

Вопросы для обсуждения:

1. Как, на Ваш взгляд, можно обнаружить влияние образа родителей (или их взаимодействия) на личностные и поведенческие особенности ребенка?
2. Объясните, почему осознание ребенком несоответствия представлений о своих родителях их реальному поведению способствует более эффективной социализации ребенка?

§4. Рекомендации психологу, работающему в учреждении интернатного типа

1. Следует помнить, что на начальных этапах психокоррекционных занятий к традиционной задаче повышения мотивации на работу добавляется проблема бедности, односторонности всей мотивационной сферы детей-сирот. Это может быть не сразу обнаружено, поскольку у ребенка, воспитывающегося вне семьи, существует положительная мотивация в отношении взрослого, которая базируется на дефиците общения со взрослым. Ребенок всегда хочет понравиться взрослому, выполняет любые его задания. Гипермотивация общения со взрослым скрывает от наблюдателя дефекты в развитии произвольности у воспитанников учреждений интернатного типа.
2. По мере углубления конструктивных отношений необходимо постепенно осуществлять переход к применению техник, требующих большей самостоятельности от детей, вплоть до создания ими собственных программ планирования, организации деятельности и контроля.
3. Необходимо знать, что сверхценность общения со взрослым приводит к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого. Поэтому в своей работе психолог не только не должен пользоваться привязанностью к нему ребенка, но должен стремиться ослабить влияние такой зависимости, развивать автономию ребенка от взрослого.
4. Большинство отклонений в умственном развитии детей-сирот в значительной мере определяется скудостью, ограниченностью их конкретно-чувственного опыта. Поэтому даже в развитии мышления необходимо уделять внимание именно творческой его стороне, образному, конкретному познанию мира, обогащая и расширяя конкретно-чувственный опыт детей.

5. Развитие самосознания, отношения к себе, самооценки у воспитанников детских домов не просто отстает, а имеет качественно иную форму, развивается по-другому. Например, у них складывается устойчивая заниженная самооценка, для таких детей характерно критическое, оценивающее отношение к себе. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена на повышение принятия себя и своего тела, имени, лица, пола, на повышение самооценки и уверенности в себе ребенка-сироты. Общение в контексте психокоррекционной работы должно всегда носить поддерживающий характер.
6. Для воспитанников детских домов и интернатов характерны защитные формы поведения, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Задача психолога в данном случае – помочь ребенку научиться эмоционально отвлекаться от фрустрирующей ситуации, брать на себя ответственность, самостоятельно разрешать конфликты. В качестве психокоррекционных методов здесь могут быть использованы ролевые игры, создание конфликтных ситуаций, методики, где необходимым условием работы является выход за пределы сложившихся стереотипов поведения.
7. В виду недоразвития интимно-личностной сферы общения, работа психолога должна быть направлена на развитие эмпатии, способности детей-сирот к сопереживанию, на формирование потребности разделять свои переживания с другим человеком, обмениваться впечатлениями.
8. Прежде чем начать формировать у ребенка какое-либо качество (например, заботиться о близких людях), нужно, чтобы у ребенка возникла потребность в этом качестве (возбудить любовь и привязанность к близким).
9. Необходимо помнить, что многие качества личности ребенка могут являться приспособительными для жизни в школе-интернате и носить отрицательный характер. Чтобы избавиться от них, необходимо чем-то компенсировать их отсутствие, дать ребенку другой "инструмент", выполняющий те же психологические функции. Например, ребенок не перестанет врать 'просто так', так как ложь выполняет для него приспособительную, защитную функцию, избавляя ребенка от наказаний или других трудностей.
10. У воспитанников детских домов может быть негативное отношение к групповым занятиям, что объясняется перегрузкой общения со сверстниками и депривацией потребности в одиночестве.

Знание особенностей детей-сирот и применение его на практике, при создании психокоррекционных программ, позволит повысить эффективность деятельности психолога в учреждениях интернатного типа.

Библиографический список

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993.
2. Арямов И.А. Изучение ребенка в детском доме//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия.Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение, 1991.
3. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
4. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности. Л.: ЛГУ,1987.
5. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы//«Вестник МГУ» Сер.14:Психология. 1985. №2.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1990.
7. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика, Упражнения, Игры. СПб.: Соц. – психол. Центр. 1996.
8. Боринская С. Дорога в волшебную страну//Педология/ новый век. 2000. №1 (февраль).
9. Бурлачук Л.Ф. Введение в практическую психологию. Киев. 1997.
10. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: «Владос». 1998.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: «Речь». 1997.
12. Викниксор: "Еще о трудных детях"/Сиресина Н.Н.//Науч. зап. психологов-педагогов г. Твери и обл. 1998. № 6.
13. Выговская Л.П. Эмпатические отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи//Психологический журнал. 1996. № 5.
14. Выготский Л.С. Собрание соч. Том 4. М. 1986.
15. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. СПб.: "Сфера". 1994.
16. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Изд-во ЛГУ. 1988.
17. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. М.: Политиздат. 1991.
18. Групповая психотерапия. Под ред. Б.Д.Карвасарского, С.Ледера. М. 1990.
19. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе: Счастливый невротик. М.: ТОО "Независ. фирма "Класс". 1993.
20. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. Киев: Политиздат Украины. 1989.

21. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника//Хрестоматия по детской психологии. Под ред. Г.В.Бурменской. М.: Ин-т практ. психол. 1996.
- 22.Залкинд А.Б. Половой вопрос и трудные дети//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.
- 23.Как построить свое "Я". Под ред. В.П.Зинченко. М.: Педагогика. 1991.
- 24.Каппони В., Новак Т. Сам себе взрослый, ребенок и родитель. СПб.: Питер. 1995.
- 25.Карабанова О.А. Игра и коррекция психического развития ребенка. М.: Рос. Пед. Агенство. 1997.
26. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: «Политкнига». 1987.
- 27.Кондратьев М.Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. М. 1994.
28. Корнева Л.В. Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа//Диссертация к.психол.н. М. 1999.
- 29.Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.:Акад. Проект. 1999.
- 30.Кудрявцев В.Т. и др. Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков//Психологический журнал. 1996. № 5.
- 31.Кучинская Е.В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей//Вопросы психологии. 1996. № 4.
- 32.Лангмейер Й., Матейчек З. Дети без семьи. М. 1995.
- 33.Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М. 1991.
- 34.Линдгрэн А. Карлсон, который живет на крыше. М.: «Прима-пресс». 1998.
- 35.Мастеров Б.М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. Рига: ПЦ "Эксперимент". 1996.
36. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка// Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж. 1999.
- 37.Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Независимая фирма "Класс". 1994.
- 38.Некрасова Изучение самосознания у воспитанников воспитательно-трудовых колоний//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.

- 39.Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: «Речь». 2000.
- 40.Носачев Г.Н. Направления, виды, методики и техники психотерапии. Самара: "Парус". 1998.- Т. 1,2
41. Обухов Я.Л. Значение первого года жизни для последующего развития ребенка (обзор концепции Д.Винникотта). М.: «Фолиум». 1997.
- 42.Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: ТЦ "Сфера". 2000.
- 43.Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России// «Вопросы психологии». 2001. №3.
- 44.Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга. 1998.
- 45.Особенности соц.-психол. адаптации детей и подростков в разных видах образовательных учреждений/Хамаганова Т.Г., Уварова Е.В.//Здоровье и образ.: Пед. пробл. валеологии : Материалы 2 Всерос. науч.-практ. Конференции, СПб., 25-26 марта 1997.
- 46.Пашина Е.П., Рязанова А.Х. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома//Психологический журнал. 1993. №1.
- 47.Педагоги для "трудных" (из психолого-педагогических размышлений В.Н.Сороки-Росинского)/Сиресина Н.Н., Столбун В.Д., Шикун А.Ф.//Науч. зап. психологов-педагогов г.Твери и обл.
- 48.Петровский В.А. Личность в психологии. М. 1995.
- 49.Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без родителей. М. 1990.
- 50.Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.
- 51.Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах/Войтенко Т.П., Миронова М.Н.//Вопросы психологии. 1999. №2.
52. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. Под ред. Н.Н.Поддьякова, Н.Я.Михайленко. М.: «Педагогика». 1987.
- 53.Психологическая помощь в воспитании детей-сирот, оставшихся без попечения родителей./Прихожан А.М., Толстых Н.Н. М. 1998.
- 54.Психологические исследования познавательных процессов и личности: [сб. ст.]/АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука. 1983.
- 55.Психологическое изучение детей в школах-интернатах. Под ред. Л.И. Божович. М.: Изд-во АПН. 1960.
- 56.Психологическое развитие воспитанников детского дома. Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М. 1990.

57. Психотерапевтическая энциклопедия. Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: "Изд-во "Питер". 1999.
58. Роджерс К. О групповой психотерапии. М. 1993.
59. Роль воспитателя в обустройстве школы-интерната "трудными" детьми и подростками/ Долгова Ю.В.//Науч. зап. психологов-педагогов г.Твери и обл. 1998. № 6.
60. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: «Олимп». 1996.
61. Рубин З. Дети без друзей//Лабиринты одиночества. М.: «Прогресс». 1990.
62. Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: Прогресс. 1993.
63. Сигал М., Адкок Д. Ребенок играет: от трех до пяти лет. СПб.: «Питер». 1996.
64. Словарь практического психолога. Сост. С.Ю.Головин. Минск: "Харвест". 1998.
65. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М.: «Просвещение». 1998.
66. Спиваковская А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.
67. Столин В.В. Самосознание личности. М.:«Изд-во МГУ». 1989.
68. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. М.: «Медкнига». 1998.
69. Сэлинджер Дж.Д. Лапа – растяпа//Сэлинджер Дж.Д. Выше стропила, плотники. Харьков: «Факел». 1999.
70. Фигдор Г. Можно ли помочь условно осужденным подросткам?//Вопросы психологии. 1998. № 4.
71. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.. 1990.
72. Фрейд А.//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.
73. Харин С.С. Ильин В.П. Искусство психотренинга: Заверши свой гештальт. Минск: 1998.
74. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: «Педагогика». 1989.
75. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М. 1988.
76. Чеснокова О.Б., Яремчук М.В. Феномен «воображаемого партнера в детском возрасте»//«Вопросы психологии». 2002. №2.
77. Шадура А.Ф.//Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухиной. М.: Просвещение. 1991.

78. Шапатина О.В. Согласование родительских позиций как условие развития личности ребенка в семье. // Диссертация к.псих.н. М. 2001.
79. Шкопоров Н.Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната//Диссер. на соиск. канд.псих.наук. М. 1980.
80. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психологическая коррекция делинквентного поведения у подростков с отклонениями характера // Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л. 1982.
81. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: «Педагогика». 1998.
82. Bach L.M., Chang A.S., Berk L.E. The role of imaginary companions in the development of social skills and play maturity//Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM. April, 1999.
83. Friedberg R.D. Allegorical lives: Children and their imaginary companions// Child Study J. 1995. V.25. N 1. P. 1-21.
84. Harlock E., Burnstein M. The imaginary playmate: A questionnaire study//J. Gen. Psychol. 1932. N.41. P.380-392.
85. Jalongo M.R. Imaginary companions in children's lives and literature//Childhood Educ. 1984. V.60; 1992. N.3. P.166-178.
86. Klein B.R. A child's imaginary companion: A transitional self//Clin. Soc. Work. 1985. V.13. P. 272-282.
87. Manosevitz M., Prentise N.M., Wilson F. Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children//Devel. Psychol. 1973. V. 8, N1. P.72-79.
88. Myers W. Imaginary companions in childhood and adult creativity//Psychoanal. Quart. 1979. W.48. N2. P.292-307.
89. Piaget J. Play, dreams and imitations in childhood. N.Y., 1951
90. Seiffje-Krenke I. Imaginary companions in adolescence: Sign of a deficient or positiv development?//J. Adolescence. 1997. V.20 P. 137-154.
91. Svendsen M. Children's imaginary companions//Archives of Neorology and Psychiatry. 1934. N2. P.985-999.
92. Taylor M., Cartwright B.S., Carlson S.M. A developmental investigation of children's imaginary companions//Devel. Psychol. 1993. V.29. N2. P.276-285.
93. Taylor M. Imaginary companions and the children who create them. Oxford: Oxford Univ. Press., 1999.
94. Winnicott D.W. Transitional objects and transitional phenomena//Inter.J.Psychoanal. V.34. P.89-97.

**Сергей Викторович Березин
Юлия Борисовна Евдокимова**

**Социальное сиротство:
дети и родители**

Материалы к курсу “Педагогическая психология”

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет
Евдокимовой Ю.Б.

Подписано в печать 13.11.03
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 3,25. Уч.-изд. л. 2,48. Тираж 500 экз. Заказ № 91
Издательство «Универс-групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс-групп»

