

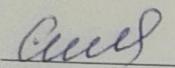
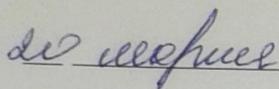
Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики

Кафедра психологии

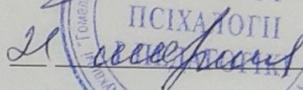
СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
психологии

 И.В. Сильченко
 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета психологии и
педагогики


В.А. Бейзеров
 2017 г.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО ДИСЦИПЛИНЕ ПО ВЫБОРУ

«ПСИХОЛОГИЯ СИРОТСТВА»

для специальности 1- 23 01 04 «Психология»

Составитель: Е.А. Лупекина, кандидат психологических наук

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического
совета университета
12 апреля 2017 г.,
протокол № 6

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе
ГГУ имени Ф. Скорины


 И.В. Семченко

Регистрационный № УД- 39 2016 237/уч.

ПСИХОЛОГИЯ СИРОТСТВА

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности:

1 – 23 01 04 Психология

2016 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
1 Теоретический раздел	4
Лекция 1. История сиротства как социальной проблемы.....	4
Лекция 2. Психическая депривация.....	8
Лекция 3. Привязанность и материнская депривация.....	15
Лекция 4. Психологические проблемы депривированных детей....	23
Лекция 5. Последствия психических травм детства.....	42
Лекция 6. Психологическое развитие детей-сирот в младенческом и дошкольном возрасте.....	64
Лекция 7. Психологическое развитие детей-сирот в младшем школьном возрасте.....	71
Лекция 8. Психологическое развитие детей-сирот в подростковом возрасте.....	77
Лекция 9. Развитие Я-концепции детей-сирот.....	88
Лекция 10. Замещающая профессиональная семья как альтернативная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей.....	99
2 Практический раздел: планы практических занятий и материалы для них	108
Занятие 1. Подготовка кандидатов в приёмные родители к созданию приёмной семьи.	108
Занятие 2. Адаптация приёмного ребёнка в новой семье.	127
Занятие 3. Профилактика социального сиротства	144
Занятие 4. Семейные формы устройства детей-сирот	149
Перечень лабораторных работ.....	151
3. Раздел контроля знаний	152
3.1 Формы текущего контроля знаний	152
3.2 Вопросы к зачету по учебной дисциплине «Психология сиротства».....	152
4. Вспомогательный раздел	155
4.1 Учебно-методическая карта дисциплины	155
4.2 Тематика рефератов.....	156
4.3 Список рекомендуемой литературы.....	157

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

«Психология сиротства» – дисциплина по выбору, имеющая четкую практико-ориентированную направленность. Обоснованием необходимости изучения данной дисциплины является актуальность для современного белорусского общества проблемы социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях. Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, — они просто другие. И более того, есть все основания полагать, что именно психологический фактор является причиной не только психологических, но и соматических отклонений таких детей.

Основной целью создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по дисциплине «Психология сиротства» является овладение студентами знаний о психологических особенностях детей-сирот.

Задачами ЭУМК по дисциплине «Психология сиротства» являются:

- ознакомление с проблемой сиротства в современном белорусском обществе;
- овладение понятийно-категориальным аппаратом психологии сиротства;
- усвоение знаний о психологических особенностях детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях;
- анализ последствий психической депривации для развития личности ребёнка;
- формирование умений и навыков использования теоретических знаний для решения прикладных задач.

ЭУМК предназначен для управления и самоуправления учебной деятельностью студентов, направленной на изучение дисциплины «Психология сиротства». Его использование поможет будущим специалистам получить общее представление о специфике психологии сиротства как отрасли психологического знания, об отличиях развития психики детей-сирот, а именно, их мышления, эмоций, поведения, способности строить взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, от развития психики детей, воспитывающихся в семье.

Данный ЭУМК включает в себя следующие разделы: теоретический (конспект лекций по всем изучаемым темам); практический (планы практических занятий и материалы для них, перечень лабораторных работ); контроля знаний (тестовые задания для текущего контроля знаний, список вопросов для итогового контроля знаний); вспомогательный (учебно-методическая карта дисциплины, тематика рефератов и список рекомендуемой литературы). ЭУМК предназначен для студентов 2 курса дневной и заочной форм обучения по специальности «Психология».

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ (тексты лекций)

Лекция 1 История сиротства как социальной проблемы

- 1.1 История сиротства в России и странах Западной Европы
- 1.2 Научное осмысление проблемы сиротства
- 1.3 Современное состояние проблемы сиротства

1.1 История сиротства в России и странах Западной Европы

Во все времена были дети, которым выпадала горькая участь расти без родителей. Сирот усыновляли, их брали в монастыри, создавали дома призрения, приюты. Датировка возникновения таких учреждений разнится. Известные чешские исследователи проблемы сиротства И. Лангмейер и З. Матейчек называют 4 в. н. э. (335 г., Цареград). В Российской педагогической энциклопедии в качестве первого воспитательного дома упоминается открытый в 787 г. в Милане. Первые учреждения для детей, оставшихся без родителей, были приютами для младенцев. Туда попадали незаконнорожденные, подкидыши, причем во всех странах прием таких детей осуществлялся анонимно, так, что даже принимающий ребенка не видел того, кто отдавал ребенка в приют. Поэтому нередко отдавали даже законнорожденных младенцев. К началу 19 в. воспитательные дома имелись во многих крупных городах Европы и Америки.

Первые приюты открывались обычно при монастырях и лишь к 18-19 в. многие из них стали патронироваться государством.

В России первый приют для «зазорных» младенцев был основан в Новгороде митрополитом Иовом в 1706 г. Петр I передал дело призрения государству, открыв 10 воспитательных домов, называвшихся «сиропитательницами». При преемниках Петра I они были закрыты и вновь открылись при Екатерине II. Первые такие воспитательные дома открылись в Москве (1764), Петербурге (1770), а затем и Других губернских городах. Число детей в воспитательных домах быстро росло. В Российской педагогической энциклопедии отмечается, что чрезвычайная скученность, недостаточное питание, отсутствие ухода и медицинской помощи в таких приютах приводили к высокой детской смертности (60-90 %).

Интересно, что воспитательные учреждения для детей старше трех лет как в странах Европы, так и в России были открыты несколькими веками позже. Организационно-педагогические основы таких детских приютов были заложены в 17 в. А. Г. Франке. С начала 19 в. они получили распространение в Германии, затем в Великобритании и Нидерландах, позже – во Франции.

В России детские приюты для более старших детей возникли в 18 в. при монастырях. Первый немонастырский приют был открыт в Петербурге

в 1837 г. при Демидовском доме призрения трудящихся, он назывался «детскими комнатами». В 1838 г. был создан Комитет главного попечительства детских приютов, предложивший в 1839 г. Положение о детском приюте. В разработке этого Положения принимал, в частности, участие известный поэт и детский писатель В. Ф. Одоевский. По данному положению, цель детских приютов – предоставить детям временное убежище и элементарное образование. Причем первоначально дети посещали эти приюты лишь в дневное время, в 1846 г. был разрешен ночлег, а в 1847 г. и постоянное проживание в них детей.

До Октябрьской революции 1917 г. в России детские приюты находились в разном подчинении и финансировались из разных источников: благотворительных обществ, частных лиц и ведомств (духовного, военного, Министерства внутренних дел). По сведениям Российской педагогической энциклопедии к 1917 г. на территории России (в границах РСФСР) было 583 детских приюта, в которых воспитывались около 30 тыс. детей.

После Октябрьской революции все учреждения для детей-сирот были закрыты. Заботу о воспитании и содержании детей полностью взяло на себя государство. Были организованы детские учреждения для детей до 3 лет, которые стали называться «домами ребенка», и для детей старше трех лет (они получили название «детских домов»). В результате большой реорганизации детских домов в 50-60-е гг. 20 века большинство детских домов было превращено в школы-интернаты.

1.2 Научное осмысление проблемы сиротства

Признание пагубности взросления детей без родителей и начало научного осмысления этого явления относится к началу 20 в. Первая, а затем Вторая мировые войны, мощные экономические кризисы и социальные потрясения привели к появлению множества покинутых детей, детей без родителей, эвакуированных, перемещенных, оказавшихся в концентрационных лагерях. Такие дети заполнили больницы, детские дома, дома ребенка. Среди них было множество совсем маленьких, даже младенцев.

Однако несмотря на значительный прогресс в деле призрения детей-сирот, который наблюдался на протяжении 20 в., те, кто имел к этому отношение, видели то же, что и столетия назад. Дети, оставшиеся без родителей постоянно – в детских учреждениях и даже временно – в больницах, санаториях – отстают в развитии, имеют серьезные эмоциональные нарушения, чаще болеют и очень часто умирают. Иными словами, постоянно подтверждалось известное изречение испанского епископа Якоба, относящееся к 1860 г.: «В приюте ребенок становится грустным и многие от грусти умирают».

Вначале думали, что причины этого – бедность, плохая пища, плохие условия. Когда с этим так или иначе справились, были созданы хорошие, чистые приюты и больницы, где соблюдались все гигиенические правила

и был обеспечен должный медицинский уход, состояние детей принципиально не изменилось к лучшему, а в некоторых случаях даже ухудшилось.

Следующая версия плачевного состояния ребенка в больнице и приюте – обедненная среда: однообразная, казенная обстановка, малое количество игрушек, недостаток впечатлений. Однако и решение проблемы стимульной, информационной среды также не привело к успеху.

Решающий прорыв был сделан в середине 20 в. психологами Д. Боулби и Р. Шпицем, доказавшими первостепенную значимость для развития ребенка материнской заботы. Следует особо отметить, что широкое общественное признание проблемы обязано именно ученым, психологам, которые сами по-человечески были потрясены состоянием детей, оказывающихся без матери даже на сравнительно короткое время.

Материалы психологических исследований привлекли внимание к данной проблеме Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Эта организация, регулярно выпускающая под своим грифом материалы по наиболее общественно значимым проблемам – правонарушения несовершеннолетних, подростковая наркомания, ранняя беременность, СПИД, атипичная пневмония, – в 20 в. несколько раз обращалась к проблеме длительной разлуки матери и ребенка, настоятельно указывая работникам детских больниц, домов ребенка и Других учреждений такого типа на необходимость создания атмосферы эмоциональной теплоты.

Таким образом, к середине 20 в. стало научно доказанным и общепризнанным, что важнейшим условием развития маленького ребенка является наличие тесных и стойких эмоциональных связей с матерью (или другим взрослым, замещающим мать). Отсутствие таких связей получило название «материнской депривации» (*maternal deprivation*).

1.3 Современное состояние проблемы сиротства

Сегодня все больше научных данных и наблюдений свидетельствуют о том, что от материнской депривации страдают не только дети, оставшиеся безродителей или находящиеся длительное время в больницах, но и многие из тех, кто живет в семье.

Одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в нашей стране, как и на всем постсоветском пространстве, является проблема социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях.

Приоритетной формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей в нашей стране, и за рубежом является семейное воспитание. Традиционные модели замещающей семейной заботы: усыновление и опекунов – не в состоянии охватить всех детей, оставшихся без попечения родителей.

По данным главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь на 1 января 2016 г. в Республике Беларусь насчитывалось около 25 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без родительской опеки. Ежегодно вновь выявляется около 5 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без родительской опеки. Свыше 80 % от вновь выявленных детей-сирот являются социальными сиротами.

В Республике Беларусь реализуется президентская программа «Дети Беларуси», в рамках которой осуществляется подпрограмма «Дети-сироты». Ее приоритетными направлениями являются:

- 1) профилактика социального сиротства;
- 2) расширение семейных форм жизнеустройства детей-сирот: усыновление, опека, приёмная семья, детский дом семейного типа.

Сравнительно новой для нашей страны, моделью семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством, является приёмная семья. Положение о приёмной семье утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 г.

По состоянию на 1 января 2016 года в Республике Беларусь на воспитании в замещающих семьях (опека, приёмная семья, детский дом семейного типа) проживают 16840 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 5480 детей – в приёмных семьях. В целом на семейных формах воспитания находятся 79,6% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таблица 1 –Размещение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей по типам семейных форм устройства

На начало	Всего детей в семьях	Из них на воспитании					Находятся на усыновлении	
		в опеку-ских семьях	в приёмных семьях	в ДДСТ	в детской деревне		гражданами РБ	за рубежом
					государственной	общественных организаций		
2009 г.	18149	10687	6414	706	184	158	6271	3242
2008 г.	17797	11038	5845	578	175	161	6079	3215
2007 г.	17097	11577	4733	461	175	151	6079	3215
2006 г.	16451	12026	3731	391	156	147	6169	3176
2005 г.	15571	12184	2768	335	155	129	6298	3174
2004 г.	14832	12423	1906	298	129	116	6583	2578
2003 г.	14380	12802	1087	269	124	98	7064	1865
2002 г.	13892	12879	550	250	118	95	7516	1316
2001 г.	13090	12594	78	245	78	95	7558	869

В обществе констатируется увеличение количества семейных детей, страдающих так называемым «депривационным синдромом». Это, с одной стороны, дети, родители которых вынуждены много времени проводить на работе, трудясь часто в нескольких местах, чтобы обеспечить семью. Такие родители подчас не имеют не только времени, но и, главное, душевных сил для полноценного, эмоционально насыщенного, теплого общения со своими детьми. С другой стороны, депривационный синдром – это то, что нередко наблюдается в семьях с высоким и очень высоким достатком, где родители передоверяют воспитание ребенка гувернерам, частным преподавателям, репетиторам, пансионам. Отчужденные, холодные детско-материнские отношения нередко начинают восприниматься не только как норма, но даже как некоторая ценность, а теплое, материнское отношение — как исключение. Считается, что ребенок, растущий в более жесткой и холодной эмоциональной обстановке, вырастает более конкурентоспособным и лучше подготовлен к жизни в современном обществе.

Вопросы для самоконтроля

- 1 Какими были основные способы решения проблемы сиротства в период до начала 20 в.?
- 2 Каковы основные причины неблагополучия детей в интернатном учреждении?
- 3 Является проблема сиротства актуальной для белорусского общества?

Лекция 2 Психическая депривация

- 2.1 Понятие депривации
- 2.2 Сенсорная депривация
- 2.3 Двигательная депривация
- 2.4 Эмоциональная депривация
- 2.5 Социальная депривация

2.1 Понятие депривации

Одним из факторов влияющих на возникновение различного рода психологических проблем у детей являются лишения и потери.

Лишения– это отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности. В качестве иллюстрации «внешнего лишения», т. е. случая, когда преграда, помеха находится вне самого человека можно привести ситуацию, когда ребенок голоден, а пищи достать не может. Примером «внутреннего лишения», т. е. при преграде, коренящейся в самом человеке, может служить ситуация, когда ребенок хочет хорошо учиться и

вместе с тем сознает, что его способности настолько низки, что он не может рассчитывать на высокие оценки.

Потери – это утрата предметов или объектов, ранее удовлетворяющих потребности. Примеры: смерть близкого человека; сгорел дом, в котором долго жили («внешняя потеря») или ребенок теряет уверенность в себе, перестает верить в собственные силы («внутренняя потеря»).

Термин «*депривация*» сегодня широко используется в психологии и медицине. Пришел из английского и в обиходной речи означает «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей».

Когда говорят о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения, имеющее пагубные последствия. Существенна именно психологическая сторона этих последствий: вне зависимости от того ограничена ли моторика человека, отлучен ли он от культуры или от социума, лишен ли с раннего детства материнской любви – проявления депривации психологически похожи. Тревожность, депрессия, страх, интеллектуальные расстройства – вот наиболее характерные черты так называемого депривационного синдрома. Симптоматика психической депривации может охватывать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности.

2.2 Сенсорная депривация

Ребенок, оказавшись в детском доме, интернате или другом учреждении закрытого типа часто оказывается в обедненной стимулами среде. Такая среда, вызывая сенсорный голод, вредна для человека в любом возрасте. Однако для ребенка она особенно губительна.

Многочисленные исследования доказывают наличие у младенцев потребности в новых впечатлениях, которая выражается в появлении зрительного сосредоточения. Психолог М. Ю. Кистяковская утверждала, что зрительные впечатления, начиная с 3 – 5 недельного возраста, действуют на ребенка успокаивающе. Плачущего ребенка можно перенести с кровати на стол, в другую комнату, где он тут же начнет переводить глаза с одного предмета на другой. Двухмесячному ребенку уже достаточно просто демонстрировать яркие или блестящие предметы, положенные на удобную для рассматривания высоту, чтобы поддерживать ребенка в состоянии спокойного бодрствования. Согласно наблюдениям, под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникают радостные чувства. Особенно сильно они проявляются, когда ребенок смотрит в лицо и прислушивается к голосу разговаривающегося с ним взрослого. По-видимому, человеческое лицо представляет для него наиболее сильный комплексный раздражитель.

В каком возрасте влияние сенсорной депривации на психическое развитие ребенка максимально?

Некоторые авторы считают, что критическими являются самые первые месяцы жизни. Так, И. Лангмейер и З. Матейчек отмечают, что младенцы, воспитываемые без матери, начинают страдать от отсутствия материнской заботы, эмоционального контакта с матерью лишь с седьмого месяца жизни, а до этого времени наиболее патогенным фактором является именно обедненная внешняя среда.

Необходимым условием для нормального созревания мозга в младенческом и раннем возрасте является достаточное количество внешних впечатлений, так как именно в процессе поступления в мозг и переработки разнообразной информации из внешнего мира происходит упражнение органов чувств и соответствующих структур мозга.

Как отмечают Л. Дж. Ярроу и его коллеги, вопреки мнению некоторых родителей, бабушек и дедушек, воспитателей и большинства производителей игрушек, дети не нуждаются в изобилии игрушек или широком разнообразии, внешнего окружения для своего интеллектуального развития. Напротив, наиболее благоприятной для оптимального интеллектуального роста является умеренно обогащенная среда, в которой дети получают возможность играть со стимулирующими их развитие предметами незадолго до того срока, когда они обычно начинают ими пользоваться. Это делается с целью увязать задачи, поставленные перед ребенком, с темпами его естественного развития. Поэтому небольшое опережение в стимулировании ребенка положительно сказывается на его развитии, а слишком сильное – дезориентирует его. Ребенок будет игнорировать или отвергать излишне сложную для него задачу или чрезмерно сильное стимулирование.

Стимулирующая развитие ребенка среда создается заботящимися о нем взрослыми. Во время кормления, пеленания, купания и одевания детей родители и другие заботящиеся о них люди служат постоянным источником стимуляции. Разговаривая и играя с детьми, они наглядно показывают им не только отношения между предметами, но и взаимоотношения между людьми, поощряют их достижения в овладении языком.

Н. М. Щелованов писал, что если ребенок находится в условиях сенсорной изоляции, которую неоднократно наблюдал в яслях и домах ребенка, то происходит резкое отставание и замедление всех сторон развития, своевременно не развиваются движения, не возникает речь, отмечается торможение умственного развития.

Психолог Л. И. Божович выдвинула гипотезу о том, что именно потребность во впечатлениях играет роль ведущей в психическом развитии ребенка, возникая примерно на третьей–пятой неделе жизни ребенка и являясь базой для формирования других социальных потребностей, в том числе и потребности в общении ребенка с матерью. Эта гипотеза противостоит представлениям большинства психологов о том, что исходными выступают либо органические потребности (в пище, тепле и т. п.), либо потребность в обще-

нии. Еще великий русский ученый В. М. Бехтерев отмечал, что к концу второго месяца ребенок ищет новые впечатления.

Безучастность, отсутствие улыбки у детей из приютов, домов ребенка замечались многими. Как научный факт отрицательные последствия пребывания в закрытом детском учреждении стали рассматриваться лишь в начале 20 в. Эти феномены, впервые систематически описанные и проанализированные американским исследователем Р. Шпицем, были им названы феноменами госпитализма. Суть сделанного ученым открытия состояла в том, что в закрытом детском учреждении ребенок страдает не только и не столько от плохого питания или плохого медицинского обслуживания, сколько от специфических условий таких учреждений, один из существенных моментов которых – бедная стимульная среда.

2.3 Двигательная депривация

С последствиями двигательной депривации сталкиваются всякий раз, когда возникает резкое ограничение движения. Например, в результате травм или болезней.

Н. М. Щелованов и его сотрудники приводят результаты наблюдений, свидетельствующие о том, что уже на первом месяце жизни младенцы проявляют сильное беспокойство при ограничении движений, вызванном, например, тугим пеленанием. Они обнаружили также, что если ребенок находится в условиях хронической гиподинамии, то у него развивается эмоциональная вялость и возникает компенсаторная двигательная активность – раскачивание тела из стороны в сторону, стереотипные движения руками, сосание пальцев и т. п. Эти движения довольно быстро закрепляются и мешают прогрессивному развитию всей двигательной сферы.

К видам аутоэротической активности относятся: раскачивание, игры с фекалиями и игры с гениталиями.

Уэйн Деннис установил, что дети, воспитывающиеся в специальных учреждениях, сильно отстают в овладении такими основными умениями, как умение сидеть, стоять и ходить, если у них нет возможности их упражнять. При почти полном отсутствии стимулирования извне наблюдается запаздывание не только в моторном развитии, но также в развитии речи, социальных навыков и эмоциональной экспрессии. При повторном исследовании через 15 и 20 лет он обнаружил, что даже те дети, которые впоследствии были усыновлены, имели некоторое отставание (связанное с развитием) в достижении зрелости. Те же, кому не посчастливилось покинуть приют, обнаруживали заметное отставание от социально-возрастных нормативов на протяжении всей жизни.

Существуют данные, что дети, двигательная активность которых в силу медицинских причин в течение длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может «прорываться» взрывами ярости и агрессивности.

Долгое время развитие двигательной сферы ребенка связывалось преимущественно с занятиями физкультурой. При этом не учитывалось особое, глубокое значение движения для общего психического развития и развития личности. Однако, развитие движений в детстве имеет связь с формированием ядра личности — чувства «Я», «образа Я», образа тела.

Важнейшим моментом развития самосознания человека является период, когда ребенок начинает ощущать себя причиной и источником собственных действий. М. Ю. Кистяковская (1965) обнаружила, что самые яркие эмоциональные реакции у младенцев возникают при выполнении наиболее сложных по структуре движений. Это чувство «мышечной радости» характерно и для более старших детей. В той же работе М. Ю. Кистяковской было показано, что у детей, воспитывающихся в домах ребенка, обнаруживается состояние глубокой моторной отсталости, из которого их можно вывести только с помощью интенсивной психолого-педагогической работы. Сами собой с возрастом подобные нарушения не проходят.

2.4 Эмоциональная депривация

Потребность ориентировки в эмоциональном настрое других людей называют *потребностью в эмоциональном контакте*.

Эмоциональный контакт становится возможным только тогда, когда человек способен к эмоциональному «созвучию» с состоянием других людей. Однако при эмоциональном контакте существует двусторонний контакт, в котором человек чувствует, что является предметом заинтересованности, что другие «созвучны» с его собственными чувствами. Без соответствующего настроения людей, окружающих ребенка, не может возникнуть эмоционального контакта. Может случиться, что дети, потенциально способные к установлению эмоционального контакта, но лишённые в ранний период развития возможности такого контакта (вследствие нейтральности или даже эмоциональной неприязни окружающих), теряют способность к этому контакту в будущем. Можно допустить, что их синтонность подверглась по какой-либо причине торможению.

Присутствия вокруг ребёнка множества разных людей часто влечет за собой явление прямо противоположное эмоциональному контакту: чувство потерянности и одиночества с которым связан страх. Страх этот ведет к негативной реакции на людей или в лучшем случае гасит позитивную реакцию, если даже она начала развиваться. Это подтверждают наблюдения за 6–7-летними детьми, воспитанными в больших домах ребенка. Такие дети постоянно находились в коллективе, постоянно встречались и со взрослыми и с ровесниками, и, несмотря на это у них обнаружилось отсутствие синтонности по отношению окружающей среде. Характерно, что эти дети, приглашенные на праздничный вечер в разные семьи, желающие сделать им праздники более приятными, с одной стороны, чувствовали себя потерянными в ситуациях, в которых их окружало эмоциональное тепло, а с другой стороны, все

мероприятие произвело на них значительно меньшее впечатление, чем на детей, воспитанных в условиях семьи. Так, например, дети из Дома ребенка после возвращения прятали полученные подарки и спокойно переходили к обычному образу жизни, в то время как дети из семей еще долго переживали праздничные впечатления.

У детей, воспитанных в детских учреждениях, то есть имеющих значительно больше возможностей для контактов, чем те, которые живут в семьях, явно отсутствует способность к эмоциональному контакту с другими. Причина заключается в том, что персонал часто, относится к своим воспитанникам равнодушно и не проявляет большого интереса к ним как личностям. Такой подход обезличивает детей, они не могут надлежащим образом развивать свои способности к синтонии, которая только вместе с чувством «созвучия» с другими людьми составляет двусторонний естественный эмоциональный контакт.

Когда в новый период жизни невозможно удовлетворить потребность в эмоциональном контакте, дети, до того времени не испытывали в этом затруднения, ощущают чувство отверженности. Кроме того, если не принимать эту потребность во внимание, часто возникают эмоциональные расстройства.

Колоссальные последствия для развития ребенка могут иметь нарушения эмоциональных связей вызванные плохим обращением с ребенком. Если ребенок, как отмечает Г. Крайг, с младенческих лет подвергается жестокому обращению, то он лишается тех воспитательных отношений, на которые рассчитывает, что может оказать разрушительное воздействие на всю его жизнь. Исследования показали, что у начавших ходить детей, подвергающихся физическому насилию и не развивших надежных привязанностей, возникают искажения и задержки в развитии чувства Я и овладении языком, – процессах, идущих согласованно. Если младенцам удастся прочно привязаться к кому-то в течение 1-го года жизни, плохое обращение в течение 2-го года приносит им меньший вред.

Другие исследования указывают на потенциально опасное сочетание двух факторов: 1) халатного или непостоянного выполнения родительских функций и 2) биологической (или, говоря иначе, обусловленной темпераментом) уязвимости младенца. Это сочетание может привести к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации.

2.5 Социальная депривация

Учитывая важность уровня личностной зрелости как фактора толерантности к социальной изоляции, можно с самого начала предположить, что чем младше ребенок, тем тяжелее для него будет социальная изоляция.

В книге И. Лангмейера и З. Матейчека приводится множество выразительных примеров того, к чему может привести социальная изоляция

ребенка. Это и так называемые «волчьи дети», и знаменитый Каспар-Хаузер из Нюрнберга, и, к сожалению, не единичные трагические случаи из жизни современных детей, которых взрослые по каким-то причинам годами держали взаперти – в чуланах, подвалах, закрытых комнатах, не давая им возможности что-либо видеть и с кем-либо общаться. Все эти дети не умели говорить, плохо или совершенно не ходили, непрерывно плакали, всего боялись. Самое страшное, что, когда эта пытка одиночеством кончалась, они оказывались в нормальном мире и ими интенсивно начинали заниматься профессионалы – врачи, психологи, педагоги, – то даже при самом самоотверженном, терпеливом и умелом уходе и воспитании такие дети за редким исключением на всю жизнь оставались ущербными.

Даже в тех случаях, когда благодаря подвижнической работе происходило развитие интеллекта, сохранялись серьезные нарушения личности и общения с другими людьми. На первых этапах «перевоспитания» дети испытывали очевидный страх перед людьми. Впоследствии боязнь людей сменялась непостоянными и слабо дифференцированными отношениями с ними. В общении таких детей с окружающими бросалась в глаза назойливость и неутолимая потребность в любви и внимании. Проявления чувств характеризовались, с одной стороны, бедностью, а с другой стороны, острой аффективной окрашенностью. Этим детям были свойственны взрывы эмоций – бурной радости, гнева и одновременно – отсутствие глубоких, устойчивых чувств. У них практически отсутствовали высшие чувства, связанные с глубоким переживанием искусства, нравственных коллизий. Следует отметить также, что они в эмоциональном отношении были очень ранимы, даже мелкое замечание могло вызвать у них острую эмоциональную реакцию, не говоря уже о ситуациях, действительно требующих эмоционального напряжения, внутренней стойкости.

Психологи в таких случаях говорят о низкой *фрустрационной толерантности*.

Вопросы для самоконтроля

- 1 Что подразумевается под понятием «депривация»?
- 2 Каковы последствия сенсорной депривации?
- 3 Каковы последствия двигательной депривации?
- 4 Что включает в себя потребность в эмоциональном контакте?
- 5 Каковы последствия депривации потребности в эмоциональном контакте?
- 6 Какие примеры социальной депривации вам известны?

Лекция 3 Привязанность и материнская депривация

3.1 Понятие привязанности

3.2 Типы привязанности

3.3 Роль привязанности в психическом развитии

3.4 Характеристика привязанности ребёнка к матери

3.5 Стадии сепарации и особенности их переживания

3.6 Последствия материнской депривации и фактор времени

3.1 Понятие привязанности

Сегодня в психологии детско-родительские отношения, материнство и отцовство принято рассматривать через категорию привязанности. Термин «привязанность» используется в широком и узком значении.

В *широком значении привязанность* – это тесная эмоциональная связь между двумя людьми, характеризующаяся взаимным вниманием, чуткостью и отзывчивостью и желанием поддерживать близкие отношения.

В *узком смысле привязанность* – это первая связь младенца со взрослым, которая характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

В контексте нашей работы наибольший интерес представляет второе, более узкое значение термина «привязанность».

Термин «привязанность» был введен, проработан и содержательно наполнен в уже упоминавшемся исследовании Дж. Боулби, а также в работах его коллеги М. Эйнсворт.

Согласно Дж. Боулби, привязанность младенца проявляется в трех феноменах:

- мать или другой объект привязанности лучше, чем любой другой человек, может успокоить ребенка;
- ребенок предпочитает играть с объектом привязанности, а когда огорчен или расстроен – именно у него чаще всего ищет утешения;
- в присутствии объекта привязанности дети чувствуют себя уверенней, спокойней, не так боятся.

Для полноценного *развития* ребенка важны оба родителя – и мать, и отец, поскольку каждый из них играет особую, незаменимую роль в его развитии. Однако для формирования привязанности принципиально важна именно материнская роль. Современные исследования с использованием замедленной киносъемки, компьютерного анализа микродвижений позволили воочию увидеть, что самое простое взаимодействие матери и ребенка – кормление, укачивание, пеленание, купание – это самый сложный «танец», в котором на подчас даже незаметные при обычном наблюдении движения ребенка мать реагирует своим столь же незаметным, но при этом точным движением. Такая возможность единственно правильным

образом постоянно отвечать на сигналы, импульсы, посылаемые ребенком, причем отвечать интуитивно, импульсивно, неосознанно является совершенно необходимым условием формирования привязанности. Важную роль в этом процессе играет согласование, «сонастройка» ритмов жизнедеятельности, поведения матери и ребенка.

Первая привязанность младенца в своем формировании проходит через несколько фаз, которые закладывают фундамент будущего развития. Этот процесс, в ходе которого младенец переходит от смутного сознания мира к установлению отношений доверия с тем, кто о нем заботится, представляет собой характерную последовательность событий. Первые реакции на привязанность образуют основу для последующих отношений с ровесниками, родственниками, другими взрослыми, супругами или возлюбленными. Ненадежные привязанности могут ограничивать чувство свободы и способность ребенка исследовать окружающий мир, включающий в себя игрушки и иные предметы, новые места и события, незнакомых людей.

Психолог М. Эйнсворт относит к *поведенческим компонентам привязанности* – *критерии привязанности*, такие формы поведения, которые в первую очередь обеспечивают близость к тому человеку, к которому младенец привязан. Они включают в себя :

- сигнализирующее поведение (плач, улыбку, голосовые сигналы), ориентирующее поведение (взгляды);

- локомоции, вызванные поведением другого человека (следование, приближение);

- активные действия, направленные на достижение физического контакта (карабканье, обхватывание руками и прижимание, цеплянье).

Все эти формы поведения свидетельствуют о привязанности только в том случае, когда они направлены на тех людей, которые заботятся о младенце, а не на окружающих в целом.

По Д. Боулби, привязанность младенца к первому человеку, проявляющему о нем заботу, появляется в психике как *внутренняя операционная модель* к концу первого года жизни. Младенец, используя эту модель, старается предвидеть и интерпретировать поведение матери и планирует собственные реакции. Как только внутренняя операционная модель создана, младенец продолжает ее придерживаться даже в том случае, когда поведение заботящегося о нем человека меняется. Так, мать, за время продолжительной болезни практически не занимавшаяся ребенком, может быть им отвергнута и после ее выздоровления, так как младенец принимает недостаточное внимание к себе с ее стороны за неприятие. Это, в свою очередь, приводит к тому, что матери становится сложнее проявить отзывчивость. В конечном итоге, психологи пришли к убеждению, что тип взаимоотношений «родитель–ребенок», сформировавшийся в ходе развития привязанности в первые 2 года жизни, образует основу всех будущих отношений.

3.2 Типы привязанности

М. Эйнсворт экспериментально выделила две основные категории привязанности – *надежную и ненадежную*.

1) *Надежная*, или прочная, привязанность. Поведение таких детей в эксперименте характеризуется следующим образом: ребенок положительно реагирует на появление незнакомого человека; он расстраивается, когда мать уходит, а потом радуется ее возвращению, она может легко его утешить. Среди детей до года, живущих в нормальных условиях, надежную привязанность, как правило, имеют до 65-70 %.

2) *Ненадежная* привязанность отражает наличие у ребенка переживания ненадежности окружающего и собственной уязвимости. Эта категория привязанности представлена следующими типами:

– *избегающий* тип. Когда родитель покидает комнату, дети, как правило, не протестуют и спокойно продолжают игру (20 %);

– *амбивалентный* тип. Дети тяжело переживают уход родителя, а когда он возвращается, ведут себя двойственно: то льнут к нему, то отталкивают (10 %);

– *дезорганизованный* тип. В поведении таких детей наблюдаются элементы привязанности и по избегающему, и по амбивалентному типу; кроме того иногда в их поведении проявлялись страх и смятение;

– *контролирующее поведение*. В этом случае наблюдается инверсия ролей, когда ребенок берет на себя исполнение функций взрослого. Такая инверсия может выражаться в форме деспотических требований со стороны ребенка или, напротив, в его преувеличенной озабоченности благополучием близкого взрослого.

3.3 Роль привязанности в психическом развитии

Привязанность, как первое социальное отношение, оказывает решающее воздействие на то, как человек в дальнейшем будет относиться к окружающим людям и вообще к миру, будет ли он испытывать доверие к миру, воспринимать его как безопасное, подходящее для жизни место. Этот тезис подтверждается данными многочисленных исследований и прежде всего лонгитюдных.

Привязанность, сформировавшаяся в раннем детстве, является достаточно стабильным образованием. Двукратное изучение одних и тех же детей, первоначально в младенчестве, а затем в возрасте 16-17 лет показало, что примерно у 77 % обследованных сохраняется зафиксированный в младенчестве тип привязанности.

Ребенок с надежной привязанностью, относясь с доверием к окружающим людям, постоянно вступает с ними в общение, в то время как ребенок с ненадежной привязанностью, испытывая тревогу и страх, избегает контактов. В результате первый имеет значительно более широкий и разнообразный

опыт общения, оказывается гораздо более умелым, искусным во взаимоотношениях с людьми.

Дети с надежной привязанностью оказываются и более толерантными к жизненным трудностям. В экстремальных ситуациях они умеют проявить жизненную стойкость.

Однако, несмотря на многочисленные доказательства отрицательного влияния сформировавшейся в раннем детстве ненадежной привязанности на дальнейшее развитие ребенка, существуют данные, основанные прежде всего на психотерапевтической практике, которые позволяют не считать несформированность надежной привязанности в младенчестве фатальной, а ее последствия неисправимыми.

По мнению некоторых американских исследователей (Кларк и Кларк, О'Коннор и др.) восстановление депривированных детей идет особенно успешно, если они испытывали депривацию не более двух лет и не пережили физическое насилие. Большое значение имело также, что они усыновлялись высокообразованными родителями, которые обладали достаточным личностным, социальным и материальным ресурсом. Таким образом, дети, даже перенесшие материнскую депривацию, в хорошей домашней обстановке имеют большие шансы на восстановление. Однако если двухлетний период материнской депривации оказывается превышен, и дети были усыновлены позже, если они были жертвами насилия, то процесс восстановления значительно осложняется. Это позволило выдвинуть гипотезу о том, что в младенчестве и раннем детстве имеется *сензитивный период* для установления надежных эмоциональных связей и других способностей, развивающихся на основе этих связей. В таких сложных случаях просто помещения ребенка в хорошую семью оказывается недостаточным и требуется специальная психотерапевтическая работа. Свою эффективность для таких случаев доказала так называемая «терапия привязанностей», направленных на формирование эмоциональных связей между ребенком и его ближайшим окружением. Психотерапия основана на восстановлении чувства привязанности, что в свою очередь подразумевает акцентированные, ярко выраженные телесные контакты. Даже подростков обнимают, качают, прижимают к себе специально обученные воспитатели. В арсенале этой психотерапевтической школы есть и такой метод: комната тишины – пустая небольшая комната с ковром на полу, в которой есть очень большая и мягкая игрушка. В эту комнату ребенок может попроситься сам, когда ему очень плохо, или его может поместить туда воспитатель.

3.4 Характеристика привязанности ребёнка к матери

Реальную, документированную в отчетах и сохранившуюся в архивах историю, произошедшую в гитлеровской Германии, приводят И. Лангмейер и З. Матейчек. Ее можно рассматривать как «естественный эксперимент», поставленный в условиях чудовищной, нечеловеческой идеологии.

По критериям, предъявляемым к высшей арийской расе, был проведен отбор молодых мужчин и женщин, физически и психически совершенно здоровых и крепких, без наследственных заболеваний. В тайных лагерях специально созданные из этих мужчин и женщин супружеские пары жили до тех пор, пока у женщины не наступала беременность. После родов ребенка забирали у матери и воспитывали в специальных детских домах с целью создания «сверхлюдей» чистой расы.

Этот опыт закончился полным провалом. В отчете о деятельности одного из таких детских домов отмечалось, что все его 20 воспитанников сильно отставали в развитии, лишь одного ребенка можно было считать нормальным, у остальных запаздывало развитие речи, многие из них научились элементарным гигиеническим навыкам лишь к 6 годам, некоторые были, как отмечалось в отчете, просто идиотами. О причинах авторы отчета писали следующее: «Они были лишены самого важного, т. е. любви, настоящей любви матери. Младенцы лежали, как телята в инкубаторе. Никто к ним не обращался с ласковым словом».

Привязанность к матери – нормативное явление в развитии любого ребенка, которое возникает примерно в один и тот же период времени. Однако психологи заметили, что существуют индивидуальные различия в природе отношений ребенка и матери или другого заботящегося взрослого, а также в реакциях ребенка на исчезновение и появление этого человека. М. Эйнсворт и ее коллеги экспериментально определили три типа отношений привязанности:

Тип А (тревога–избегание). Такие дети не проявляют сильного огорчения от разлуки с матерью и не особенно стремятся к воссоединению с ней. Исследования М. Эйнсворт показали, что 20 % детей демонстрируют отношения типа А.

Тип В (надежная привязанность). Эти дети активно ищут близости с матерью и стремятся к взаимодействию с ней. В ее присутствии эти дети уверенно перемещаются и активно исследуют окружение. Обычно демонстрируют огорчение при уходе матери и, наоборот, радостно приветствуют ее при возвращении. Исследования М. Эйнсворт показали, что примерно 70 % детей демонстрируют отношение типа В.

Тип С (тревога–амбивалентность). Такие дети проявляют огорчение при разлучении с матерью и в тоже время отказываются от контакта с ней. При попытках матери воссоединиться нередко проявляют признаки раздражения. Исследования М. Эйнсворт показали, что примерно 10 % детей демонстрируют отношение типа С.

3.5 Стадии сепарации и особенности их переживания

Когда маленький ребенок имеет нормальные возможности для социального развития и привязан к матери, ситуативное или насильственное от-

деление его от матери приводит к страданию. После отделения (сепарации) поведение младенца или маленького ребенка проходит ряд типичных стадий:

- 1) *протест*, заключается в энергичных попытках вновь обрести мать или человека, осуществляющего уход;
- 2) *отчаяние*, характеризуется горем и рыданиями;
- 3) *отчуждение*, состоит в формировании различного рода защит с целью компенсировать утрату.

В фазе протеста реакция ребенка на разлуку главным образом характеризуется эмоцией страха. Разлука означает одиночество, которое и сигнализирует о возможной опасности, а следовательно вызывает страх. Страх служит побуждением к бегству от опасности. Единственным способом осуществления этого, доступным для маленького ребенка, является попытка вернуть отсутствующую мать. Когда страх уменьшается, ребенок может выразить свое неудовольствие, выказывая гнев, направленный на «нерадивую» мать как упрек за то, что случилось. Гнев является и предупреждением матери: «Я буду злиться (плакать, кусаться, щипаться), если это снова повториться!».

В фазе отчаяния ребенок проявляет признаки горя. Это особенно заметно, когда ребенок разлучается с матерью на втором-третьем годах жизни. Ребенок этого возраста, до селе имевший теплые отношения с матерью, часто отвергает новую мать или ее «заменитель». Он длительное время сильно и безутешно горюет, находясь в состоянии отчаяния, кричит, стонет, отвергая еду и уход за ним. И чем сильнее и счастливее были у детей отношения со своими матерями, тем больше они страдают.

В последней стадии для младенца и маленького ребенка главным способом избавиться от травмирующего действия разлуки является переориентация на другие привязанности.

Психолог Дж. Боулби отмечает, что материнская депривация возникает из-за недополучения материнской любви и является причиной неврозов в будущем.

Материнскую заботу можно условно разделить на ряд составляющих: кормление, уход, прижимание к себе, улыбка, теплота и п.т. Если по одной или ряду составляющих ребенок депривируется, то перейдя определенный порог страдания, депривация приводит к замедленному психическому развитию либо к образованию защитного поведения.

После фазы отчаяния ребенок может впасть в апатию. Его психическое развитие регрессирует. Ребенок, возвращаясь на более ранние этапы развития, начинает демонстрирует свое прежнее младенческое поведение. Он как бы «разучается» говорить, мочится в постель, требует, чтобы его носили на руках. Такое поведение может иногда продолжаться по несколько недель и даже месяцев.

В формировании чувства привязанности и защищенности неизмеримо большее значение имеет телесный контакт с матерью (теплота, возможность прижаться), чем удовлетворение такой базальной натуральной потребности, как голод. О чём свидетельствуют эксперименты Г. Харлоу.

Опишем один из первых опытов Харлоу. Новорожденную обезьянку отделили от матери и помещали в клетку, в которой уже находились два заменителя матери-обезьянки: у одной такой матери-заменителя тело было из проволочной сетки, зато через соску она могла кормить детеныша; вторая не могла кормить, но тело ее из мохнатой материи было мягким, теплым и приятным на ощупь – в психологию она так и вошла под названием «мягкая мама».

Какая же мать лучше – кормящая, но холодная или не кормящая, но теплая? Наблюдения показали, что маленькая макака ежедневно проводила до 17-18 часов на «мягкой маме», подходя к проволочной только для того, чтобы поесть, и, утолив голод, немедленно возвращалась к «мягкой маме», цеплялась за нее и висела на ней точно так же, как это делают все обезьянки со своими обычными живыми матерями. Харлоу объясняет это тем, что «мягкая мама» обеспечивает ребенку эмоциональный комфорт, имеющий чрезвычайно большое значение в формировании чувства любви и привязанности.

Эксперименты Харлоу отчетливо выявили, что в формировании этого чувства неизмеримо большее значение имеет телесный контакт (теплота, пушистость, возможность прижаться), чем удовлетворение такой базальной натуральной потребности, как голод. Именно к «мягкой», а не к выкормившей их матери макаки сохраняют на всю жизнь привязанность. Харлоу приводит такие наблюдения. Когда через несколько лет, в течение которых обезьянки не видели своих матерей-заменителей и даже не подавали никаких признаков того, что помнят или испытывают потребность в них, в клетку к уже взрослому животному подкладывали «мягкую маму», это производило на животное громадное впечатление: обезьянка зажимала бывшую «маму» у себя под мышкой, всюду носила ее с собой и яростно отбивалась от всех попыток отобрать «маму». Когда все-таки это удалось сделать, обезьянка объявила голодовку и не принимала пищу до тех пор, пока «мягкая мама» не была ей возвращена. Ученый пришел к выводу о чрезвычайной устойчивости ранних связей.

Именно к «мягкой», а не к выкормившей их матери сохраняют на всю жизнь привязанность макаки, над которыми проводились эксперименты. На основании полученных данных ученый делает вывод о чрезвычайно устойчивости ранних связей матери и детеныша.

Любовь к «мягкой» маме в опытах Х. Харлоу позволяет понять и ту привязанность, которую почти все дети испытывают к мягким, пушистым, большим игрушкам. Многие, особенно в возрасте 1,5-2 лет, не могут заснуть без такой любимой игрушки. Специалисты полагают, что для нормального развития ребенка мягкая игрушка совершенно необходима. Она необходима втройне для тех детей, которые воспитываются без матери в домах ребенка.

3.6 Последствия материнской депривации и фактор времени

Последствия материнской депривации в значительной степени зависят от того, в каком возрасте ребенок был разлучен с матерью, семьей. Чем раньше и на более длительный период возникает ситуация материнской депривации, тем пагубнее последствия для ребёнка.

Тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения оказывающегося в условиях материнской депривации, Дж. Боулби обозначал как «бэзэмоциональный 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.

Согласно наблюдениям Дж. Боулби, уже шестимесячный младенец в первый месяц разлуки плачет, требует мать и ищет кого-нибудь, кто мог бы ее заменить. Вторым месяцем разлуки характеризуется возникновением реакции избегания: если кто-нибудь подходит к ребенку, он начинает кричать. Одновременно наблюдается падение веса и снижение уровня развития. Третий месяц знаменуется тем, что ребенок начинает избегать всяких контактов с миром, у него развивается апатия и аутизм. На четвертый месяц сепарации исчезает мимическая экспрессия, мимика становится застывшей, ребенок уже не кричит, а лишь жалобно плачет.

По мнению ряда исследователей, дети, лишённые материнской заботы не с рождения, а позже, когда тесная эмоциональная связь уже возникла проявляют иные реакции. В таких случаях разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального переживания ребенка.

Интересные данные приводит и Дж. Боулби, который выявил, что, во-первых, ребенок, отделенный от матери, может терять ранее приобретенные навыки. Если перед этим он мог ходить, то теперь не умеет даже сидеть. Дж. Боулби отметил, что госпитализированные дети, приспособившись, часто забывают мать и даже начинают относиться к ней негативно, уничтожают полученные от нее игрушки, не хотят ее узнавать и т. д. Во-вторых, подростки, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от сверстников, осиротевших в шестимесячном возрасте и позднее. Последние часто становились правонарушителями, характеризовались ярко выраженным антисоциальным поведением, в то время как дети, оказавшиеся без матери сразу после рождения, не отличались склонностью к правонарушениям, а были просто замкнутыми, неконтактными.

Не менее важно и то, чтобы тепло и забота сосредоточивались в одном человеке. Это не обязательно должна быть биологическая мать ребенка, но важно, чтобы оказавшийся на ее месте взрослый был действительно неизменно любящим, эмоционально теплым. 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.

Два момента составляют неперемное условие возникновения у ребенка базового доверия к миру: теплота материнской заботы и ее постоянство.

Отсутствие базового доверия к миру и рассматривается многими исследователями как самое первое, самое тяжелое и самое трудно компенсируемое последствие материнской депривации. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям и к самому себе, нежелание познавать новое, учиться.

Вопросы для самоконтроля

- 1 Что такое «привязанность»?
- 2 Какие типы привязанности были выделены М. Эйнсворт?
- 3 Какова роль привязанности в психическом развитии?
- 4 Какие типы отношений привязанности ребёнка к матери выделила М. Эйнсворт?
- 5 Какие переживания испытывает ребёнок в ситуации сепарации?
- 6 Какой тип личности формируется у ребёнка в условиях материнской депривации?

Лекция 4. Психологические проблемы депривированных детей (УСР)

- 4.1 Типологии депривированного ребёнка
- 4.2 Агрессия
- 4.3 Страх и тревога
- 4.4 Психосоматические симптомы
- 4.5 Гиперактивность
- 4.6 Замкнутость

4.1 Типологии депривированного ребёнка

Социально гиперактивный ребенок. Такие дети вступают в контакт без затруднений и не смущаясь, причем они отличаются выраженными тенденциями к действиям напоказ, однако общение бывает совершенно поверхностным и непостоянным. Эти дети чрезвычайно живо интересуются всем происходящим в окружающей их среде, однако, сами принимают в этом лишь совершенно поверхностное участие.

Социальный интерес явно преобладает над интересом к вещам, игре, решению задач. У них не отмечалось ни агрессии, ни социальной провокации, которые характеризуют детей из закрытых исправительных учреждений. Эти дети, наоборот, пользуются в общем симпатией воспитателей. Лишь у своих учителей они вызывают недовольство, так как работают значительно ниже уровня своих интеллектуальных возможностей.

С «чужим» психологом они вступают в контакт совершенно спонтанно, без замешательства и внутренних препятствий. Их трудно увлечь коллективной игрой, зато простая социальная игра может их полностью заинтересовать. Они цепляются за каждого вновь пришедшего, ласкаются к нему, стараются «показать себя», однако в более глубокие отношения не вступают и ведут себя с каждым с одинаковой милой поверхностностью. Они с трудом овладевают новыми навыками и новыми знаниями; из-за постоянного рассеянного интереса к людям они не заботятся о вещах и «плохо учатся».

Ребенок – социальный провокатор. Данный тип поведения проявляется у детей уже в возрасте около 1 года. Эти дети овладевают вниманием взрослых особым образом – они провоцируют. Они добиваются игрушек злобными вспышками и ни за что их не отдают. Требуют различных преимуществ. В своих отношениях к остальным детям они агрессивны и ревнивы. Они хотят, чтобы воспитатель был только для них. С ними не удается организовать ни социальной, ни конструктивной игры. Их непрерывные конфликты с другими детьми приводят к тому, что окружающие взрослые просто их наказывают, ограничивают и «отказывают им в своей приязни». Такого ребенка педагоги считают просто «противным». Однако вскоре они с удивлением обнаруживают, что когда они с этим ребенком одни, вне коллектива, то это как бы «подмененный ребенок», он «до неузнаваемости мил».

В школьном возрасте агрессивность, особенно мальчиков, еще более возрастает. Они делают все назло, «разрушают» коллектив, до тех пор пока не попадают в исправительные учреждения как «не поддающиеся нормальным воспитательным методам» или совершившие серьезное правонарушение. Однако, позднее, находясь там и попадая в общество старших и более сильных, они быстро теряют свою агрессивность, сохраняя лишь основные черты личности, которые лучше всего можно выразить словом «инфантилизм».

Целый ряд психологических исследований свидетельствует, что у данных детей преобладают тревожные состояния. В оценках коллектива, в котором находятся, они выглядят, однако, в большинстве случаев как неинтересные «труссы».

Подавленный тип. Ребенок этого типа остается явно пассивным и даже апатичным. У многих детей проявляются регрессивные тенденции: умственная отсталость, аутизм.

В результате наблюдения за сложностями перехода из одного учреждения в другое, было обнаружено, что дети реагировали на смену привычной обстановки реакцией подавления. Можно предположить, что подобная реакция является одной из наиболее распространенных, с помощью которой ребенок приспособляется к новой обстановке.

В детском коллективе и при общении со взрослыми ребенок явно пассивен. Предлагаемую игрушку он берет лишь после длительных сомнений и играет с ней монотонно, примитивно, хотя иногда и сравнительно стойко. Интерес к вещам обычно преобладает над социальными интересами. Конст-

руктивную игру поэтому организовать легче, чем социальную игру. Так как реакция ребенка на приближение взрослого совершенно невыразительна, то он не привлекает ни его внимания, ни интереса. Таким образом, происходит обеднение подкрепляющих стимулов на самом основном уровне: при обычном рутинном уходе, одевании, кормлении и при коллективной игре. На долю описываемых детей достается значительно меньше стимуляции, меньше возможностей для учения и личного контакта со взрослыми, чем это имеет место у более активных детей. Тем самым опасность задержки развития только углубляется. Однако, если у ребенка с данным типом поведения имеется хотя бы такой набор социальных и эмоциональных стимулов, который предоставляет ему возможность постепенно приспособиться, тяжелые состояния с подавлением, приводящие, скажем, к регрессии развития, чаще всего не возникают.

Тип поведения с подавлением в школьном возрасте может превращаться, главным образом, в «уравновешенный» тип поведения. То, что данный процесс у некоторых детей является непомерно длительным, сопровождаемым различными сдвигами, особенно при некоторых новых переменах среды, а также то, что в отдельных случаях он не заканчивается удовлетворительно (т. е. подавление превращается в их стойкую характеристику), следует относить не только за счет условий учреждений, но и за счет основной психической конституции, с которой ребенок поступает в среду учреждения.

Хорошо приспособленные дети. В детских домах есть и дети, у которых даже при строгой оценке нельзя заметить каких-либо отклонений или странностей в поведении, могущих быть соотнесенными с пребыванием в учреждении. С самого начала становится очевидным, что между ними имеются как дети конституционно каким-то образом «более стойкие» в отношении неблагоприятных жизненных условий, так и дети, которые благодаря своему эффективному приспособительному поведению могут и в обедненной стимулами среде иметь возможность для нормального развития.

Число «хорошо приспособленных» детей в интернатных учреждениях уже в школьном возрасте составляет приблизительно четвертую или пятую часть всех детей.

Если над этими детьми проводить непосредственное наблюдение, то можно отметить, что уже на исходе первого года «они нашли свое место» и «своих людей». Хотя персонал в учреждении может непрестанно меняться, такой ребенок умеет сосредоточиться на какой-либо воспитательнице и снизить ее расположение. Это бывают так называемые «любимчики», на которых сосредоточивается внимание всех или хотя бы большинства тех, кто вступает в контакт с детской группой, причем это не обязательно бывают лишь воспитатели. Такие дети не провоцируют чужих посетителей и не пристают к ним, желая «показать себя», не кокетничают (как дети социально сверхактивного типа), а спокойно и сдержанно вступают в контакт. Они кладут посетителю головки на колени и мило ему улыбаются – понятно, что в качестве ответа их спокойно и нежно гладят. Таким образом, они вызывают у

взрослых спокойное, уравновешенное, эмоционально теплое отношение. Опасность для них представляет перемена среды учреждения в следствие разрыва сформировавшихся ранее эмоциональных связей. Так как попытки удовлетворить эмоциональные и социальные потребности в новой среде у данных детей осуществляются так же, как правило, с использованием соответствующих и приемлемых средств, то имеется благоприятная надежда, что они снова «зацепятся».

При этом нельзя, конечно, забывать, что их «хорошее приспособление» действительно только для жизненной среды, в которой оно возникло. При этом данная среда, несомненно, в целом более бедна стимулами, отличается более простой структурой и предъявляет меньше требований, чем обычная семейная среда. То, что эти дети умеют в дошкольном возрасте хорошо играть, что они могут удовлетворительно учиться, что они заканчивают школу и свое пребывание в учреждении без каких-либо больших отклонений – все это еще не должно автоматически обозначать, что они способны хорошо приспособиться к условиям жизни вне учреждения.

Тип ребенка, с замещающим удовлетворением аффективных и социальных потребностей, характеризуется целым рядом совместных признаков. Данные признаки являются, однако, несколько разнородными. Они не встречаются во всех случаях, все вместе в один и тот же период развития, как это имелось у предшествующих типов. А, скорее, следуют один за другим в соответствии с прохождением ребенком отдельных этапов развития.

При этом в них можно усматривать определенные проявления компенсации за неудовлетворение эмоциональных и социальных потребностей.

Так, например, для детей, воспитываемых с грудного возраста в детских учреждениях, характерно то, что они в целом лучше едят и отличаются большим весом тела, чем дети, которые поступили в учреждения позднее из семей. Но некоторые из них едят явно много, с жадностью. Они в прямом смысле слова объедаются. Дети таким способом возмещают то, что у них нет собственной матери.

У других детей это единственная деятельность, которую они проводят в покое, так как только при приеме пищи – не ощущают потребности защищаться от конкуренции других или добиваться «своих прав».

Кроме того, детей длительно содержащихся в учреждениях, весьма часто характеризуют в школьном возрасте как «ябедников», тогда как дети, поступившие в учреждения позднее и покинувшие его раньше, отличаются более открытой агрессивностью. «Ябедничество» – является определенной формой замещающего удовлетворения, когда детям не представилась возможность получать удовлетворение при непосредственном социальном включении в группу, и когда они сами не способны обеспечить для себя подобное место в группе.

Примечательно, что почти все замещающие виды активности соответствуют, как правило, более низкому уровню, приближаясь больше к биологическим потребностям (еда, мастурбация, сексуальная активность, манипу-

лирование с вещами вместо контакта с людьми, «ябедничество» вместо активного стремления проникнуть в группу, позднее чрезмерное любование собственной персоной, причем, главным образом, в физическом отношении, скорее, злорадство при боли других, чем положительное чувство дружбы и сочувствия и т. д.).

Чаще всего речь идет о направленности на самого себя в раннем возрасте, о преждевременном и чрезмерном сексуальном любопытстве, что в детском коллективе учреждения вызывает затруднения, о проявлениях садизма, позднее о склонностях к гомосексуализму и т. п.

Склонность к замещающему удовлетворению потребностей обнаруживается чаще всего у детей, поступающих в учреждение только в ходе третьего года их жизни, когда предшествующие периоды развития были проведены в семейной среде, где им не уделялись в достаточной мере индивидуальная забота и внимание, так что их жизнь, по-видимому, лишь незначительно отличалась от жизни в среде учреждений.

Анализ показывает: чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется социальная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в случае специальной педагогической или психологической работы. Однако практически никогда не удается устранить последствия социальной депривации на уровне некоторых глубинных личностных структур. Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, продолжают испытывать недоверие ко всем людям, за исключением членов своей микрогруппы, перенесших то же самое. Они бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время как бы ждут подвоха со стороны других людей.

Таким образом, если рассмотреть результаты всех многочисленных работ о развитии детей в учреждениях, то можно отметить, во-первых, что их совершенно преобладающее большинство тождественно и указывает на невыгодные стороны учреждений как воспитательной среды для ребенка. Сравнение развития детей из семей и из детских домов и интернатов почти всегда подтверждает более замедленное развитие последних в области интеллекта, чувств и характера. В исследованиях во всех случаях однозначно утверждается, что неблагоприятная среда учреждений затрагивает в особенности детей самого раннего возраста – до 3 или, возможно, до 6 лет. Дети, воспитывавшиеся в учреждениях практически от своего рождения, глубже испытывают последствия депривации, чем те дети, которые поступают в учреждение только в школьном возрасте.

Тот факт, что у детей, вырастающих в тождественных депривационных условиях, также устанавливаются различные формы депривационных последствий, указывает несомненно на то, что следует серьезно считаться с индивидуальными факторами, вносимыми самим ребенком в депривационную ситуацию (свойства конституции, пол, возраст, возможно, и патологические признаки и др.). В каком соотношении стоят эти основные индивидуальные

предпосылки к определенным депривационным условиям или сумме условий, остается пока открытым вопросом.

У детей, растущих в детских учреждениях, наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных образований, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в особых условиях и тем самым как бы заменяющих ему личность. Несоответствие этих механизмов социальным нормам предъявляемым «реальным» обществом и приводит к отклонения в поведении детей из школ-интернатов.

4.2 Агрессия

Часто детей, которые балуются, ведут себя непослушно, непосредственно, импульсивно, иногда нападают на других детей без видимых причин, громко говорят, нередко перебивают, дразнят и провоцируют других детей, пытаются доминировать, взрослые считают агрессивными. Однако здесь не все так просто, как кажется на первый взгляд.

Действительно в какой-то период многим детям свойственна агрессивность. Детская жизнь полна разочарований, которые кажутся взрослым мелкими. Но именно эти разочарования, вызванные лишениями и ограничениями, становятся травмирующими для ребенка. И наиболее удовлетворительным решением для ребенка может показаться агрессивная реакция. Особенно если у ребенка ограничены способности к самовыражению или он лишен возможности другим способом удовлетворить насущную для него в данный момент потребность. Вообще надо отметить, что агрессия может возникать в двух случаях:

1) как крайняя мера, когда ребенок исчерпал все другие возможности для удовлетворения своих потребностей;

2) как «выученное» поведение, когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу (поведение родителей, других значимых лиц, литературных или киноматографических персонажей).

Согласившись с этой точкой зрения, становится очевидным, что ребёнку в раннем возрасте неизбежно присуща определённая агрессивность.

Уже в отчаянном плаче грудного младенца нетрудно распознать злость и возмущение. Причина проста: ребенку что-то не позволяют или в чём-то отказывают, что собственно и раздражает его. В первую очередь, это касается физиологических потребностей, которые у ребенка проявляются с такой же силой, как и у взрослого. Однако должно пройти немало времени, прежде чем ребёнок научится самостоятельно удовлетворять их. Или откладывать, или задерживать их удовлетворение, как это делают более взрослые люди.

С самого рождения ребёнок целиком и полностью зависит от родителей, особенно от матери. Причём положение его не меняется в течение многих лет. Даже если родительское отношение к ребенку полно заботы о нём, взрослые в силу целого ряда различных причин порой вынуждены уделять

детям меньше внимания, чем следует, и навязывать им то, что их сердит и злит. Никто из родителей в силу обстоятельств нашей жизни не всегда может избежать подобных поступков, несмотря на то, что их намерения делать это достаточно велико. Они стараются изо всех сил по мере возможности помочь ребёнку освоиться в окружающем мире, но ребенок всё равно чувствует себя подавленным.

Неспособность управлять своими побуждениями и желаниями, а также неумение контролировать их усложняют жизнь ребёнка. Возникшие одновременно чувства голода и усталости, например, неизменно становятся для него причиной гнева и раздражения.

Ребёнку часто приходится страдать от ограничений и лишений. Нет такого дня, чтобы какое-нибудь его желание или какая-либо потребность не были подавлены. И, вначале от плача как призыва о помощи, он постепенно переходит к отчаянному, гневному протесту. Вот так и рождается агрессивность, отсюда она и проистекает.

Агрессивная реакция по своей сути - это реакция борьбы, за выживание, попытке ребёнка изменить положение вещей. Она складывается из неудовлетворённости, протеста, злости или явного насилия. Всё это совершенно нормально. Агрессия в ряде случаев, безусловно, предпочтительнее, чем хныканье, жалобы, покорное повиновение, бесплодное фантазирование и другие проявления ухода от действительности. Если же гнев и возмущение ребенка постоянно подавляются, они могут накапливаться и проявляться нередко лишь в зрелом возрасте, когда невозможно докопаться до истинных причин, поскольку агрессивность уже выливается в иные формы поведения, психосоматические симптомы или становится причиной различных заболеваний (например, ревматического артрита, крапивницы, прыщей, псориаза, язвы желудка, эпилепсии, мигрени, гипертонии).

Ребенок не становится агрессивным неожиданно. Он не может быть мягким и воспитанным ребенком, а спустя минуту начать кричать, драться со сверстниками. Процесс, как правило, постепенный. До определенного момента ребенок выражает свои потребности в более мягкой форме. Но взрослые обычно не обращают на это внимания до тех пор, пока не столкнутся с явными нарушениями поведения. То поведение, которое воспринимается взрослыми как агрессивное или асоциальное, часто в действительности является отчаянной попыткой удовлетворить потребности, восстановить эмоциональное состояние или социальные связи. Просто ребенок не в состоянии пока выразить свои истинные чувства никаким другим способом, кроме того, который он избирает. Он делает то единственно возможное, что может себе представить, чтобы продолжить борьбу за выживание в окружающем мире.

Вместе с тем, наблюдая за агрессивным ребенком, можно определить, направленность его реакций (на кого он нападает, в каких обстоятельствах и как часто это случается без какой-либо провокации). Внимательные наблюдения помогут взрослым выявить тревожные симптомы о назревающей атаке со стороны данного ребенка.

Поскольку причиной агрессии являются лишения и ограничения, то крайне редко удаётся полностью освободить ребёнка от его агрессивности. Но даже если бы такое было возможно, не следовало стремиться к этому. Бесспорно агрессивность имеет свои положительные и отрицательные, здоровые и болезненные стороны. Она может проявляться в предприимчивости и активности или, напротив, в непослушании и сопротивлении. Агрессивность способна развить дух инициативы или же породить замкнутость и враждебность, может сделать ребёнка упорным либо безвольным. И это лишь некоторые из альтернатив.

Речь должна идти не о том, чтобы полностью исключить агрессивность из характера детей, а о необходимости ограничивать и контролировать её, а также поощрять те её проявления, которые не приносят вреда личности и обществу.

Агрессивность многолика. В частности, по своей направленности она может быть внешней, характеризующейся открытым проявлением агрессии в адрес конкретных лиц (прямая агрессия) либо на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение (смещенная агрессия), а также внутренней, характеризующейся выражением обвинений или требований, адресованными самому себе. По способу контроля агрессия подразделяется на произвольную, возникающую из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить, а также на непроизвольную, представляющую собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие не подконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта.

4.3 Страх и тревога

Страх – неприятное и мучительное чувство. Его причиной обычно является присутствие чего-то угрожающего, либо отсутствие чего-то, что обеспечивает безопасность, ощущение смутной тревоги или неминуемой опасности.. Страх – это реакция на вполне, определенные стимулы или ситуации, т.е. имеет в качестве своего возбудителя какого-то конкретного человека или объект какой-то предмет, например ребёнок может бояться больших собак или грома и молнии. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, является мнимым, плодом воображения.

Этот беспредметный страх часто называют тревогой. Она имеет более неопределенный или генерализованный источник. Тревожащиеся дети чего-то опасаются, но не знают, чего именно. Переезд на новое место жительства или неожиданное изменение родительских ожиданий, как например, в начале приучения к горшку, может быть косвенной причиной напряжения, которое кажется беспричинным. Многие психологи полагают, что тревога неизбежно сопутствует процессу социализации, так как ребенок пытается избежать неприятных переживаний вследствие родительского недовольства и наказания.

Как отмечает Г. Крайг, у страха и тревоги много причин. Маленькие дети могут тревожиться о том, что родители бросят их или перестанут любить. Обычно родители относятся к своим детям с любовью и пониманием, но иногда, часто в целях наказания, могут лишить ребенка своего расположения, внимания и защиты, что вызывает тревогу у детей. Предчувствие других форм наказания, особенно физического, – еще один источник тревоги маленьких детей. Двухлетние дети считают своих родителей всемогущими, у малышей нет реального представления о том, как далеко они могут зайти в наказании. Когда выведенный из себя родитель кричит: «Я тебе голову оторву!», ребенок, который, возможно, видел бесчисленные примеры подобного насилия по телевидению, может не знать, что это всего лишь пустая угроза.

Страх и тревога могут усиливаться или даже порождаться воображением самого ребенка. Дети часто думают, что рождение братика или сестренки непременно заставит родителей отвергнуть их самих. Иногда тревога возникает в результате осознания ребенком собственных чувств, выходящих за рамки дозволенного: гнева на родителей или учителей, ревности к брату или другу, желания вновь стать маленьким.

Однако, вне зависимости от причин страха, ключ к пониманию психологической природы возникновения страхов кроется в человеческом сознании, а не в тех конкретных реалиях, которых мы боимся. Смысл состоит в том, что не сами по себе некоторые явления или вещи пугают человека, а то, что он на них смотрит с опасением. Очень часто взрослый человек видит вещи и оценивает степень их опасности, исходя из представлений о них или из своего опыта. В этом он сильно отличается от ребенка. Ребенок, напротив: может совершенно не бояться действительно опасных вещей и пугаться совершенно безобидных. Поэтому детские страхи, в большинстве случаев, могут быть как обоснованными, так и придуманными; как незначительными, так и чрезмерными.

Поэтому совершенно очевидно, что происхождение некоторых страхов – страха перед доктором, который делает прививку, боязни, порождаемой запахом больницы или звуком работающей бормашины, – проследить легко. О природе других страхов догадаться не так просто. У многих дошкольников развивается страх темноты, мешающий им заснуть после того, как родители выключают свет и оставляют их одних. Эта разновидность страха часто связана в большей степени с фантазиями и сновидениями самого ребенка, чем с какими-то реальными событиями его жизни. Иногда толчком к подобным фантазиям могут послужить вызванные развитием конфликты, с которыми в данный момент сталкивается ребенок: например, тигры или привидения могут возникать в воображении ребенка в результате противоречия между его зависимостью и стремлением к автономии.

Дети испытывают страх чаще, чем думают взрослые. На каждый случай открытого выражения страха приходится много случаев страха скрытого. В нашем обществе боязнь чего-нибудь воспринимается как проявление малодушия. Родители тратят много сил, объясняя детям, как избавиться от

страха, но редко принимают ощущаемый детьми страх. Дети обучаются загонять свои страхи глубоко внутрь себя, чтобы угодить родителям или не путать их своими переживаниями. Например, при анализе рисунков детей очень часто всплывают на поверхность страхи, которые они скрывали.

Возбудителями страха могут являться также одиночество, незнакомость (человека, объекта, предмета), внезапное приближение, контрастное изменение стимула (тишина – громкость, свет – тьма), высота, боль.

Возникновение и исчезновение страхов у детей зависит от их возраста. Так психологи определили, что страх перед незнакомыми людьми не может появиться в первые несколько месяцев жизни просто потому, что у ребенка еще не развилась способность отличать знакомые лица от незнакомых. Эта способность возникает где-то между 6- и 9- месячным возрастом. Именно в этом возрастном периоде отмечается максимальный страх перед чужими. Боязнь животных и темноты обычно проявляется в первые год-полтора, но наблюдается довольно регулярно у детей после 3-х лет. В возрасте от 1 до 6 лет постепенно уменьшается боязнь звуков и незнакомых предметов. Страх перед животными достигает своего пика к 4 годам, а затем уменьшается. Кроме того, с возрастом на смену конкретным страхам приходят воображаемые, беспредметные страхи.

А.Фрейд предприняла попытку классификации детских страхов и тревоги, при этом обратив внимание как на явное их происхождение, так и на скрытое, символическое.

Архаические страхи	Боязнь темноты, шумов, посторонних, оказаться забытым в незнакомом месте и т. д.
Тревога отделения	Страх исчезновения, голода, беспомощности, одиночества и т. д.
Страх потери любви	Боязнь наказания, отвержения, заброшенности, смерти, землетрясения, грозы и грома и т. д.
Кастрационная тревога	Боязнь операций, увечий, врачей, зубных врачей, болезней, бедности, грабителей, колдуний, привидений и пр.

Существует три типа ситуаций, при которых у ребенка возникает страх или формируется предрасположенность к нему.

Подражание. Процесс, при котором ребенок перенимает многие страхи взрослых (в первую очередь – родителей) и их отношение к ним. Часто взрослый, боясь собак, мышей, огня, воды, молнии, не отдавая себе отчета «заражает» этим ребенка. Подражая родителю в поведении, ребенок со временем начинает испытывать те же чувства. Иногда ребенку вполне достаточно лишь только увидеть, что его родитель встревожен или проявляет беспокойство в какой-то ситуации.

Подражание порождает огромное количество детских страхов еще и по другой причине. Например, заботливый родитель, предупреждающий ребен-

ка, чтобы он не упал, не сделал себе больно, не поранился, постоянно «излучает» тревогу и опасения. Это состояние родителя передается ребенку. В этом случае, если постоянно призывать ребенка к осторожности, непрестанно напоминать ему о том, что он может причинить себе вред – он ощутит неотвратимость опасности. Даже, если ребенок и не сможет сразу определить, чего именно ему следует бояться, у него в душе поселится постоянное смутное ощущение тревоги и надвигающейся опасности. Это ощущение может жить в душе ребенка достаточно долго. Когда этот ребенок вырастет, станет взрослым человеком, родителем – он, вероятно, также будет «заражать» своих детей собственными детскими страхами.

Модели социализации страха

Тактика поведения родителей	
Модель управления страхом	Модель научения страху
<p>1. Минимизация страха Родители воздерживаются от запугивания ребенка. Даже если они опасаются за безопасность ребенка, они стараются защитить его, не передавая ему собственное чувство страха. Родители убеждены сами и информируют ребенка о том, что страх должен возникать лишь в чрезвычайных условиях.</p>	<p>1. Максимизация страха Родители преувеличивают значение страха и опираются на запугивание ребенка как способ расширения его адаптационных возможностей. Родители внушают ребенку собственные страхи, не приучают ребенка дифференцировать степень опасности.</p>
<p>2. Избежание страха Иногда ребенок начинает бояться своего страха больше, чем нужно, преувеличивая его силу. Благожелательное отношение родителей позволяет снять этот вторичный эффект.</p>	<p>2. Привычка испытывать страх Родители считают, что страх полезен и часто запугивают ребенка в целях воспитания. Ребенок при этом становится более боязливым, так как страх может возникать в абсолютно нейтральных, не пугающих ситуациях, как реакция «как бы чего не вышло».</p>
<p>3. Компенсация страха Если родители намеренно или по незнанию испугали ребенка, то стараются загладить свою вину с помощью извинения или объяснения, что не хотели причинить вред ребенку. Они также стараются восстановить близкие отношения с ребенком.</p>	<p>3. Отсутствие компенсации страха Если родители намеренно или по незнанию испугали ребенка, то они не пытаются дать каких-то объяснений и извинений. Они не стараются также укрепить или восстановить близкие отношения с ребенком. Родители считают вполне оправданным то, что ребенок научается подчиняться общественным нормам поведения с помощью страха.</p>
<p>4. Терпимость к страху Если ребенок испугался, родители стараются научить его не быть подавленным этим впечатлением, а управлять им. Особенно это эффективно, когда родители сами демонстрируют такую терпимость.</p>	<p>4. Подавление страха Родители, особенно те, которые являются сторонниками воспитания упорства, твердости и самостоятельности, используют чувство стыда и другие отрицательные санкции в отношении трусости.</p>
<p>5. Противодействие источнику страха Родители научают ребенка, в ситуациях вызывающих страх, наступать вместо того, чтобы отступить.</p>	<p>5. Невнимание к источнику страха Родители не обучают ребенка противодействовать источнику страха, часто пренебрегают этим, либо придают ему неприятный для ребенка характер. Родители обращают мало внимания на признаки страха у ребенка, игнорируют или же преуменьшают его значение</p>

Травма. Это острое психическое переживание какого-то события, которое оставляет глубокий след в сознании ребенка. Такие эпизоды, как укус собаки, падение с дерева или качелей, могут травмировать не только физически, но и психологически. То есть перед всеми этими событиями у ребенка может возникнуть страхи. Одни надолго сохраняются в памяти, другие быстро забываются. Все зависит от характера ребенка, остроты ситуации и реакции родителей по поводу случившегося.

Наказания. Здесь речь идет скорее не о каких-то специфических страхах, а о глубинно основе тех впечатлений, которые могут привести к страху. Когда родители кричат или бьют ребенка, ему совершенно ясно – они раздражены и на время утратили любовь к нему. Ребенок часто пребывает в растерянности, не зная как объяснить причину «свирепости» своих родителей: что же плохого было в его поведении, ведь раньше он делал это тысячу раз и родители были спокойны.

Кроме того, если на ребенка постоянно кричат, угрожают ему и наказывают, в нем постепенно накапливается враждебность по отношению к родителям, а следовательно, он начинает ощущать себя виноватым. Ведь у него появилось чувство ненависти к людям, которых он любит. Он вынужден скрывать свою враждебность, но сделать это очень трудно. И он начинает бояться самого этого чувства.

Может стать причиной страха и неспособность ребенка выполнять приказания родителей. Когда ребенку не по силам выполнить родительское указание, он обижается на них за чрезмерно строгие требования. Но в то же время он опасается потерять любовь близких, если они останутся недовольными ребенком. Чем больше обида, тем сильнее страх. Часто чрезмерные требования к детям создают в семье атмосферу страха. Эта ситуация может возникнуть в двух случаях: во-первых, когда ребенок опасается, что родители от него откажутся и перестанут любить и, во-вторых, когда враждебная реакция ребенка на родительские требования заставляет его чувствовать себя все менее достойным любви близких, а значит чувствовать себя в большой опасности.

Некоторые страхи у детей становятся навязчивыми, возрастают до такой степени, что усилия, предпринимаемые для того, чтобы избежать вещей или ситуаций, вызывающих страх, мешают жить. В этом случае нужно говорить о фобии.

Разница между страхом и фобией в том, что в первом случае дети испуганы чем-то реально виденным. Если самоощущение ухудшается, страх может возникать лишь от сознания возможности существования его источника, поэтому действия строятся по принципу «на всякий случай», «обжегшись молоком – дуют на воду». Ребенок, который боится собаки и не хочет идти гулять на улицу, где видел ее злобной и лающей, проявляет страх. У ребенка, который не отваживается переступить порог дома, потому что «там за дверью сидит собака», возможно, развивается фобия.

Симптомами страха в поведении ребенка являются грызение ногтей, сосание пальца, заикание, тики, ночное недержание мочи, капризы во время еды, жалобы и хныканье, скрытность и замкнутость.

В первую очередь психолог должен объяснить родителям, что они сами могут, если не избавиться полностью, то хотя бы помочь ребенку справиться со страхами. Для этого:

1. Научиться распознавать и интерпретировать стрессовые реакции у детей.

2. Обеспечить детям теплое, надежное пристанище, чтобы вернуть им уверенность.

3. Дать детям возможность рассказать о том, что они чувствуют, так как с разделенной бедой справиться легче.

4. Не препятствовать регрессивному или не соответствующему возрасту поведению, такому как желание пососать палец, закутаться в одеяло, поприставать с пустяками или посидеть на коленях.

5. Помочь детям понять смысл событий или обстоятельств, давая им все необходимые объяснения.

6. Необходимо сделать любое усилие, чтобы улучшить отношения с ребенком. Для этого взрослым нужно умерить свои требования к детям, реже наказывать их и меньше обращать внимания на враждебность, которую они время от времени проявляют.

7. Надо стремиться успокоить ребенка, вернуть ему душевное равновесие. «Научные» объяснения, высмеивание и шутки по поводу страха неуместны и вообще недопустимы.

8. Прежде всего взрослые должны с уважением отнестись к страху ребенка, даже если он совершенно беспочвенен, или же вести себя так, словно в испуге ребенка нет ничего удивительного. Ребенок крайне нуждается в том, чтобы все его страхи признавались, принимались, уважались. Только тогда, когда они рассматриваются открыто, ребенок может обрести силу, достаточную для взаимодействия с окружающим миром, который временами пугает его.

9. С детьми нужно разговаривать о страхах, слово «страх» не должно быть табу. Поскольку некоторые из страхов возникают в результате ошибочных представлений, другие основываются на реальных ситуациях или появляются вследствие неравного положения ребенка в семье, группе сверстников.

10. Можно рассказать ребенку, что сам родитель или кто-то из общих знакомых пережил точно такой же страх и сумел преодолеть его.

11. Наконец, нужно проще ко всему относиться: не надо из детского страха делать драму, еще хуже трагедию, не надо вести долгих разговоров на эту тему. Лучше отыскать какой-нибудь смешной эпизод в стрессовой ситуации, но не осмеивать ее и постараться быть как можно ласковее с ребенком.

Но, если все же в жизни ребенка появляется сильный страх, ему потребуется помощь детского психолога.

4.4 Психосоматические симптомы.

Энурез (от лат. Enures) – дневное или ночное недержание мочи – очень распространенное явление среди детей. Энурез проявляется в повторяющихся мочеиспусканиях в неподходящих местах. Мочеиспускание может быть произвольным или непроизвольным. Например, некоторые дети с дневным энурезом могут намеренно не тормозить рефлекс мочеиспускания, а некоторые признают, что просыпались и принимали решение помочиться в постели вместо того, чтобы идти в туалет. Как показывает практика, крайне трудно понять причины энуреза, но еще более сложно его устранить.

Обычно дети самостоятельно перестают мочиться в штанишки в 2,5-3,5, а в постель – в 3,5-4,5 года. Пока ребенок не достиг этого возраста вряд ли стоит придавать этой проблеме большое значение. Проблема возникает тогда, когда ребенок продолжает мочить и штанишки и постель уже после отведенного природой срока или когда имеет место по меньшей мере два события в месяц для детей в возрасте от 5 до 6 лет, и по меньшей мере одно событие в месяц для более старших детей.. Однако, следует отметить, что указанные ориентиры – это лишь общая норма, но от не иной раз возможны значительные отклонения.

Как показывает статистика, энурез встречается в 7% у мальчиков и в 3% у девочек в возрасте 5 лет, у 3% мальчиков и 2% девочек в возрасте 10 лет. Дневной энурез встречается значительно реже, чем ночной. Только приблизительно у 2% 5-летних детей имеет место дневной энурез не реже 1 раза в неделю. В отличие от ночного энуреза, дневной энурез чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков.

Следует отметить, что в норме контроль над мочевым пузырем развивается постепенно, и на него влияют особенности нейромышечной системы, когнитивной функции, социально-экономические факторы, обучение пользоваться туалетом и, возможно, генетические факторы. Нарушения одного или более из этих факторов могут вызывать задержку в развитии способности удерживаться от мочеиспускания. Продолжительные исследования развития детей показывают, что те дети, которые страдали энурезом, примерно вдвое чаще имеют задержки развития.

Недержание мочи, как можно заметить, может быть вызвано многочисленными факторами. Например, это могут быть медицинские (болезни) или физиологические факторы. В частности, большинство страдающих энурезом имеют анатомически нормальный мочевой пузырь, но он «функционально мал». Таким образом, дети, страдающие энурезом ощущают потребность помочиться при менее наполненном мочевом пузыре, чем это имеет место в норме, и, следовательно, они мочатся более часто и в меньшем количестве, чем нормальные дети.

Помимо этого, могут оказывать влияние и факторы не имеющими никакого отношения к физиологии ребенка:

Боязнь темноты.

Трудно добраться до туалета.

Ребенок может просто не знать, что мочиться в постель нельзя.

Слишком сильное переживание, яркое впечатление, испуг.

Инфантилизм, замедленное психическое развитие или общая недоразвитость ребенка.

Психологический стресс, связанный с рождением сиблинга (брата или сестры), госпитализацией между 2 и 4 годами, началом посещения детского сада или учебы в школе, распадом семьи (из-за развода или смерти) или переездом на новое место жительства.

Слишком ранние и слишком строгие попытки научить ребенка пользоваться горшком или туалетом.

Следует заметить, что недержание мочи почти всегда обусловлено теми или иными психологическими причинами – это результат неправильного воспитания, или проявления какого-то психического напряжения (либо и того и другого вместе).

Очень часто родители, столкнувшись с этой проблемой, с упреками, угрозами, в очень категорической форме требуют, чтобы ребенок перестал мочиться в штанишки или постель. При таком отношении у ребенка может возникнуть страх перед естественными нуждами. А это уже ненормально и сильно осложнит жизнь как самого ребенка, так и его родителей. Один из самых распространенных способов скрыть свой страх – проявить отвращение к фекалиям. В этом случае формируется так называемый «анальный» характер: ребенок растет с обостренным чувством неприязни к грязи, вообще к любому беспорядку и «зацикливается» на чистоте.

Психолог А. Фромм считает, что проблему недержания мочи можно сгладить, соблюдая следующие рекомендации.

Прежде всего следует относиться ко всему этому спокойно и с уверенностью, родитель сможет решить эту проблему.

Не следует ожидать, что ребенок перестанет мочиться в постель сразу же, как только научится это делать днем.

Не надо проводить эксперименты и пытаться сделать из ребенка чудо в этом отношении. Этим можно только навредить ему.

Надо радоваться каждому маленькому успеху ребенка. Когда он научится сдерживать себя днем, велика вероятность того, что он будет оставаться сухим и ночью.

Будет полезно раз или два ночью отвести или отвести его в туалет. Это может не войти в привычку, поможет ребенку более эффективно контролировать деятельность мочевого пузыря, а также заслужить похвалу утром.

Не следует ругать ребенка, если вдруг окажется, что его постель мокрая. Лучше промолчать или просто приласкать ребенка.

Интересную точку зрения на эту проблему имеет другой психолог В. Оклендер. Она считает, что недержание мочи в постели можно считать одним из примеров того, как ребенок выражает себя. Недержание мочи может быть проявлением здорового стремления к самовыражению. Если ребенок не

нашел адекватного способа выразить то, что ему было нужно, он начинает выражать это другим способом. Если бы он не нашел такого пути, неудовлетворенные потребности могли бы найти свое отражение в симптомах бронхиальной астмы или развитии экземы. Это не случайное совпадение, что многие дети, страдающие недержанием мочи в постели – добродушны, общительны и редко выражают свой гнев.

Недержание мочи связано с невозможностью каким-либо иным образом выразить подавленные чувства, ни один ребенок не испытывает сознательного желания мочиться в постель.

Важно, чтобы родители поняли, что ни они, ни ребенок не виноваты в этом. Если ребенок периодически мочит или пачкает штаны, вряд ли стоит сердиться. Если это происходит вследствие нервозности или перевозбуждения, гнев взрослого вызовет излишнее напряжение. Лучше показать малышу, что родителям бы хотелось, чтобы такое происходило. Здесь также может помочь и привлечение ребенка, как уже достаточно большого, к стирке трусиков или брюк. А вот кричать или срамить по этому поводу бесполезно. И жестоко.

Очень немногие ведут себя так из «вредности» и непослушания. Просто, погружаясь в какое-то очень увлекательное занятие, некоторые дети игнорируют позывы организма до последнего момента. А иные настолько увлекаются, что и не замечают случившегося.

Следует водить детей в туалет через определенные интервалы времени, ободрять их собственную инициативу и сохранять спокойствие.

В. Оклендер предлагает, чтобы родители – а иногда и все члены семьи – делились своими переживаниями, связанными с этой ситуацией. Кроме того, можно предпринять попытку возложить ответственность за те или иные телесные функции на самого ребенка: он несет ответственность за недержание мочи в постели. И, наконец, следует помочь ребенку овладеть более приемлемым способом выразить то, что ему необходимо выразить.

Когда приучение к туалету проходит с трудом, не стоит раздражаться или называть ребенка глупым. Он только переволнуется и вряд ли мгновенно исправится.

4.5 Гиперактивность.

Ребенку с повышенной активностью трудно усидеть на месте. Он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него наблюдается плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов; испытывает потребность что-то схватить, начать играть с чем-нибудь, но затем может внезапно изменить свое намерение.

Гиперактивность проявляется уже на третьем-четвертом годах жизни. У этого ребенка очень сильно ограничен объем внимания, он может сосредоточиться на отдельных формах активности всего лишь на несколько мгновений, а затем переключается на другие виды деятельности. Как правило этим детям присуща чрезмерно высокая отвлекаемость, настолько что они реагируют на любой звук, на любое движение.

Очень часто гиперактивные дети испытывают трудности в учебе, вызванные недостаточными способностями к умственной сосредоточенности, к восприятию зрительных, слуховых, а иногда и тактильных образов. Моторная несогласованность вызвана слабой координацией связи “глаза-руки” и отрицательно сказывается на способности легко и правильно писать. Ребенка угнетают трудности в учебе которые неизбежно приводят к формированию низкой самооценки.

В трудности такого ребенка вносят вклад многие вторичные эффекты. Взрослые нетерпеливы с ним, не доверяют ему, иногда не могут спокойно выдерживать его поведение. Они пытаются с раздражением утихомирить их. Тем самым стремятся подавить их психическую и физическую активность. Поэтому, естественно, что ребенку, который лишен возможности выразить сдерживаемые чувства, трудно быть спокойным и сосредоточенным, концентрировать внимание.

У гиперактивного ребенка, как правило, мало друзей, потому что слабо развиты навыки социального общения. Его унижают ярлыки, которые ему приклеивают, и то, что другие дети дразнят его и дают ему прозвища. Поэтому он часто агрессивен, вызывает множество конфликтов и споров, плохо контролирует свои побуждения, очень импульсивен.

Многие стимулы, исходящие из окружения, смущают и раздражают гиперактивного ребенка. Дети, которые обнаруживают отдельные симптомы гиперактивного поведения или все их разнообразие, иногда просто избегают болезненных для них ощущений. Часто тревожные дети испытывают страх перед тем, что их заставят участвовать в какой-либо деятельности. Они постоянно переходят от одного к другому и выглядят так, как будто они неспособны остановиться на чем-нибудь одном или целиком сосредоточить свое внимание на избранном объекте. Такие дети – боязливые, раздражительные, тревожные – могут производить впечатление гиперактивных детей со всеми следствиями, вытекающими из этого ярлыка.

Более того, чрезмерная подвижность может быть прямым следствием нервного напряжения ребенка. Вернее способом ее разрядки.

Главное в помощи психолога гиперактивному и рассеянному ребенку – это постараться сосредоточить внимание взрослого на проблеме ребенка.

1. Необходимо выделить специальное время для занятий с ребенком, которое проводилось бы вместе с ним в тихой комнате с минимумом отвлекающих факторов. Вначале это может быть лишь одна-две минуты. Увеличить время нужно лишь тогда, когда ребенок спокойно сможет переносить этот интервал времени.

2. Подбор игрушек и занятий желательно осуществлять с учетом интересов и привязанностей ребенка.

3. Во время занятий нужно стараться постоянно привлекать внимание ребенка репликами «Посмотри!», «Послушай!».

4. Разрядить нервное напряжение ребенку могут помочь игры, требующие больших физических усилий. Игры с ребенком должны быть короткими и успешными.

Однако, это лишь «первая помощь пострадавшему». Лучший способ «снять» гиперактивность ребенка – постараться устранить причины, вызвавшие ее. Здесь, конечно, необходимо вмешательство специалиста-психолога.

4.6 Замкнутость

Словарь трактует слово «замкнутый» как обособленный, отчужденный, сдержанный, скрытный, отдаленный. Таким образом, замкнутый ребенок – это ребенок «недоступный» для других, испытывающий потребность в отдалении от слишком болезненного для него мира.

Взрослые, как правило, довольны такими детьми, потому что они причиняют мало беспокойства. Проблемы становятся очевидными только в том случае, когда ребенок начинает проявлять чрезмерную замкнутость.

Он может разговаривать только в случае необходимости или вообще не разговаривать. Замкнутые дети все таят внутри себя. В каком-то отношении они научились держать язык за зубами (слишком много было кем-то когда-то сказано, и они усвоили этот урок). Такие дети охотно замолкают, храня про себя свои чувства и переживания. Они хорошо успевают в школе, выполняют свои домашние обязанности, соблюдают правила, не хнычут и ни на что не жалуются, не плачут, не дерутся, не ссорятся и не кричат. Но они разговаривают, только тогда, когда это необходимо.

Замкнутый ребенок может говорить очень тихо, почти шепотом. Он может держаться в стороне от всех, бояться присоединиться к группе детей или предпринять что-то новое. Он часто одинок, у него нет друзей или их слишком мало.

Среди них есть, конечно, и те дети, которые любят играть в одиночку. Они проводят много времени в одиночестве, раскачиваясь или посасывая палец. Бывает, они бесцельно слоняются, глазают или ходят за другими. Его даже может пугать большое скопление детей и взрослых в его окружении.

Очень часто замкнутость наблюдается у детей из школ-интернатов. Как правило, эти дети либо просто не умеют играть, либо привыкли играть в одиночестве. Их замкнутость – результат пренебрежения детской потребностью играть. Их игровой опыт невелик, дети часто просто не знают, что делать с игровыми материалами, знакомыми другим детям. Вот ребенок и предпочитает болтаться без дела.

В другом случае ребенок, впервые встретив разнообразие новых игрушек, слегка шалит и бросается от одного занятия к другому. Тогда они могут заработать ярлык «сверхактивных».

Замкнутость может проявляться как своеобразная защита от чрезмерно назойливого и опекающего взрослого. Например, не разговаривать, это единственное оружие, которое ребенок может использовать против требований родителей. Однако, даже если он и не разговаривает, это не значит, что ребенок не слышит то, о чем ему говорят. Замкнутые, неразговорчивые дети не воспринимают свою молчаливость как какое-то нарушение. Они полагают, что им просто нечего сказать.

Даже если не учитывать стереотипа социального поведения, связанного с полом, девочки чаще воспринимаются как застенчивые, сдержанные, спокойные, замкнутые. Мальчики более расположены к контактам в силу большей агрессивности.

Некоторые рекомендации психолога, возможно, помогут родителям самим оказать помощь замкнутым детям.

1. К очень замкнутым детям подход должен быть, скорее всего, постепенным. Родителям надо быть также очень терпеливым и готовым затратить много времени, пока появится первая ответная реакция. Если у ребенка отсутствует игровой опыт, то регулярные занятия с ним помогут такой опыт приобрести. Для этого понадобится немного времени – каждый день показывать ребенку, как пользоваться игрушкой, постепенно подключая его к играм других детей. Радость от игры – лучшее подкрепление опыта ребенка.

2. У ребенка из интерната замкнутость – это реакция на невнимание со стороны взрослых, на ситуацию «беспризорничества». Такому ребенку надо дать время привыкнуть и научиться переносить постоянное физическое соседство взрослого. Лучшим выходом тут могут быть ежедневные игры рядом с ребенком. Но при этом не надо втягивать его в игру насильно. Дружественные отношения (на равных), интересные занятия и приятельская болтовня без требования ответов могут постепенно создать чувство доверия.

3. Замкнутый ребенок может не знать, как обратиться к взрослым, особенно к приемным родителям. Он может нервничать или даже пугаться их соседства. Завоевать доверие ребенка может физическая ласка. Но надо помнить что не всякий ребенок в ней нуждается. Некоторые дети, особенно пережившие различного рода насилие, могут не переносить физических контактов. В дальнейшем необходимо приложить некоторые усилия с тем, чтобы ребенок стал доверять и другим людям, сходилась со сверстниками. Но этот процесс не будет быстрым.

Вопросы для самоконтроля

- 1 Какие типы депривированных детей Вы знаете?
- 2 Какие причины детской агрессивности связаны с депривацией?
- 3 Какие страхи чаще всего наблюдаются у депривированных детей?

4 Каковы психологические причины психосоматических симптомов у детей?

5 Как в поведении проявляется гиперактивность ребенка?

6 Каковы причины замкнутости ребенка, воспитывающегося в интернате?

Лекция 5. Последствия психических травм детства (УСР)

5.1 Дети, пережившие развод родителей

5.2 Дети, пережившие смерть родителей

5.3 Дети из семей алкоголиков

5.4 Дети, подвергшиеся физическому насилию

5.6 Дети, подвергшиеся оскорблениям и унижениям

5.1 Дети, пережившие развод родителей

Необходимо отметить, что влияния развода родителей на ребенка огромно и часто приводит к необратимым последствиям. Решение родителей развестись часто предваряет растянувшийся на несколько лет период неуверенности ребенка и резко ограничивает процесс непрерывности его развития, который может привести к значительному нарушению психологического и социального функционирования ребенка и к тягостным переменам в отношениях родителей и детей. Вместе с тем такие изменения в жизни семьи могут способствовать развитию ребенка, формированию большей самостоятельности и независимости и достижению зрелости, а также предоставить возможность установить более удовлетворительные, конструктивные отношения между членами семьи, прошедшей через развод.

Как отмечают Дж. В. Валлерштейн и Дж. Б. Келли (1989) дети различных возрастов по-разному воспринимают развод родителей: если детьми младшего возраста, реагируют на случившееся волнением и горем, которые очень часто как бы парализуют и дезорганизуют их поведение, – то 9-10 летние дети часто проявляют большее самообладание, уравновешенность и активность в стремлении справиться с навалившимися на них весьма противоречивыми чувствами и опасениями, стремятся внести ясность и связность в тот непонятный беспорядок, который царит в их жизни.

Совершенно очевидно, что за демонстрацией самообладания и силы духа, отрицанием случившегося, браваде, поисками поддержки у других, гиперактивностью – стоит попытка справиться с ощущениями потери и отказа, беспомощности и одиночества, охватившими детей в этот жизненный период. Другие дети как бы одновременно участвуют в двух процессах: с одной стороны, они усиленно пытаются овладеть ситуацией, а с другой – предаются мукам душевной боли. Такая стратегия чрезвычайно важна для ребенка и ис-

пользуется с тем, чтобы заглушить и уменьшить боль, сделать ее терпимой и иметь возможность не останавливаясь в развитии более или менее успешно адаптироваться к кризисной ситуации развода. Третьи дети поддаются горю более полно и постепенно. Страдание этих детей обусловлено не только сиюминутной болью из-за распада семьи; в нем обычно находит свое выражение и горе от того, что утеряна привычная до сих пор структура семьи, и страх детей перед неопределенным будущим, которое ожидает их недавно уменьшившуюся на одного человека семью. И наконец, стремление справиться с душевной мукой иногда может сочетаться у детей с попытками скрыть ее от стороннего наблюдателя из-за острого чувства стыда. Эти дети стыдятся развода родителей и разрыва отношений в своей семье. Часто зная, насколько обыденное явление – развод, они тем не менее стыдятся родителей и их поведения и могут лгать из преданности им, чтобы скрыть случившееся. Им стыдно признаться, что уход отца подразумевает его отказ от них, а это, с их точки зрения, означает, что они недостойны любви. Руководствуясь столь сложным желанием избежать позора и сохранить верность родителям, некоторые дети лгут достаточно самоотверженно (при этом, что интересно – всякая попытка уличить их во лжи вызывает бурю негодования и агрессию). Примечательно, что чем младше дети, тем меньше у них обнаруживается чувства стыда за "разводную" ситуацию в семье.

Как бы не переживали дети ситуацию развода в семье – реагируют они на нее по-разному. Перечислим несколько наиболее распространенных реакций.

Активизация своей деятельности и игры. Не секрет, что часть детей в ситуации распада семьи лишается своей былой подвижности. Однако для большинства боль, которую испытывают дети часто заставляет их заняться целенаправленной деятельностью. Обычно эта реакция появляется у детей с целью преодолеть чувство беспомощности в ситуации развода, превозмочь унижение отказа от них, которое они испытали, и активизировать свою деятельность – и действовать как можно энергичней с тем, чтобы попытаться изменить состояние пассивного переживания из-за распада семьи. У некоторых детей она вылилась в непосредственные попытки свести родителей вместе. В нашей практике был случай, когда ребенок умышленно неоднократно убегал из дома с тем, чтобы "помирить" собирающихся разводиться родителей. Совместные поиски ребенка родителями, обсуждение его поступка в кругу семьи – действительно создавали иллюзию утраченного семейного единства.

Чтобы освоиться с ситуацией развода, кое-кто из детей может энергично придумывать себе самые разные новые, увлекательные и приятные дела, сочетающие игровой момент и адаптацию к действительности. Для многих таких дел требуется не только фантазия, но и предприимчивость, организаторские способности и навыки ребенка.

Гнев. Наиболее сильное чувство, отличающее эту группу детей – это осознанный, сильный гнев. Можно указать много источников подобного гнев-

ва, но здесь решающим моментом для его проявления является отведенная ему роль, заключающаяся в том, чтобы временно сгладить или хотя бы затуманить страдание, как более болезненную реакцию на развод родителей. Хотя, как отмечают Дж. В. Валлерштейн и Дж. Б. Келли (1975), если у детей дошкольного возраста после развода родителей наблюдается возрастание агрессивности и раздражительности, то у детей старшего возраста гнев начинает отличаться большей определенностью и четкой направленностью и проявлением способности ясно выразить словами свое раздражение.

Одни дети могут злиться на своих матерей, другие – на отцов, но много и таких, кто злится на обоих родителей. Обычно значительная часть детей сердится на того родителя, который, по их мнению, был инициатором развода, и в своей оценке они редко ошибаются.

У некоторых детей гнев на родителей сочетается с моральным негодованием и возмущением, что родитель, который наказывал их за плохое поведение, теперь сам поступает аморально и безответственно. Однако такого рода этическими принципами обычно руководствуются дети подросткового возраста, но не дети младших возрастов.

Свой сильный гнев дети могут выражать самыми разнообразными способами. Родители рассказывали о более частых вспышках раздражения своих детей, их большей ворчливости, излишней требовательности и властности. Иногда вспышка гнева могут выражаться в заранее обдуманной бурной форме, рассчитанной на то, чтобы досадить матери, когда к ней приходили другие мужчины.

Было замечено, что во многих домах, где дети с удовольствием принимали позу диктатора и становились развязными непосредственно после ухода из семьи отцов, именно на последних лежала ответственность за суровую и устрашающую дисциплину в доме. Уход отца, таким образом, давал свободу для проявления импульсов, которые столь тщательно сдерживались в его присутствии, свободу вести себя так безнаказанно и получать от этого удовольствие. В этом случае у многих матерей опускаются руки не только от истощения, вызванного попытками разрешения своих собственных конфликтов, а также из-за непривычности роли сторонника дисциплины. Другие матери тайно надеются, что кто-то из старших сыновей возьмет на себя роль отца в семье.

У некоторых детей такая агрессивность явно становится похожей на уподобление качеств покинувшего их отца и, таким образом, превращается в способ преодолеть горечи от его утраты. Другие дети могут демонстрировать обратное поведение, а именно большую уступчивость и меньшую самоуверенность после развода родителей.

Опасения и фобии. В зависимости от возраста дети боятся различных вещей в связи с разводом родителей, например голода или голодной смерти.

В некоторых случаях различные опасения являются не совсем обоснованными, но все же как-то увязываются с действительностью; в других случаях они могут перерасти в невроз страха. В действительности частую

очень трудно отделить реальные основания для опасений детей, включая их чувствительность к невысказанным пожеланиям родителей, от искусственно возникшей фобии.

Так, дети, обследованные Дж. В. Валлерштейном и Дж. Б. Келли боялись, как бы их не забыли или не бросили оба родителя, испытывали неприятные переживания от ощущения себя "нежелательной обузой для родителей". Некоторые дети выражали не совсем безосновательную обеспокоенность тем, что опора на одного родителя вместо двух куда менее надежна, и поэтому положение ребенка в нашем мире в результате развода родителей стало более уязвимым. Часть детей волновалась, и не без оснований, за эмоциональное состояние своих расстроенных родителей. У многих детей опасения сопровождались тревогой, как бы родители не забыли или не упустили из виду их детские потребности.

Чувство ответственности за развод. Некоторые дети, особенно младшего возраста, бывают озабочены тем, что это они послужили причиной развода родителей.

Нарушенная идентификация. Для многих детей развод сопровождается чувством, что их мир пошатнулся и привычные ориентиры в нем оказались смещенными или вообще исчезли. Такое изменение ориентиров приводит к нарушениям, связанным с их пониманием, кто они есть и кем станут в будущем. Опасный момент этого нового ощущения стресса состоит в том, что нормальное представление ребенка о собственной идентичности тесно связано с внешней структурой семьи и в эволюционном отношении зависит от физического присутствия фигур родителей – не только в связи с проблемами питания, защиты и контроля, но также в смысле укрепления соответствующих возрасту идентификаций. Образ «Я» и представление о собственной идентичности, которые часто группируются вокруг понятия «Я – сын Николая и Марии Ивановых», особенно заметно нарушаются из-за разрыва между родителями. У некоторых детей подобное смятение и ощущение нарушенной идентификации может выражаться в тревожных вопросах, в которых они пытаются сравнить физические данные родителей и свои собственные, будто стремясь таким способом воссоздать из разбившихся осколков какое-то целое.

Другой аспект угрозы цельности личности, возникающий во время развода родителей, сказывается преимущественно на процессе подготовки ребенка к жизни в обществе и формировании "Сверх-Я". Ребенок чувствует, что с распадом семьи ослабевает контроль за его нравственными устоями, по мере того как рушатся его внешние опоры, и гнев, направленный на родителей, решительно проникает в сознание. Одним из проявлений такого состояния может стать приобретение новых привычек, как, например, мелкое воровство и вранье, наблюдаемое только в период распада семьи. Ребенок обеспокоен тем, что ему самому придется позаботиться о себе, и в этом он усматривает угрозу своей будущей социализации.

Одиночество и противоречивая преданность детей. Дети, переживающие развод родителей, часто испытывают чувство одиночества, ощущение, что их оставили в стороне от всего, печально признаются в своей беспомощности и второстепенной роли в принятии важнейших семейных решений.

Это чувство одиночества часто отражает взрослые надежды на обоюдность чувств, а также взаимную поддержку в отношениях с родителями и другими взрослыми. Поэтому дети часто чувствуют себя более обиженными, униженными и отброшенными в сторону из-за свалившихся им на голову событий, над которыми они были фактически не властны.

Необходимо отметить, что дети, пытаются побороть чувство одиночества, очень трезво воспринимали реальное падение интереса родителей к ним, которое столь часто имеет место во время развода. Кроме ухода из семьи одного из родителей, маму и папу – что вполне понятно – занимают свои собственные проблемы в этот период; их эмоциональная открытость, доля внимания и даже время, проведенное с детьми, зачастую значительно сокращаются

Однако главный момент переживания одиночества и ощущения изолированности, возможно, связан с детским восприятием развода как битвы между родителями, где ребенку нужно было встать на чью-то сторону. Поэтому, следуя этой логике, шаг на сторону одного родителя расценивается ребенком (и иногда, конечно, одним из родителей) как предательство другого. Это может вызвать настоящий гнев и еще больший отказ от одного из родителей вдобавок к обострению внутреннего психического разлада. Таким образом, парализованные своей собственной противоречивой преданностью и психической или реальной расплатой – необходимостью встать на сторону одного из родителей, многие дети воздерживаются от такого выбора и чувствуют себя одиночками и покинутыми, не знают, где найти утешение и родственное участие. Фактически из-за этого противоречия они остаются в стороне в разгар тяжбы между родителями.

Соматические симптомы. Переживание развода между родителями может проявляться в целом ряде соматических симптомов разного рода и разной степени тяжести, таких, как головные боли и боли в животе, обострением заболеваний дыхательных путей и пр.

Снижение школьной успеваемости. У большинства детей описываемой нами категории может наблюдаться значительное ухудшение успеваемости в школе.

Поведение многих таких детей в школе разительно отличается от поведения дома. Так, некоторые дети, будучи в состоянии подавленности и напуганности дома, начинают командовать, контролировать других, а иногда и хитрить в школе. Другая модель поведения детей в школе, обнаруженная во время развода родителей, сочетает в себе снизившуюся способность сосредоточиться в классе и возросшую агрессивность на площадке для игр.

Для некоторых детей гнет социальных и учебных требований оказывается почти невыносимым. Были случаи, когда дети использовали занятия в

школе для того, чтобы выразить все то, что они не могли сказать дома.

Интересные сведения были получены Дж. В. Валлерштейном и Дж. Б. Келли (1989) после повторных исследований детей, переживших развод, через год. Они обнаружили, что в общем и целом бурная реакция детей на сам развод в основном поутихла. Примерно у половины детей волнения, вызванные семейным разрывом, – страдание, чувство стыда, боязнь быть забытым, потерянным или отвергнутым и многие другие сильные переживания, связанные с новым для них ощущением своей уязвимости и зависимости от менее устойчивой теперь структуры семьи, почти полностью улеглись. Но даже у этих детей, явно оказавшихся в более выгодном положении, которые были, по-видимому, относительно удовлетворены новой семейной жизнью и новым кругом друзей, включая приемных родителей, наблюдалась горечь и тоска по прошлому. Вероятно, в действительности чувства злости и враждебности, возникшие в связи с событиями во время развода, долго не утихали и были крепче, чем любая другая аффективная реакция. Часть детей продолжала «пылать» неутраченной злостью, направленной на ушедшего из семьи родителя.

Большинство детей со временем приняли развод как печальный, но окончательный исход, хотя некоторые из приспособившихся к новым условиям жизни ребят продолжали питать надежду на примирение родителей. Одни дети, казалось, подсознательно исходя из надежды на примирение, планировали себе будущую карьеру в качестве монтеров, строителей мостов, архитекторов, юристов.

У другой – не менее большой части детей – они обнаружили закрепление моделей неблагоприятного и противоречивого депрессивного поведения, причем у половины из них страдание и беспокойство выражались более явно, чем год назад. Существенным компонентом этой теперь хронической неприспособленности детей к последствиям развода родителей была затянувшаяся депрессия и низкое самомнение, а также участвовавшие случаи затруднений в школе и в отношениях с ровесниками. В этой группе детей были выявленные симптомы поведения и проявления чувств в общем сохранились и даже ухудшились. Например, фобия в одном случае усилилась и еще более распространилась; число проступков вроде прогулов занятий в школе и мелких краж относительно не изменилось; те же дети, которые первоначально уединились и ушли в себя, еще больше погрузились в это состояние.

Одной из новых форм поведения, обнаруженной у этих 9-10 летних ребят в первый год после развода родителей, оказалась их преждевременная юношеская увлеченность вопросами секса и самоутверждения со всеми возможными вредными последствиями, вытекающими из этих не соответствующих их возрасту интересов. И наконец, из всех детей как в группе с лучшим, так и в группе с худшим исходом преодоления последствий развода очень немногие смогли поддерживать хорошие взаимоотношения с обоими родителями.

5.2 Дети, пережившие смерть родителей

Детский опыт переживания горя практически в точности повторяет переживание горя взрослыми. Тем не менее, реакции детей проявляются иначе и часто отличаются от тех, которые ожидают от них взрослые. Поэтому мнение, что дети не переживают так сильно, как взрослые, во многом ошибочно. Этому способствует неправильное представление взрослых о детях, будто бы не обладающих опытом горя и эмоциональной болью. Такое мнение, на первый взгляд, не обосновательно. Действительно дети часто смешивают переживания чувств и мыслей. Кроме того они испытывают значительные затруднения, чтобы выразить их. Но несмотря на то, что маленькие дети не в состоянии выразить свои чувства – им свойственны такие же сильные чувства и мысли, какие бывают характерны и для взрослых.

Как для взрослых, так и для детей, горе является индивидуальным опытом. То, как дети переживают несчастье, зависит от их личности и возраста. Вопреки представлениям некоторых людей, не существует никакого нижнего возрастного предела детскому переживанию горя. Психологи У.Фориндер и Л.Полфелдт утверждают, что для ребенка, еще недостаточно владеющего речью, но уже потерявшего кого-то из близких, горе приобретает исключительно физический и эмоциональный характер, становится опытом дословесным. Ребенок не может преодолеть свою беду, выговариваясь: у него нет ни своих, ни "чужих" слов. Утрата и горе в раннем возрасте разрушают душу изнутри, например, физическим переживанием, не затрагивая интеллект, - даже когда ребенок позже, став старше, и научится ради преодоления своих проблем пользоваться логикой и речью. Совсем маленький ребенок, переживая горе, как бы отделяется от внешнего мира. Физическое отсутствие значимой для ребенка личности оставляет в нем психологическую пустоту.

Дети младшего возраста (до 5-ти лет) осознают и объясняют мир, учитывая мнения и действия окружающих их взрослых. Ребенок не в состоянии понять значения слов "смерть", "всегда" или "никогда больше не вернется". Он не понимает этих абстрактных слов, ему также трудно понять абстрактные объяснения причин смерти. Ребенок осознает и воспринимает только конкретные действия и события.

Возможно, ребенок будет искать умершего человека, но в конце концов откажется от своих попыток и смирится. Легко неправильно понять эти реакции у маленьких детей и воспринять их как отрицание произошедшего. Скорее, эти реакции являются выражением недостаточного опыта. Дети не понимают, что смерть окончательна, и поэтому думают, что тот, кто умер, может вернуться или что можно пойти к нему или к ней в гости. Они будут реагировать на утрату, становясь надоедливым и раздражительным, или - в более тяжелых случаях – крайне замкнутыми.

Дети, также как и взрослые, принимают действительность постепенно и колеблются между отрицанием и принятием того, что произошло. Детям дошкольного возраста нужно еще и еще раз повторять, что тот, кто умер,

ушел и не придет обратно. Дети должны знать, что умерший человек больше не дышит, что его сердце не бьется, он не может говорить, что умерший не может думать и не чувствует никакой боли.

Дети, потерявшие кого-либо из родных, испытывают сильные и зачастую новые для себя чувства. Их пугает то, что они не могут объяснить своих реакций на переживаемое, поэтому они нуждаются во взрослых, чтобы последние помогли им разобраться в происходящем.

В этом случае наилучшей помощью травмированному ребенку будет та, когда другой взрослый включится в его ситуацию и постепенно выстроит надежную эмоциональную связь с ребенком, таким образом, продолжая внезапно прервавшийся диалог. Этот новый контакт может стать впоследствии той прочной базой, благодаря которой ребенок будет в состоянии сам справиться с постигшим его несчастьем.

4-6 летний ребенок думает, что его мысли могут оказывать влияние на окружающий мир. Он живет в иллюзии своего всемогущества, и ему трудно отделить фантазии от реальности. У детей в этом возрасте сильное воображение, причем свои мечты им самим трудно выразить словесно; дети не всегда уверены, существуют ли их фантазии на самом деле, во внешнем мире, или они живут только в их собственном сознании. Это обстоятельство делает механизм детского горя более сложным, в сравнении со взрослым.

Когда ребенок становится старше, то уже знает, что один из родителей или оба родителя умерли и никогда не придут. Да, ребенок до сих пор скучает, тоскует без родителей, но ему также грустно без тех приятных фантазий, которые не состоялись. Эти мечты не могут долго защищать от тяжелых мыслей, и ребенок должен найти новые пути борьбы с ними.

Младшие школьники (7-9 лет) часто задумываются о смерти. В этом возрасте постепенно развивается понимание, что смерть окончательна и что все жизненные функции прекращаются, когда человек умирает. Потом они начинают понимать, что смерть неизбежна, что все - и они в том числе - когда-то умрут.

Они уже хорошо понимают, что целый ряд основных жизненных обстоятельств изменить невозможно. Однако, наблюдая и осмысливая их, детям еще далеко до того, чтобы управлять этими ситуациями. И эта беспомощность может вызвать у них чувства тревоги и тоски.

Даже в поведении 10-12-летних детей, переживших потерю близкого, можно наблюдать как бы фрагментарность поведения: для них характерно периодическое чередование состояний грусти и развлечений, игр. Но это лишь психологическая защита ребенка от состояния тревоги и страдания.

Представление о смерти становится более абстрактным только к 10 годам: тогда дети лучше понимают, какие последствия несет за собой смерть и больше думают о том, что происходит после смерти. Они задумываются над смыслом того, что произошло, и заняты мыслями о несправедливости смерти.

Обычно дети 10 лет и старше не хотят говорить о том, что произошло,

потому что это слишком мучительно. Иногда им нужно достаточно долгое время, прежде чем они смогут говорить о смертном случае. Это может произойти потому, что понимание смерти приходит постепенно. Внезапно у них может возникнуть желание говорить о смерти, даже если в течение долгого времени они казались абсолютно равнодушными. Особенно часто этим «грешат» мальчики, которым часто бывает трудно показать свои чувства, вызванные смертным случаем, так как это противоречит их представлениям о мужской роли.

Но тем не менее желание поговорить о смерти – явление позитивное, это возможность нового и более зрелого переживания и понимания смертного случая.

То, как мыслят старшие подростки и юноши, похоже на способ мышления взрослых. Но часто период переходного возраста - нелегкое время для переживания горя. Психологические защитные механизмы ослаблены, подросток изучает себя. "Кто я?" Ему необходимы ролевые модели поведения взрослого, чтобы найти себя или отказаться от чего-то в себе. Потеря матери или отца в это время, возможно, бывает невыносимой. Весь мир становится ребенку чужим, когда он переживает сильное горе из-за потери значимого для себя человека. Я-концепция, т.е. система представлений ребенка о самом себе, рушится, и иногда это приводит к упадку сил. Разрушенная Я-концепция нуждается в восстановлении. Ребенку следует помочь, чтобы он четко осознал значение того, что случилось до и после перенесенной им травмы, а что является новым, отличным от его прежней жизни.

Когда дети узнают о смертном случае, у них, как и у взрослых, может возникнуть чувство нереальности и сомнения. Иногда они вообще не показывают никаких сильных чувств. Иногда их реакция выражается протестом, слезами и озлобленностью.

В первое время после смертного случая у детей чаще всего наблюдаются сильный страх находиться вдали от взрослых (они всегда хотят быть рядом со своими родителями), у них могут быть проблемы со сном, озлобленность, раздражительность или другой тип деструктивного поведения, привлекающий к себе внимание, замкнутость и стремление к изоляции, печаль, тоска, чувство потери, мучительные воспоминания и фантазии.

Таким образом, дети переживают горе не каким-то определенным образом, а реагируют на него по-разному. Вот несколько самых распространенных реакций.

Тревожность. Смерть легко вызывает страх, что может произойти еще одна катастрофа. Поэтому дети разных возрастов часто высказывают свои опасения, что что-нибудь случится с их близкими им людьми. Дети также могут испытывать страх, что сами умрут. В результате такой постоянной тревоги, бдительности и напряжения у ребенка могут возникать боли в животе, плечах, шее и голове.

Маленькие дети могут постоянно прижиматься к родителям или приглядывающим за ними взрослым, выдавая этим свой страх быть разлучен-

ными с ними. При крайней степени тревоги они могут не отпускать их ни на одну минуту, воспринимая всякую разлуку как символическую смерть близкого.

Часто дети хотят спать с зажженной лампой и открытой дверью, чтобы видеть, что взрослые дома и с ними ничего не произошло.

Если ребенок был свидетелем смерти или если он нашел умершего, он может пугаться каждый раз, когда что-то напоминает о случившемся. Например, если смерть произошла в результате автомобильной катастрофы, то при каждом приближении к машине ребенок может чувствовать сильную тревогу.

Замкнутость, изоляция и проблемы концентрации внимания. После смертного случая ребенок начинает «борьбу» с тревожащими его мыслями и чувствами. Он будет стремиться изолироваться. Желание замкнуться в себе и уединиться становится спустя некоторое время характерной чертой для всех людей с подобным опытом. Психологически травмированные дети в дальнейшем всегда более чувствительны к разлуке, нежели другие. Кроме того у него могут ухудшаться результаты в школе, причем как в учебе, так и в поведении.

Печаль, тоска. В раннем возрасте, когда присутствие рядом матери и отца настолько важно для развития ребенка, что он, потеряв одного из родителей, испытывает как бы двойную утрату: оставшийся в живых родитель (мать или отец) из-за собственного личного горя более или менее отстранен от ребенка эмоционально. Вместо утешения и поддержки мать или отец, возможно, ругают ребенка и отвергают его, в то время как нормальные реакции тоски и печали на смерть близкого выражаются, могут выражаться ребенком в назойливости, плаксивости и капризах.

Глубина детского горя не измеряется «объемом» выплаканных слез. Дети могут тосковать не так долго, как этого хотелось бы взрослым. Но не стоит заблуждаться. Дети могут продолжать думать о мертвом еще долго чувствовать печаль и тоску. Они очень скучают. Поэтому у многих из них может возникнуть желание вернуться в те места, где они были вместе с умершим, чтобы «оживить» воспоминания. Некоторые дети реализуют это свое желание, убегая от приемных родителей или попечителей, или из детских учреждений.

Когда тоска становится невыносимой, бессознательно может возникнуть образ ушедшего («тень отца Гамлета»). У ребенка может появиться ощущение, что умерший находится рядом в комнате и разговаривает с ним. Особенно часто образ умершего может посещать ребенка в сновидениях. Это может как испугать, так и успокоить ребенка. Важно подготовить ребенка к этому, чтобы он знал, что такие вещи возможны и вполне обычны.

Вина. Большинство детей часто задумываются, почему пришла смерть, что ее вызвало. Иногда они считают (возможно из-за ревности), что это их собственные мысли или поступки вызвали смерть. Они также могут возложить вину на родителей.

Для многих детей, особенно более старшего возраста, характерно ощущение связи между способностью совершить какое-либо действие и наказанием. Когда ребенок ощущает в себе сильную склонность к какому-либо проступку, то он закономерно чувствует вину: "Если бы я вел себя хорошо, если бы я был лучше, мама была бы по-прежнему жива!". В этом случае он может выбрать две стратегии поведения:

1. Ребенок может постараться нечто предпринять, чтобы снова как бы вернуться в обычную жизнь. Например, начать вести себя очень хорошо, стать послушным – ведь именно такое поведение ценится взрослыми.

2. Или, возможно, ребенок станет более беспокойным и трудным в общении для того, чтобы его наказали. По его мнению, ведь он этого заслуживает, это он виноват в том ужасном, что произошло. Взрослые же часто совсем не воспринимают подобное вызывающее поведение как признак вины или горя. Поэтому на ребенка обрушиваются брань и наказания за его плохое поведение. В то время, когда при более терпимом отношении взрослых, он мог бы испытать успокоенность и облегчение.

Гнев. Ребенок может испытывать очень сильное чувство гнева, когда любимый человек умирает. Вспышки гнева в этом случае довольно обычны. Чувство озлобленности, когда кто-либо умирает, вполне естественная реакция на потерю близкого.

Гнев может быть направлен на что-то конкретное, на обстоятельства или определенного человека. В некоторых случаях, когда ребенок настолько потерян, ощущает себя крайне тревожным, бессильным и раздраженным – он выплескивает свой гнев на окружающих и может вести себя деструктивно.

Но нередки случаи, когда гнев, соединяясь с виной, направляется ребенком на себя. Суицидальные мысли, вероятно, являются примером саморазрушения, но они также, быть может, выражают желание ребенка вновь соединиться с умершим. Почти каждому, кто пережил ощутимую потерю близкого человека, приходят в голову мысли о самоубийстве. Взрослые редко задают детям вопросы о самоубийстве, подобные вопросы – табу для многих. Но стоит осведомиться у таких детей, что именно более всего помогло преодолеть горе. И некоторые из них ответят, что по-настоящему давала им силу для продолжения жизни и борьбы с проблемами мысль о возможности прекращения своей собственной жизни.

5.3 Дети из семей алкоголиков

Развитие детей в семьях, где отец и/или мать злоупотребляют алкоголем протекает с тяжелыми нервно-психическими отклонениями. У таких детей низкий интеллектуальный уровень обычное дело. Здесь в первую очередь речь идет о детях с алкогольным синдромом плода, когда причиной задержки психического развития оказывается интоксикация алкоголем и продуктами его метаболизма центральной нервной системы плода. Во вторую очередь, это касается так называемых "педагогически запущенных детей", внутриут-

робное развитие которых протекало нормально; рождение и первые недели не были отягощены алкогольной интоксикацией, а низкий уровень их интеллектуального развития обусловлен отсутствием всестороннего воспитания в раннем детстве.

Узкий круг интересов родителей, очень кратковременное общение с детьми, невнимание к их актуальным потребностям и нуждам не позволяют ребенку приобрести первоначальный жизненный опыт, элементарные знания, необходимые для нормального формирования сознания, продуктивной умственной деятельности.

Кроме того, у этих детей нередко обнаруживается чувство собственной ненужности, безысходной тоски по лучшей жизни в семье. Длительное истощение нервной системы приводит к глубокому нервно-психическому утомлению. Поэтому в школе их отличает заметная пассивность, безразличие к окружающему. Нередко протест против безысходного положения в семье проявляется в стремлении к лидерству в школьном классе. Однако из-за низкого уровня интеллектуального развития они самоутверждаются среди сверстников и стремятся обратить, привлечь внимание взрослых, совершая неблагоприятные поступки, балуются на уроках и озорничают на переменах.

Психологи отмечают, что дети лиц, злоупотребляющих алкоголем, не только имеют стабильные проблемы с учебой и поведением в школе, но и гораздо чаще пребывают в состоянии страха и горя, подвержены депрессиям, могут вести себя неадекватно, страдают заниженной самооценкой, нарушениями сна, ночными кошмарами.

Дальнейшее развитие и поведение ребенка определяется тем, какую стратегию адаптации он себе избрал в семье. Ролевая палитра может быть самой разнообразной.

Ужасный ребенок. Это дети, которые своим вызывающим поведением заставляют обращать на себя внимание и создают лишь хлопоты и напряженные ситуации. Подобная тактика имеет ярко выраженную «замаскированную» цель – отвлечь родителей от проблемы алкоголизма и заставить их сконцентрироваться на проблеме «ужасного» поведения ребенка. Кроме того такое поведение дает выход агрессии, которая обычно накапливается у детей из семей, злоупотребляющих алкоголем, и не находит выхода в других видах деятельности. Еще один «плюс» – в относительной безопасности оказываются братья и сестры, поскольку внимание родителей поглощено в это время проблемой «шкодливого кота».

Псевдородитель. Эти дети часто берут на себя функции одного или обоих родителей. И взваливают на себя значительную долю ответственности за семью, ответственность, несоизмеримую с возрастом. Они ходят в магазин и готовят еду, убирают и стирают и готовы делать еще тысячу дел в попытках уберечь семью от полного краха. Как бы тяжело не напрягались эти дети, они делают это для того, чтобы преодолеть чувства неполноценности и вины. На удовлетворение собственных потребностей не остается ни сил, ни времени. Все силы и внимание отданы заботе о других. Часто это качество остается

на всю жизнь, проявляясь в поисках тех "других", о которых можно заботиться (порой даже в ущерб собственному развитию). Такие дети часто очень хорошо учатся, но обладают заниженной самооценкой.

Шут гороховый. Еще один способ для ребенка из семьи, злоупотребляющей алкоголем, приспособиться к действительности и таким способом избавиться от стресса – это высмеивать всех и вся. Таких детей отличает замкнутость на шалостях, они все время паясничают, переключая внимание с серьезного на смешное, убогое и некчемное окружение. Они шутят и говорят глупости по всякому поводу. С ними становится трудно общаться. Со временем шутовское поведение надоедает окружающим и ребенка перестают воспринимать всерьез. Поэтому эти дети очень часто испытывают трудности как в отношениях с другими, так и по отношению к самому себе.

Человек-невидимка. Часть детей выбирают роль "пустого места", стараясь никогда не привлекать к себе внимание. Они могут часами тихо сидят в своей комнате, сосредоточившись на играх или погрузившись в фантазии. Стремятся никогда не мешают взрослым. Поэтому их оставляют в покое. В компаниях они стараются всем угождать и не выдвигают никаких требований.

Тактика «с глаз долой – из сердца вон» может со временем трансформироваться в более серьезные отклонения в поведении, например, в анорексию (отказ от еды). Девочки изнасилованные в детстве отцом или отчимом могут предпринимать попытки самоувечий с тем, чтобы сделать себя непривлекательным и избежать повторного incesta.

Больной. У роли «больного ребенка» два истока: либо на нервной почве – когда болезненное состояние проявляется в головных болях, болях в животе, плохом самочувствии, энурезе, нервных тиках, страхах; либо это может быть реальное заболевание. И в том и в другом случаях внимание родителей сосредоточивается вокруг больного.

В первом случае симптомы заболевания выполняют функцию защиты. Не так-то просто требовать чего-то от больного человека и ссориться с ним. К тому же «болезненный» ребенок может рассчитывать на большее внимание со стороны матери или избегать нелюбимых занятий в школе и домашних поручений.

Во втором случае бывает сложно лечить заболевание должным образом, так как оно может сопровождаться бессознательным сопротивлением со стороны ребенка. При эффективном лечении ребенка будет нарушен «отвлекающий» сценарий. Следовательно семья в целом ничего не выигрывает, когда ребенок выздоравливает. Часто выздоровевшие дети в семьях алкоголиков выглядят еще более неухоженными.

Ребенок из семьи, злоупотребляющей алкоголем, может сталкиваться с серьезными трудностями в межличностных отношениях с другими детьми. Недостаточно развитое чувство собственного достоинства, заниженная самооценка, робость приводят к тому, что в глазах окружающих такой ребенок становится чем-то вроде «отверженного», которым либо помыкают, либо

просто игнорируют и выталкивают из игр, компаний и т.д. Вместе с тем у такого ребенка может появиться потребность доминировать в коллективе и властвовать над другими людьми. В этом случае ребенок становится тем агрессором. Для достижения главенствующего положения он может не только драться, но и становиться хвастуном, придумывающим о себе разные небывлицы. В результате, никто из детей не хочет с ним дружить.

Развивающееся с годами неверие в себя, низкая самооценка делают таких детей очень уязвимыми и податливыми для сомнительного рода компаний. В своем стремлении быть среди "избранных" они могут отдавать себя во власть более сильного лидера и поэтому рискуют быть вовлеченными в различные занятия недостойного и просто преступного характера.

Не встречая поддержки и понимания в семье, сталкиваясь с неудачами в попытке установить связи в школьном окружении, ребенок оказывается в своего рода социальном вакууме. Он чувствует себя заброшенным, одиноким и никому не нужным. Один из родителей целиком сосредоточен на спиртном, другой - на спасении спивающейся «половине». Ребенок и его потребности просто не имеют шансов быть замеченными в таком окружении. Подобное положение очень сильно переживается ребенком. Он чувствует себя сиротой при живых родителях.

Повседневная жизнь детей из семей, злоупотребляющих алкоголем, постоянно сопровождается эмоциональным стрессом. Состояние ребенка, к которому предъявляются непосильные требования, следует рассматривать как кризисное. Тяжесть последствий, вызванных проживанием в семье алкоголиков зависит от того, насколько ребенок сумел осмыслить и эмоционально переработать происходившее. Но так или иначе жизнь в семье алкоголиков не проходит бесследно и отражается не только на психическом состоянии ребенка, но и на его судьбе.

5.4 Дети, подвергшиеся физическому насилию

Как показывают различные международные исследования каждый день по причинам несчастных случаев из-за жестокого обращения с детьми или отсутствия должной заботы о них – погибают 3 ребенка. Более чем в половине всех случаев нанесения детям телесных повреждений они подвергались физическому насилию со стороны своих родителей, причем отцы и матери замешаны в этом примерно одинаково. Среди других лиц, уличённых в жестокости обращения с детьми, число мужчин превышает число женщин в 4 раза. Физическому насилию чаще подвергаются мальчики. Маленькие дети получают тяжелые физические повреждения, чем дети старшего возраста. Около половины всех случаев, повлекших серьезные телесные повреждения или смерть, приходится на детей в возрасте до 3-х лет (Г. Крайг, 2000).

Многие дети, подвергающиеся насилию, воспринимаются родителями как трудные, с задержкой развития или с умственной усталостью, плохие, эгоистичные и не подчиняющиеся дисциплине. Дети с гиперактивностью-

наиболее часто подвергаются физическим наказаниям, особенно если их родители лишены способности осуществить правильный уход за ребенком.

В избиении ребенка обычно бывает виновата женщина, а не мужчина. Один из родителей обычно бывает инициатором применения силы, а другой пассивно мирится с этим. Средний возраст матерей, злоупотребляющих своими детьми, – 26 лет, средний возраст отцов – 30 лет.

В большинстве случаев физические наказания детей имеют место в семьях с низким социально-экономическим статусом.

Физическое насилие – это насильственные и другие умышленные неправомерные человеческие действия, которые причиняют ребенку физическую или душевную боль и страдания, а также наносят ущерб его развитию, здоровью и жизнедеятельности.

Последствия физического насилия могут проявляться в различных симптомах.

Травматические стрессовые реакции. Состояния страха и тревоги достаточно типичные реакции ребенка на угрозу физического насилия. Кроме того они могут проявляться в нарушении сна, бессоннице, плохом аппетите, психосоматических жалобах. Часто страх имеет генерализованный характер, т.е. распространяется не только на насильника, но проявляется в настороженном отношении или избегании родителей и других взрослых.

Сверхагрессивность и импульсивное поведение. Поведение этих детей часто сопровождается агрессивным деструктивным поведением дома и в школе. Они отличаются задиристостью, драчливостью, агрессивностью по отношению к сверстникам, братьям и сестрам. Это свидетельствует о нарушениях поведения. С одной стороны, их проблема связана с недостаточным контролем над импульсами. С другой, базируется на идентификации с их родителями, склонными к насилию, (“идентификация с агрессором”), как основной защите против чувства тревоги и беспомощности. Часто вовлекаются в преступные и антисоциальные действия.

Подозрительность и недоверие. Детям, которые испытали родительское предательство, подверглись насилию, физическим наказаниям, словесным оскорблениям, а также побывали в роли “козла отпущения” очень трудно установить доверительные отношения со взрослыми. Они могут не ожидать от своих родителей ни поддержки, ни заботы, ни помощи. Они могут также считать, что все потенциальные объекты любви опасны и непредсказуемы.

Депрессия и суицидальное поведение. У этих детей наблюдаются депрессивные симптомы, сопровождающиеся печалью и неспособностью испытывать приятные ощущения. Дети, подвергшиеся физическим оскорблениям демонстрируют саморазрушительное поведение в таких формах как причинение увечий самим себе, суицидальные реакции, суицидальные попытки и желания.

Низкая самооценка. Эти дети учатся рассматривать себя с некоторым недовольством и презрением. Их низкая самооценка со временем маскируется компенсаторной грациозностью и фантазиями всемогущества.

Нарушения в развитии и познавательной деятельности. У этих детей наблюдаются нарушения функций речи и говорения как результат заторможенности этих функций в случае если ребенка часто наказывали за плач и крики.

Нарушения в сфере межличностных отношений. Подвергавшиеся жестокому обращению дети плохо контролируют свои эмоции и поведение и, как правило, менее уверенно чувствуют себя в обществе, чем дети выросшие в нормальной обстановке. Проведение длительного исследования на 5-летних детях, подвергавшихся жестокому физическому обращению, психологи обнаружили, что такие дети испытывали больше трудностей в отношениях со сверстниками, чем дети их возраста, воспитывавшиеся в нормальной обстановке. Они были менее популярны среди сверстников и более замкнуты, а их проблемы в отношениях с детьми увеличивались с каждым годом на протяжении всех пяти лет наблюдения за ними (Г. Крайг, 2000).

Нарушения центральной нервной системы. При отсутствии ясно выраженных повреждений головы, у этих детей могут наблюдаться “мягкие симптомы” нарушений в деятельности центральной нервной системы. Тем не менее есть основание полагать, что именно многочисленные лишения, такие как ненормальное воспитание в детстве, “бедное” внутриутробное развитие, отсутствие заботы в младенческом возрасте, дефицит питания, неполная сенсорная стимуляция могут приводить к подобным симптомам.

Потеря интереса к школе. Характерна школьная неуспеваемость из-за снижения познавательной мотивации и повышенной рассеяности, гиперактивности, специфических учебных затруднений.

Сдерживание теплых чувств к ребенку, резкие критические выпады, оскорбления – все это может выглядеть относительно безобидным по сравнению с тем ужасом и унижением, которые влекут за собой сексуальные или тяжкие физические насилия: избиение ребенка, нанесение ему ожогов, испытание голодом или грубое пренебрежение, вплоть до насилия, угрожающего его жизни

Это злорадное и бесчеловечное неуважение родителем чувства собственного достоинства ребенка может быть квалифицировано как преднамеренная попытка разрушить способность ребенка радовать и любить, нарушить чувство его самости.

Дети, жертвы такого обращения, формируют иллюзорную веру в то, что их родители – хорошие и любящие, а они, дети, заслуживают наказания, потому что они плохие. Этим объясняется и их чувство вины, и их заниженный образ “Я”.

Помимо обиды и боли ребенок испытывает гнев и сильное психическое напряжение. Слишком многое ему часто приходится испытывать. В результате он начинает отрицать свои чувства. Травмирующие переживания тлеют

до поры в бессознательном, готовые в нужный момент, вспыхнув искрой, зажечься, когда перед ним (ней) предстанет подходящая жертва. Ребенок может отрывать крылья мухам или обижать другого ребенка.

Причины жестокого обращения с детьми. Модель жестокого обращения с детьми строятся на 3-х основных теоретических объяснений: психиатрического, социологического и ситуационного (Г. Крайг, 2000).

Психиатрические основания. Психиатрическая модель ставит в центр личность и семейную историю родителей. Она предполагает, что жестокие родители больны и требуют психиатрического лечения. Однако исследователи так и не смогли выявить комплекс черт личности, связанных со склонностью к жестокому обращению с детьми.

Единственным факт, который им удалось установить, заключается в том, что многие взрослые, проявлявшие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению. Психологи не могут сказать с уверенностью, почему примеры жестокого обращения с детьми передаются от одного поколения к другому. Одно из наиболее правдоподобных объяснений состоит в том, что те люди, с которыми в детстве жестоко обращались, на основе подражания насильственным ролевым моделям просто воспроизводят в своем взрослом поведении примеры жестокого поведения родителей или воспитателей. Возможно, в детстве родители приучили этих людей к тому, что рассчитывать на их заботу или, наоборот, не принимать их в расчет недопустимо, что плакать и просить помощи бесполезно, неуместно, или это свидетельствует о дурном характере. Дети усваивая уроки жестокости в раннем возрасте – часто сами становясь родителями, применяют те же методы «воспитания» к своим детям.

Социологические основания. Здесь упор делается на то, что средства массовой информации пропагандируют и внушают людям – насилие это вполне приемлемый способ разрешения конфликтов. Кроме того, если физическая агрессия проявляется в ссорах между мужем и женой, то, вероятно, она проявляется и в отношениях родителей с детьми. Вероятность жестокого обращения с детьми повышается вследствие широкого мнения, будто физическое наказание является эффективной формой воспитания. Доминирующее большинство родителей физически наказывают своих детей, хотя большинство все же соблюдают меру. Для сравнения следует упомянуть, что в более миролюбивых обществах, где предпочитают дисциплинарные меры, ориентированные на любовь, значительно реже встречается насилие, в том числе и над детьми.

Бедность также играет свою роль в жестоком обращении с детьми. Хотя жестокость по отношению к детям встречается во всех слоях общества, почти в 7 раз чаще о ней упоминается там, где семейный годовой доход не так велик. Такую статистику можно отчасти объяснить тем, что случаи жестокого обращения с детьми в семьях, принадлежащих к среднему классу, не так часто становятся достоянием гласности. Верно, однако, и то, что любое напряжение в семье, – а бедность, бесспорно, является источником такого напря-

жения, – увеличивает риск плохого обращения с ребенком.

Другим фактором риска является безработица. В периоды высокого уровня безработицы количество случаев насилия мужчин над своими женами и детьми заметно увеличивается. Родители, неожиданно потерявшие работу, начинают вымещать злобу и раздражение на своих детях. Безработица не только приносит с собой финансовые проблемы, но также снижает социальный статус и самоуважение потерявшего работу человека. Безработный отец иногда пытается возместить эти утраты, добиваясь беспрекословного подчинения членов семьи с помощью физической силы.

Еще одной нередко встречающейся особенностью семей, в которых имеет место жестокое обращение с детьми, является социальная изоляция. Такие родители часто живут в изоляции от своих родственников, друзей и местных органов социальной помощи. Им трудно поддерживать дружеские отношения с окружающими, и они редко становятся членами каких-либо общественных организаций и объединений. Иногда им просто некого попросить о помощи в трудную минуту, и они обращают свое раздражение и свой гнев против собственных детей.

Ситуационные основания. Эта модель ищет причины жестокого обращения с детьми, в факторах внешней среды. Однако ситуационная модель придает центральное значение формам взаимодействия между членами семьи, причем дети рассматриваются как активные участники этого процесса. При изучении конкретной роли каждого ребенка в жестоких по отношению к детям семьях, было обнаружено, что родители обычно выделяют одного из детей, к которому начинают относиться особенно предвзято. Младенцы и дети младшего возраста оказываются самыми частыми объектами родительской жестокости. Дети с физическими и умственными аномалиями или чрезвычайно обидчивые дети также подвержены риску плохого отношения со стороны родителей. Постоянно плачущие грудные младенцы тоже выводят родителей из себя. В других случаях поводом может стать расхождение между ожиданиями родителей и особенностями ребенка. Например, мать, привыкла выражать свою любовь физически, обнаруживает, что ее ребенок не любит прикосновений к себе. В ряде случаев родители имеют нереалистичное представление о том, как должны вести себя дети. Например, отец может рассердиться, если 3-летний ребенок не убирает свою комнату. Такие неадекватные представления тоже иногда приводят к жестокому обращению с детьми.

5.6 Дети, подвергшиеся оскорблениям и унижениям

Пренебрежительное отношение (родительская небрежность, детская запущенность) – умышленное ограничение биологических потребностей ребенка или создание неблагоприятных условий для их удовлетворения, а также недопустимые человеческие действия, наносящие ущерб развитию и жизнедеятельности ребенка.

Плохое обращение с ребенком существует в контексте межличностных отношений, и эти отношения психологически являются оскорбительными: манипулятивными, отвергающими или унижающими. Между тем эта психологическая травматизация может оказаться не менее серьезной, чем физические страдания ребенка.

Эмоциональное или психологическое насилие – преднамеренные деструктивные действия или значительный ущерб детским способностям, включающие наказание за чрезмерную эмоциональную привязанность ребенка к родителю или взрослому, за самоуважительное отношение к себе и потребности, необходимые для установления нормальных социальных взаимоотношений. От кого бы ни исходило психологически жестокое обращение с ребенком – от родителей, учителей, братьев, сестер или сверстников, – в нем всегда присутствует злоупотребление силой или властью над уязвимыми в этом отношении детьми. Согласно утверждениям С. Харта и его коллег (1987), психологически жестокое обращение с ребенком принимает 6 основных форм.

1. *Отвержение.* Активное отвержение представляет собой отказ выполнять просьбы или удовлетворять потребности ребенка в форме, выражающей сильную неприязнь.

2. *Отказ в эмоциональном отклике.* Эта пассивная форма отказа ребенку в теплых чувствах, заключающаяся в излишней холодности, нежелании или неспособности ответить на предпринимаемые ребенком попытки общения.

3. *Унижение.* Прилюдное унижение ребенка или постоянное высмеивание его, употребление по отношению к нему обидных прозвищ. Самооценка и самоуважение ребенка снижаются частыми нападками на его достоинство, знания или умственные способности.

4. *Запугивание.* Принуждение ребенка быть свидетелем надругательства над любимым человеком или угроза применить насилие к нему самому. Ребенок, слышащий угрозы типа: «Будешь плохо себя вести, головы рву!», удерживается взрослыми в состоянии постоянного страха. Более хитрая форма запугивания проявляется тогда, когда родители оставляют расшалившегося ребенка на улице, где он оказывается незащищенным от опасности.

5. *Изоляция.* Запрещение ребенку играть с друзьями или принимать участие в семейных мероприятиях может быть формой психологического насилия. А некоторые формы изоляции, такие как запираение ребенка в темной комнате, шкафу, кладовке, сарае, можно рассматривать и как запугивание.

6. *Эксплуатация.* Предъявление ребенку чрезмерных, не соответствующих возрасту, требований. Кроме того, использование невинности или слабости ребенка (наиболее очевидным примером эксплуатации является сексуальное насилие).

Один из самых важных принципов воспитания – это относиться к ребенку серьезно, смотреть на него как на равного, не унижать и не злоупотреблять его доверием.

К сожалению немало фактов того, что ребенок вырос в страхе перед жизнью, перед оскорблениями и побоями..

Уже доказано, что под воздействием каких-либо травматических переживаний, например, из-за того, что дети боятся шага ступить без ожидания унижений, оскорблений, наказаний и воспринимают ближнего как врага, как основной источник опасности – в них развивается пессимизм, безнадежность. Они часто сохраняют эту оценку на всю жизнь, не верят в себя, становятся нерешительными. Поэтому такие дети будут неумоимо пытаться завоевать авторитет, пытаться не быть **ничем**, а стать **всем**.

Любой детский психолог скажет, что дети испытывают особенную жажду власти и авторитета, жажду повышенного чувства собственного достоинства. Дети хотят действовать, хотят иметь большое значение. В одном случае ребенок живет в согласии с родителями, в другом – он находится в атмосфере враждебности и развивается в противоречии требованиям общественной жизни. Он думает: «Я здесь ничто, я ничего не значу, меня не замечают». И тогда на первый план выходит чувство неполноценности, недостаточности, унижения.

Когда дело доходит до того, что дети в угнетающем чувстве своей ничтожности уходят в оборону, тогда может проявиться такое явления, которое называется беспризорность.

Семья. Дети, с которыми обращались жестоко в психологическом смысле, попадают в сеть вредящих отношений и выпадают из нормального процесса социализации, с положительным подкреплением и поддержкой со стороны родителей. В результате этим детям трудно удовлетворить свои потребности в защите и покровительстве, нередко им приходится быть чрезмерно уступчивыми, чтобы избежать плохого отношения к себе, и у них могут развиваться невротические черты и проблемное поведение. В то же время такие дети постепенно учатся эксплуатировать, унижать или терроризировать других, равно как и ожидать, что любые человеческие отношения приносят боль и страдание. И все это – глубокие, долговременные последствия жестокого обращения с детьми.

Пренебрежительное отношение к ребенку очень часто встречается в семьях с так называемой гипопротекцией. Это стиль воспитания, при котором ребенок находится на периферии внимания родителей и попадает в поле их зрения только тогда, когда случится что-то серьезное (болезнь, травма и т.п.). Родители не проявляют к ребенку никакого интереса и могут полностью игнорировать как его естественные (сон, еда), так и психологические (любовь, нежность, забота) потребности.

Родители, исповедывающие такой стиль воспитания, рассматривают ребенка как обузу, мешающую заниматься собственными делами. Поэтому ребенок в такой семье оказывается не только в эмоциональной изоляции, но и очень часто подвергается наказаниям, когда пытается все же тем или иным способом удовлетворить свои потребности.

Многим родителям приходится наказывать своих детей. Даже тем, кто считает, что этого делать нельзя.

Однако психологи высказывают большие сомнения по поводу того, что наказания приносят эффект, если применяются для воспитания детей. Это всего лишь родительское заблуждение. Им кажется, будто бы, если они прибегают к наказаниям, то могут заставить детей повиниться и исправиться. По существу же родители таким образом проявляют лишь свое нетерпение и гнев.

Психолог А.Фромм считает, что существует ряд опасностей, которые возникают, когда родители применяют наказания:

1. Очень часто наказание не исправляет поведение ребенка, а лишь преображает его. Один проступок заменяется другим. Но при этом он по-прежнему может остаться неправильным и еще более вредным для здоровья ребенка.

2. Наказания вынуждают ребенка опасаться потерять родительскую любовь. Он чувствует себя отвергнутым и нередко начинает ревновать брата или сестре, а порой и к родителям.

3. У наказанного ребенка может возникать враждебное чувство к родителям, и это породит в его сознании чудовищную дилемму. С одной стороны, родители – это взрослые, восстание против них никак невозможно. С другой – он еще слишком зависит от них, чтобы извлекать пользу от своей вражды, не говоря уже о том, что он все-таки любит своих родителей. И едва в нем объединятся эти два чувства – любовь и ненависть, – как сразу же возникает конфликт, который приводит к тревоге.

4. Частые наказания так или иначе побуждают ребенка оставаться незрелым, инфантильным. Обычно его наказывают за какую-нибудь ребяческую проделку. Но желание достичь запретного не пропадает, и ребенок решает, что, пожалуй, не стоит от него отказываться, если можно расплатиться всего лишь наказанием. То есть он терпит наказание, чтобы расплатиться, очистить совесть и продолжать в том же духе – и так до бесконечности.

5. Наказание может помочь ребенку привлечь к себе внимание родителей. Хотя детям нужна прежде всего родительская любовь, они часто ищут даже такую жалкую ее имитацию, как простое внимание. Ведь порой гораздо легче привлечь внимание родителей, делая какие-нибудь глупости, чем оставаться все время добрым и послушным. Речь может идти не только о добром внимании со стороны родителей – неважно: все равно, было бы внимание.

В результате соответствующего воспитания и постоянных наказаний от любви к родным не остается ничего, кроме видимости или привычки. Но часто нет даже этого и дети действуют против семьи. В жизни они играют роль людей, которым недостает чувства солидарности, у которых не сложились отношения с людьми, и они видят в ближних что-то враждебное. Они все время начеку, чтобы кто-нибудь другой их не обманул. Очень часто от таких детей можно слышать, что они готовы «растерзать» своих родителей. Недоверие прокрадывается во все отношения. Из-за него все время увеличиваются

трудности совместной жизни. У них также очень часто наблюдаются деструктивные наклонности. Трусливое коварство растет в них само по себе из-за их недостаточного доверия к самим себе и к окружающим.

Итак, невозможность удовлетворения своих потребностей в семье приводит детей к тому, что они ищут себя в побочной, а не главной области отношений, которая закрылась для них, и пытаются компенсировать свой неуспех, свое честолюбие, стремления к власти и превосходству в другой не менее значимой деятельности – школьной.

Школа. Дети обреченные на неуспех в жизни – это дети с чрезвычайно сильным честолюбием, повышенной чувствительностью к любимым обидам.

Если ситуация, связанная с неуспехом, который или уже произошел, или угрожает, повториться в школе – это ведет к безнадежности, к стремлению скрыть свою слабость. В начале этот ребенок начинает избегать школу.

Первый путь – проявить «защитную» форму лени. Известнейший психолог А. Адлер считал, что такую лень нужно понимать не как что-то врожденное или как плохую привычку, а как средство не подвергать себя какой бы то ни было проверке. Так, ленивый ребенок всегда может сослаться на лень: он проваливается на экзамене – виновата лень. Лучше потерпеть поражение из-за лени, чем из-за неспособности. И ребенок должен как опытный преступник создать для себя алиби. Он все время должен ссылаться на лень. И это ему удастся. Он спрятан за своей ленью, психическая ситуация по отношению к сохранению честолюбия облегчена.

Второй путь – ребенок начинает прогуливать занятия, подделывает подписи и делает «липовые» справки. Но что должен делать ребенок со свободным временем? Нужно найти какое-нибудь занятие. При этом чаще всего ребенок соединяется с себе подобными, с теми, кто уже вступил на тот же путь, у кого та же судьба. Это всегда честолюбивые дети, которые очень хотели бы играть некоторую роль, но которые больше не надеются удовлетворить свои потребности на основном жизненном пути. Таким образом, они ищут другие занятия, которые бы их удовлетворили. И очень часто эти дети становятся на преступный путь, так как не имеют опыта удовлетворения своих потребностей социально приемлемым способом.

Вопросы для самоконтроля

1 Какие Вы знаете психологические симптомы переживания развода родителей у детей?

2 В каком возрасте дети начинают понимать смысл смерти родителей?

3 Какие роли принимают на себя дети из семей алкоголиков?

4 Каковы последствия пережитого физического насилия обнаруживаются у детей?

5 Как влияют оскорбления и унижения на ребенка?

Лекция 6. Психологическое развитие детей-сирот в младенческом и дошкольном возрасте

- 6.1 Синдром госпитализма
- 6.2 Эмоциональное взаимодействие младенцев со взрослым
- 6.3 Потребность дошкольника в общении со взрослым
- 6.4 Общение дошкольника со сверстниками
- 6.5 Сравнительное изучение особенностей общения детей в семье и вне семьи

6.1 Синдром госпитализма

Многочратно упоминавшиеся работы Р. Шпица и Дж. Боулби открыли целое направление научных исследований, ориентированных на изучение последствий пребывания ребенка в детском учреждении (больница, дом ребенка, детский дом, интернат) без семьи, без родителей. Они, по существу, совершили революцию в этой области.

Р. Шпиц, который первым обратил внимание на то, что происходит с детьми в больницах и приютах, был настолько поражен, что считал своим долгом не только дать точное научное описание состояния детей, но и заснять их на киноплёнку – для того времени это было совсем непростым делом.

Термин «больничный синдром» (или «госпитализм») достаточно прочно вошел в психологическую литературу о депривированных детях. Им обозначаются особенности психического и физического развития, характерные для этих детей.

Проводя наблюдения за младенцами после продолжительной эмоциональной депривации американский психолог Р.Л. Шпиц, обнаружил у них значительные нарушения психического развития.

Наблюдая за детьми, он заметил, что, находясь в состоянии покоя, младенцы лежали практически неподвижно. Когда кто-то из взрослых активизировал их внимание, дети реагировали на это причудливыми движениями рук. Они хватались за одежду, не в силах разжать пальцы. Вращение головой наблюдались редко, удары головой о что-либо не наблюдались. Иногда младенцы задирали ноги и цеплялись за пальцы ног или носки. Все эти действия встречались лишь на ранних стадиях депривации, если встречались вообще. Аутоэротическая активность, включая сосание пальцев, практически не наблюдается. И этим ограничивалась вся активность детей, страдающих «госпитализмом».

Р. Шпиц так описывает детей из приюта примерно шестимесячного возраста:

«...дети были полностью пассивными и неподвижно лежали на спине в своих кроватках. Им не удавалось достичь даже стадии моторного контроля, необходимой, чтобы перевернуться на живот. Лица стали пустыми, координация

движений глаз ослабела, лицо приняло выражение, типичное для имбецилов. Спустя некоторое время подвижность возобновлялась, удругих детей выявилась нескоординированность движений пальцев, напоминающая децеребральные или аутоэротические движения».

На следующих же стадиях эти дети впадают в «летаргию» – как бы в ошеломлении лежат без движения и звука, глаза в пространство. Приближение любого человека, кроме сиделки в час кормления, вызывает явное неудовольствие.

6.2 Эмоциональное взаимодействие младенцев со взрослым

В экспериментах, проводимых российским психологом С.Ю. Мещеряковой, использовались две ситуации, вызывающие те или иные эмоции: отрицательная и положительная. В положительной эмоциогенной ситуации ребенку демонстрировался и предлагался радующий его объект: новая интересная игрушка. В отрицательной – пугающий объект: маска, надетая на лицо человека. В каждой ситуации ребенок находился сначала без близкого взрослого, затем действия происходили в его присутствии. При этом подробно регистрировалось поведение ребенка с целью определить изменения его состояния и реакций, происходящие в присутствии близкого взрослого. Для семейных детей таким человеком являлась мать, для воспитанников дома ребенка – ухаживающая за ними медсестра.

Ситуация с использованием пугающего объекта обнаружила различное влияние присутствия близкого человека на поведение двух различных групп детей. Для семейных детей средством для снятия страха явился комплекс действий, позволяющий им ощутить любовь и заботу матери. Дети активно стремились к физическому контакту, обнимали мать, прижимались к ней, заглядывали в глаза, прятали личико у нее на плече. В результате у этих детей достаточно быстро стабилизировалось их эмоциональное состояние. Страх перед маской сменялся интересом к ней. И ребенок начал предпринимать действия с целью изучения маски как нового, незнакомого объекта. Эти действия были окрашены положительными эмоциями.

Поведение воспитанников дома ребенка было несколько иным. С приходом медсестры ребенок переставал плакать, но оставался настороженным, переводил взгляд со взрослого на маску и пытался отвлечься посторонними предметами. При этом часто в качестве такого «предмета» выступала сама медсестра. Ребенок теревил ее халат, пристально смотрел в лицо, стараясь отвернуться от пугающего предмета. Смены отрицательных эмоций на положительные и возникновения активного исследовательского поведения в присутствии медсестры у этих детей не наблюдалось.

Ситуация с предъявлением радующего объекта не обнаружила таких ярких различий во влиянии близкого взрослого на поведение двух групп детей, как пугающая ситуация. По отношению к этому объекту в обеих группах примерно одинаково повышались интерес и активность манипулирования. В

отношении же к взрослому наблюдались некоторые различия.

Семейные дети неизменно встречали мать улыбкой, пытались привлечь ее к совместной деятельности взглядом, протягивали игрушку. Воспитанники дома ребенка были менее активны по отношению к медсестре, их социальное поведение протекало отдельно от предметной деятельности, эмоции (если таковые имели место) выражались более скупой.

Таким образом дети из дома ребенка не владели средствами, позволяющими преодолевать страх с помощью взрослого, не получали стимула к активной познавательной деятельности, не умели разделять свои переживания со взрослым и не стремились к этому. Отсюда, вероятно, и происходят задержки в их личностном и познавательном развитии в дальнейшем.

В целом результаты обследований, проведенных с детьми первого полугодия жизни, обнаружили изменения, которые выразились в увеличении положительных эмоциональных проявлений, интересе к реакции взрослого на предмет, воспринимаемый ребенком, в увеличении инициативных действий, адресованных взрослому в группах детей, с которыми осуществлялось систематическое эмоциональное общение.

В группах же детей, с которыми такое эмоциональное взаимодействие взрослого с ребенком не осуществлялось, за тот же период времени произошли противоположные изменения по отношению к взрослому: уменьшились эмоциональные проявления и инициативные действия, лишь в пугающей ситуации возросли ориентировочные действия.

Простейшие эмоционально значимые связи в первом полугодии жизни детей заметно отличаются от аналогичных образований второго полугодия. Поведение детей младшей возрастной группы довольно элементарно, поведение же детей старшей группы гораздо богаче, сложнее, имеет широкую гамму проявлений. У детей конца второго полугодия жизни стремление к сопереживанию с близким взрослым выражается уже не только в одновременном восприятии или соотнесении взрослого и физического объекта, но и в прямом призыве к совместному восприятию: дети указывают на предмет, протягивают его взрослому или требуют жеста, мимикой, голосовыми воздействиями соучастия взрослого вплоть до физического контакта и бурных проявлений любви. Такого рода действия предшествуют появлению у ребенка стремления разделить переживания другого человека и являются необходимым этапом в формировании способности к эмоциональному отклику, сопереживанию. Эта способность наблюдается лишь по отношению к близкому взрослому, с которым у ребенка образовались достаточно прочные и глубокие эмоциональные связи. Система этих связей, закладываясь в первом полугодии жизни как продукт общения ребенка со взрослым и приобретает с возрастом все большее значение в его жизни.

Во втором полугодии ребенок начинает расширять сферу своей деятельности, постепенно овладевает предметными действиями, на смену только основанному на эмоциональных связях общению приходит общение, основанное на совместных действиях. Осваивая предметный мир, ребенок стал-

квивается и с пугающими его объектами, начинает различать знакомую и незнакомую обстановку, близких и посторонних взрослых. Реакция испуга или недовольства по-прежнему возникает у малыша, но теперь ему необходимо ее регулировать, чтобы удовлетворить сильно развившийся познавательный интерес или вступить в сотрудничество с новым взрослым. В этих случаях ребенок прибегает к помощи близких людей. Он стремится реализовать имеющиеся эмоциональные связи, адресуя свои переживания взрослому и ища у него защиты или поддержки.

Наличие эмоционально значимых связей с матерью у семейных детей обычно выражается в их активном стремлении разделить с ней свои переживания. В результате происходит коренное изменение в поведении детей по отношению к ситуации, вызывающей те или иные эмоции. Как показали описанные выше эксперименты, в положительной эмоциональной ситуации как правило увеличивались положительные эмоциональные проявления и инициативные действия с предметом; в отрицательной ситуации исчезали отрицательные эмоции, сменяясь положительными переживаниями, одновременно стимулировалась познавательная активность.

Менее развитые и более слабые связи с медсестрой у воспитанников домов ребенка обычно выражаются в направленности детей не на ее «внутренние», а «внешние» стороны человека, с которым они общаются. По-видимому, отсутствие возможностей в более раннем возрасте установить с ухаживающим взрослым глубокие и прочные эмоциональные связи приводит к тому, что не возникает и база для установления позднее полноценных практических связей.

Таким образом, данные, полученные в самых разнообразных экспериментах подтверждают существование у воспитанников домов ребенка признаков «госпитализма»: недостаточной инициативности детей, замедленного развития познавательной деятельности, упрощенной эмоциональной сферы.

Однако не следует представлять дело так, что дети, воспитывающиеся в домах ребенка, находятся в состоянии тяжелого психического недоразвития (как это свойственно «классическим формам госпитализма»). Это значит, лишь то, что есть реальные возможности для компенсации отклонений в развитии детей в закрытых учреждениях. Психологи советуют пойти по пути:

- 1) интенсификации общения, с помощью которой можно добиться ощутимых сдвигов в поведении;
- 2) создания условий для формирования эмоционально значимых связей ребенка со взрослым;
- 3) проведения сеансов длительного эмоционального общения с ребенком;
- 4) демонстрации различных предметов.

6.3 Потребность дошкольника в общении со взрослым

При нормальном развитии общения для детей первого полугодия жизни характерна потребность во внимании и доброжелательности взрослого. У младенцев она реализуется в стремлении к физическому контакту со взрослым, его ласке и доброму отношению.

Для детей дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (потребность в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании). Но, как оказалось, у детей, воспитывающихся в доме ребенка, до конца дошкольного возраста доминирующей остается потребность во внимании и доброжелательности. Эти дети не проявляют особой настойчивости в ходе познавательных контактов, их удовлетворяют поверхностные ответы взрослого, что свидетельствует об отсутствии острой потребности в уважении. Стремление к сотрудничеству и к совместной деятельности со взрослыми у них выражено крайне слабо (в отличие от дошкольников, например, из детского сада). Потребность во взаимопонимании и сопереживании со взрослым также развита явно недостаточно.

Что касается средств общения, то у детей из детского дома они не соответствуют мотивам и потребностям. При взаимодействии со взрослым у этих детей почти не наблюдалось эмоционально окрашенной мимики, они совсем не стремились к физическому контакту со взрослым, к его ласке. Среди средств общения явно доминировала речь. Но эта речь была весьма бедной по своему содержанию и лексико-грамматическому составу. По-видимому, рассматривая общение детей из детского дома со взрослым, можно говорить о своеобразной форме общения, где потребность во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется на уровне речевых средств, что можно рассматривать, как отставание в развитии мотивационно-потребностной сферы ребенка, растущего в дефиците общения со взрослым.

Наличие обостренной потребности во внимании и доброжелательности взрослого свидетельствует о том, что ребенок открыт для воздействия взрослого, что он охотно идет на любые контакты с ним, напряженно ждет одобрения и участия. Проявляя к ребенку внимание, ласку и одобрение, взрослый может удовлетворить это стремление. Однако, здесь важно помнить, что потребность во внимании и доброжелательности не должна оставаться единственным средством коммуникативной деятельности детей. На ее основе необходимо формировать потребности более высокого порядка: в сотрудничестве, в уважении, во взаимопонимании и сопереживании, которые формируются в совместной деятельности ребенка и взрослого, в процессе познавательных и личностных бесед и являются необходимой предпосылкой их коммуникативного и общего психического развития. Она должна стать той основой, на которой строится воспитательно-развивающая работа с дошкольниками, растущими вне семьи.

6.4 Общение дошкольника со сверстниками

Наблюдения российских психологов И.А. Залысиной и Е.О. Смирновой показали, что контакты детей в детском доме выражены слабее, чем в детском саду. Дети из детского сада активно обращались к сверстникам по самым разным поводам. При сильном эмоциональном возбуждении они всегда устремлялись именно к другому ребенку, а не ко взрослому. Взаимодействие детей было очень свободным и раскованным. Любопытство, восторг, радость дети не могли переживать в одиночку, они непременно вовлекали сверстника в свои переживания.

Воспитанники детского дома проявили значительно меньший интерес к сверстнику. Они в 3 раза реже обращались к другому ребенку, что свидетельствует о менее напряженной потребности в общении со сверстниками. При этом контакты детей были весьма однообразными и мало эмоциональными. Они сводились лишь к простым обращениям и указаниям.

Эти данные могут свидетельствовать о тесной связи двух сфер общения: недостаток общения со взрослым приводит к обеднению отношений между сверстниками. Уровень развития общения ребенка со взрослым во многом определяет характер его контактов с другими детьми.

Все это свидетельствует о том, что сама по себе достаточно богатая возможность общения со сверстником, которую имеют дети из детского дома, не ведет к развитию содержательных и эмоциональных аспектов такого общения.

Здесь особенно важна роль воспитателя в создании специальных условий для совместной деятельности детей, организации их взаимодействия. Педагог должен научить детей коллективной сюжетно-ролевой игре, умению видеть и оценивать личностные качества других детей. Только полноценное общение со взрослым может способствовать углублению и обогащению контактов дошкольников.

6.5 Сравнительное изучение особенностей общения детей в семье и вне семьи

Сравнительное изучение особенностей общения детей, растущих в семье и вне семьи, показало, что дети из детского дома существенно отличаются в развитии общения как со взрослым, так и со сверстником от детей, живущих в семье. Особенно заметны отличия проявляются в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Главная причина такого отставания – различия в условиях жизни и воспитании детей в семье и вне семьи, связанные прежде всего с практикой общения ребенка со взрослым. Причем, эти различия проявляются в нескольких направлениях.

Во-первых, в семье ребенок получает больше внимания взрослых. Воздействия взрослого (его обращение, действия, взгляды) адресованы ребенку

индивидуально. Личностная обращенность взрослого является важной характеристикой общения с детьми в семье. В условиях детского дома воздействия взрослого, как правило, адресованы скорее группе детей, чем каждому ребенку в отдельности.

Во-вторых, в семье ребенок общается с одними и теми же взрослыми и соответственно имеет дело с одними и теми же программами поведения. Для общественного воспитания характерно наличие сменяющихся взрослых с несовпадающими типами поведения и отношения к ребенку.

В-третьих, эмоциональная насыщенность общения со взрослым в семье является более разнообразной, чем в детском доме.

В-четвертых, для семейного воспитания характерно относительно мягкое, терпимое отношение к поведению ребенка, в то время как в условиях детского дома дети более жестко регламентированы в своем поведении.

Одним из факторов задержки в развитии эмоционально-волевой сферы у воспитанников детского дома является недостаточный опыт совместных эмоциональных переживаний.

Наблюдения российского психолога Т.М. Землянухиной также показали, что интерес к предметам у воспитанников дома ребенка часто сочетался с опаской, робостью, отчего действия с предметами выполнялись неуверенно и скованно. В первые минуты у них нередко возникало конфликтное состояние, которое позже сменялось более однозначным переживанием. Чаще любознательность все же брала верх, и ребенок углублялся в манипулятивную деятельность, различные действия с предметами, но были случаи, когда «перетягивал» отрицательный полюс. Ребенок все более четко выражал свою тревожность, неудовольствие и стремился покинуть экспериментальную комнату. Отрицательные эмоции в доме ребенка были значительно более интенсивными, чем в детском саду.

В детском саду, напротив, дети то и дело высказывали бурные положительные чувства – радость, восторг, восхищение. Особенно много их было в процессе выполнения оригинальных действий с предметами. Ребенок быстро знакомился с игрушкой, и она скоро теряла для него привлекательность.

Познавательная активность детей из детского дома и из семьи имеет существенные различия:

1) у детей, воспитывающихся в семье, познавательная активность намного выше, чем у их сверстников, не имеющих семьи;

2) воспитанники дома ребенка дольше не приступают к обследованию предметов, они действуют с ними на более низком манипуляционном уровне, получают от ознакомления с игрушками гораздо меньше положительных эмоций и чаще переживают конфликтные и негативные эмоции;

3) познавательная активность в детском саду отличается большей гибкостью и сильнее перестраивается при изменении обстановки, чем в доме ребенка;

4) с возрастом различия между двумя группами детей усиливаются: дети, воспитывающиеся в семье, обгоняют в своем развитии детей, воспитыва-

вающихся вне семьи.

Вопросы для самоконтроля

- 1 В чём выражается «синдром госпитализма»?
- 2 Чем отличается эмоциональное взаимодействие младенцев до 6 месяцев со значимым взрослым в условиях семьи и детского учреждения?
- 3 Чем характеризуется потребность в общении со взрослым у ребёнка дошкольного возраста?
- 4 Чем отличается общение ребёнка со сверстниками в условиях интернатного учреждения?
- 5 Перечислите основные отличия в сфере общения у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и вне семьи?

Лекция 7. Психологическое развитие детей-сирот в младшем школьном возрасте

7.1 Особенности поведения младших школьников

7.2 Специфика общения детей младшего школьного возраста со взрослыми и сверстниками в условиях закрытого детского учреждения

7.3 Игры детей младшего школьного возраста

7.1 Особенности поведения младших школьников

Для того чтобы стать полноценной личностью, ребенок должен воспитываться в эмоционально теплой и стабильной обстановке. Классик мировой психологии Альфред Адлер отмечал, что, если эмоциональный контакт с близкими взрослыми или окружающими людьми нарушен, ребенок живет как бы на "вражеской" территории: обстоятельства подавляют его, его ожидания относительно будущего пессимистичны, он постоянно чувствует себя слабее других, нелюбимым. В результате у него развиваются очень низкая самооценка, чувство неполноценности. Возникшая в детстве неуверенность в себе, как правило, становится устойчивым образованием, своего рода характеристикой воспитанников детского дома.

Исследования российских психологов А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой показали, что люди, у которых в раннем возрасте был нарушен эмоциональный контакт с окружающими, в среднем возрасте (около 30 лет) труднее приспособляются к среде, чаще обнаруживают невротические симптомы и, как правило, не способны к совместной деятельности.

Особенно важным моментом в процессе воспитания является способность родителя, педагога к «эмоциональному резонансу», к установлению «эмоционального созвучия» с внутренним миром ребенка.

Поэтому очень важно, чтобы взрослые, так или иначе принимающие участие в воспитании ребенка, лишенного родителей, не отличались бы высоким уровнем тревожности. Известно, что повышенная тревожность свидетельствует о настороженности, тенденции к накоплению отрицательно окрашенных эмоций. Последнее, как правило, взаимосвязано с пониженным самоуважением, а, вследствие этого, – с отсутствием уважения к окружающим и агрессивными симптомами.

Жизнь в социально замкнутом пространстве меняет мироощущение, изменяет систему ценностей и направленность личности ребенка.

Для воспитанников школы-интерната характерно ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы наряду с повседневными заботами волнуют и многие общечеловеческие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебной работой в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Исследования российских психологов А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых выявили односторонность, бедность мотивационной сферы воспитанников школы-интерната. Она объясняется не столько известной ограниченностью их жизненного опыта, сколько характером отношений со взрослыми. В сочетании с гипертрофированной потребностью в общении со взрослым (вызванной дефицитом такого общения в детском учреждении закрытого типа) зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность этого отношения и создает совершенно специфический тип отношения со взрослыми, который, в свою очередь, влияет и на отношения со сверстниками.

Этот специфический тип общения создает и особую картину поведения воспитанников школы-интерната в их взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Особенно ярко это проявляется в различных «трудных», конфликтных ситуациях общения: ситуациях запрета, столкновения интересов, замечаний взрослых, обвинений со стороны сверстников и т.п.

Казалось бы, учитывая особенности жизни в закрытом детском учреждении, 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, это не совсем так.

Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. То есть по существу, у детей наблюдается доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и, соответственно, – неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта.

Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их излишне опекаемыми «домашними» сверстниками, у них были обнаружены

серьезные дефекты волевой саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия.

7.2 Специфика общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях закрытого детского учреждения

На возникновение описанных особенностей поведения у воспитанников школы-интерната влияет не только лишь узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокая интенсивность контактов со сверстниками—с другой, т.е. простые количественные характеристики их общения. Огромное значение имеют качественные особенности, специфика общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях закрытого детского учреждения. Важно понимать, что в закрытом детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы «безусловной».

При этом происходит формирование личности с таким типом отклонения, который можно описать как недоразвитие внутренних механизмов, создающих возможность перехода ребенка от реактивного, зависящего только от состояния ребенка и ситуации, к активному, свободному поведению. Принципиально то, что недоразвитие этих внутренних механизмов у воспитанников школы-интерната компенсируется формированием раз личного рода «защитных реакций». Например, когда вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности (спонтанности) поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному эмоциональному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других.

Сферу общения со взрослыми детей, воспитывающихся вне семьи, характеризует, как известно, особая напряженность потребности в этом общении. На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно обращает на себя внимание агрессивность в межличностных отношениях воспитанников интерната со взрослыми. Это свидетельствует ни о чем другом, как о «блокированности» потребности в общении. Сочетание агрессивности с неумением взять на себя ответственность развивает 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. Американский психолог С. Розенцвейг отмечал, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении ко взрослым способ-

ствуется нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который у детей школ-интернатов является безусловно, нарушенным.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в интернате, стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, в каком-то смысле стараются угодить взрослому. И это понятно. Если в семье ребенок ощущает себя любимым, хорошим, ценным для окружающих практически вне зависимости от своего поведения, успеваемости и т. п., то в закрытом детском учреждении положительное отношение взрослого ребенок должен, как правило, заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Но эта потребность в положительном отношении взрослого сталкивается с сильной ограниченностью в удовлетворении потребности в эмоционально насыщенном общении со взрослыми. В сочетании со скудностью палитры продуктивных форм общения со взрослыми эта ситуация создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения.

Таким образом, главная специфика поведения детей, воспитывающихся вне семьи, состоит в несформированности внутреннего, психического плана действий, а в ориентации мышления, мотивации и поведенческих реакции в основном на внешнюю ситуацию.

7.3 Игры детей младшего школьного возраста

В психологии разработано множество специальных тестов, проб, методик для определения готовности детей к обучению в школе. Исследователи выделяют разные стороны психического развития в качестве самых важных показателей этой готовности. Д. Б. Эльконин любил рассказывать, что, когда его просят определить, готов ли какой-нибудь ребенок к школе, он интересуется только одним – как играет ребенок. Если умеет играть – готов к школе, не умеет – не готов.

По результатам собственных наблюдений российские психологи А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых подробно описывают игры детей, воспитывающихся в интернате.

Послеобеденная прогулка. Двор школы-интерната, нарисованные шефами на асфальте «классики», качели, площадка для изучения правил дорожного движения. И обычная для любого школьного двора картина: бегающие, кричащие, дерущиеся первоклассники. Пытаемся организовать игру, самую простую – ручеек. Дети охотно откликаются, строятся парами и как будто понимают и принимают объяснения правил игры. Под нашим чутким руководством первая пара благополучно достигает другого берега ко всеобщему удовольствию. Но, как только мы отходим в сторону, игра мгновенно прекращается, уступая место бессмысленной беготне, нередко переходящей в драку.

Если попробовать в обычной школе во время перемены или «продленки» предложить детям любую игру («Кошки-мышки», «Третий лиш-

ний», «Море волнуется»), то дети мгновенно откликаются и с радостью начинают играть, придумывают новые правила, спорят из-за каких-то деталей. И что особенно важно, игра не только не прекращается, если взрослый перестает принимать в ней участие, но, наоборот, развивается сама, изменяясь, наполняясь новым содержанием.

Другая зарисовка. Игровая комната в школе-интернате. В ней мальчики. Мы приносим набор больших красивых кубиков и предлагаем построить город. Первоначальный энтузиазм велик. Дети быстро разбирают кубики, и каждый начинает что-то строить. Мы призываем договориться об общем плане строительства города. Однако, несмотря на явное желание детей это сделать, ничего не получается. Через несколько минут мальчики начинают перебрасываться кубиками, ходят по ним, прыгают с одного на другой, а затем теряют интерес к ним. Еще одно наблюдение. В игровой комнате девочки. «Поиграем в Дочки-матери», – предлагаем мы. Девочки радостно соглашаются, достают из шкафчика кукол, игрушечную мебель, посуду. Потом они быстро раздевают кукол и укладывают их в постель. А дальше мы видим, как Девочки начинают переставлять с места на место всю эту игрушечную посуду, стульчики, вертеть в руках тряпочки, спорить, где чья вещь. Но и это длится недолго. Вскоре игра прекращается.

Ситуация мало менялась даже тогда, когда мы активно включались в игру, так как через некоторое время ловили себя на том, что играем по существу только мы, а дети просто наблюдают за происходящим.

Но может быть, девочки не умеют играть именно в эту игру, в «Дочки-матери», как раз потому, что в жизни они не видели нормальных отношений между детьми и родителями? Многочисленные наши наблюдения показывают, что это не так. Воспитанники интерната не умеют играть и в такие игры, в которых могла бы осваиваться близкая им реальность. Они не играют ни в «детский дом», ни в «больницу», ни в «школу», ни в какие-либо другие ролевые игры, характерные для детей этого возраста.

В последние годы не только в обычных детских садах, но и в детских домах появились специально оборудованные «уголки» для ролевых игр: парикмахерская с зеркалом, феном, бигудями, расческами; «поликлиника» – с белым халатом, набором врача, игрушечным градусником; «магазин» с прилавками, весами, «продуктами», кассой и многие другие. В обычных детских садах дети (если им только разрешат) охотно играют в достаточно сложные сюжетно-ролевые игры с использованием имеющихся в «уголках» предметов. По наблюдениям психологов, работающих в детских учреждениях закрытого типа, воспитанники не могут и, главное, не хотят самостоятельно играть в подобные игры.

Эти и другие наблюдения свидетельствуют, что 7-8 -летние воспитанники интерната не умеют играть ни в ролевые игры типа «Дочки-матери», «Больница», ни в игры с правилами наподобие «Третий лишний», «Горячо-холодно», ни в игры-драматизации, в которых дети импровизируют на темы любимых книг, мультфильмов, телепередач, – ни в какие игры из тех, что

доставляют столько радости их сверстникам. По существу им доступны только простейшие игры-манипуляции, характерные для детей 2-3-х лет.

Игра для ребенка – самое большое удовольствие и вместе с тем не только развлечение и отдых, но и очень полезное дело. Ребенок через игру познает мир, человеческие отношения, в игре формируются его фантазия, воображение, творческие способности, воля. Поэтому психологи считают игру ведущей деятельностью дошкольника, т. е. такой деятельностью, в которой приобретаются важнейшие для этого возраста свойства и качества личности.

Для того чтобы игра выполняла роль ведущей деятельности, необходимо, чтобы она проходила не под диктовку взрослого, а спонтанно, чтобы она доставляла ребенку непосредственное удовольствие. Отметим в этой связи и то, что такая свободная, спонтанная игра, по мнению детских психотерапевтов, выполняет важную функцию в стабилизации эмоциональной жизни, позволяя бороться со стрессами, отреагировать тяжелые переживания, которые он не может ни понять, ни выразить словами.

Можно полагать, что почти полное отсутствие игры у воспитанников детских домов связано не только и даже не столько с ограниченностью и бедностью их социального опыта, игровых навыков и умений, сколько с отсутствием свободного, не детерминированного внешне поведения, имеющего признаки игры. Это поведение «для себя», поведение, доставляющее удовольствие, бескорыстное, не претендующее ни на какую внешнюю оценку.

Развитие игровой деятельности у детей из детского дома обычно понимается как обучение игровым навыкам, как передача некоторого опыта. В то же время не создается никаких условий, чтобы обеспечить игру как свободную, спонтанную деятельность, для чего необходимо как минимум, следующее:

- 1) создание обстановки максимальной безопасности;
- 2) наличие свободного, нерегламентированного времени;
- 3) отсутствия оценки поведения ребенка в этот период;
- 4) возможность побыть одному, поиграть одному или самостоятельно выбрать себе партнера для общения;
- 5) возможность самому ограничить пространство для игры.

Умение 7-летнего ребенка играть может служить показателем того, насколько полноценным было его развитие в дошкольном возрасте, в какой мере реализованы им те богатейшие возможности, которые предоставляет этот период для становления личности. Именно поэтому неумение воспитанников интерната играть – первый яркий показатель их неготовности к школьному обучению.

Вопросы для самоконтроля

1 Какие особенности поведения младших школьников, воспитывающихся в интернате Вы можете выделить?

2 Чем отличается общение детей младшего школьного возраста со взрослыми и сверстниками в условиях закрытого детского учреждения?

3 Чем вызвано «неумение играть» у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате?

Лекция 8. Психологическое развитие детей-сирот в подростковом возрасте

8.1 Влияние пребывания в детском доме на развитие интеллекта

8.2 Особенности развития мотивации

8.3 Профессиональное самоопределение

8.1 Влияние пребывания в детском доме на развитие интеллекта

Для того, чтобы выявить уровень и наиболее общие характеристики интеллектуального развития воспитанников школы-интерната, в исследованиях А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых был использован детский вариант теста Векслера, адаптированный для использования в нашей стране А. Ю. Панаюком.

Векслеровский тест интеллекта для детей состоит из 12 типов различных заданий (субтестов), которые по 6 группируются в две шкалы – вербальную (словесную) и невербальную (шкалу действия).

Результаты теста дают возможность определить так называемый общий коэффициент интеллекта (IQ), представляющий собой процентное отношение уровня умственного развития (умственного возраста) к хронологическому возрасту индивида. При совпадении умственного возраста с хронологическим уровень развития интеллект» индивида считается соответствующим возрасту; коэффициент интеллекта в таком случае равен 100. При несовпадении он может быть выше или ниже.

Помимо общего коэффициента интеллекта тест Векслера дает также возможность отдельно определить коэффициент вербального и невербального интеллектов, а также показатели по отдельным субтестам которые важны для создания более детализированного представлений о сильных и слабых сторонах развития интеллекта человека или какой-то группы людей.

Вербальный интеллект – интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которой осуществляется в словесно-логической форме с преимущественной опорой на знания.

Невербальный интеллект – интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которой осуществляется с преимущественной опорой на чувственный опыт человека, опыт его конкретных действий, многообразие его индивидуального жизненного опыта.

Исследование интеллекта с помощью теста Векслера было проведено среди испытуемых 2-го класса. Возраст: от 8,5 до 10 лет. Согласно стандартной процедуре обработки, в зависимости от показателя общего коэффициента интеллекта испытуемые могут быть разделены на семь групп – от очень высокого интеллекта до умственной отсталости (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели уровней интеллектуального развития

IQ показатель	Уровень интеллектуального развития
130 и выше	очень высокий интеллект
120-129	высокий интеллект
110-119	«хорошая» норма, интеллект выше среднего
90-109	средний интеллект
80-89	интеллект ниже среднего
70-79	уровень интеллекта, граничащий с умственной отсталостью
69 и ниже	умственная отсталость

В исследовании А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых максимальное количество испытуемых (68 %) попали в группу со «средним интеллектом», 10% – в группу с интеллектом «выше среднего» («хорошая» норма); ни одного испытуемого – в группу с «высоким интеллектом»; 5 % – в группу с «очень высоким интеллектом» (IQ – выше 130); 11 % испытуемых оказались в группе с интеллектом «ниже среднего»; ни один не попал в зону «граница умственной отсталости», и у 6 % испытуемых общий показатель интеллекта свидетельствовал об умственной отсталости.

Приводимые выше данные свидетельствуют том, что показатели общего коэффициента интеллекта, полученные в группе воспитанников школы-интерната, в целом отражают параметры выборок стандартизации.

Стандартные данные предполагают равенство показателей вербального и невербального интеллектов (оба равны 100 баллов). По соотношению этих показателей выборка испытуемых в исследовании А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых отличается от выборок стандартизации: коэффициент вербального интеллекта достоверно выше коэффициента невербального интеллекта ($M_{\text{верб.}} = 107, \delta = 14,4$; $M_{\text{неверб.}} = 94, \delta = 14,4$).

Таким образом, первый полученный факт, характеризующий интеллектуальное развитие воспитанников закрытого детского учреждения, – *более высокий уровень вербального интеллекта по сравнению с невербальным.*

Соотношение показателей вербального и невербального интеллектов по тесту Векслера имеет существенное значение для характеристики мышления. В многочисленных исследованиях было показано, что уровень и структура вербального интеллекта теснейшим образом связаны с

полученным образованием, всей совокупностью условий социализации человека. Вербальные субтесты наиболее тесно коррелируют с критериями общей культуры и академической успеваемостью.

При сравнении вербальных и невербальных субтестов Панасюк А.Ю. показал, что в указанном возрастном интервале роль речевых характеристик в обеспечении умственного развития уменьшается, причем особенно интенсивно снижение значимости вербальных функций происходит в период с 8 до 11 лет. Таким образом, если успешность интеллектуальной деятельности в младших возрастах (5-8 лет) обеспечивается прежде всего развитием вербальных функций, то в более старшем возрасте все большее значение начинают приобретать невербальные функции.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что более низкие, сравнительно с вербальными, показатели невербального интеллекта у 8-10-летних воспитанников школы-интерната указывают на определенное неблагоприятие в их умственном развитии, в особенности в связи с прогнозом дальнейшего хода этого развития.

При общем отставании в умственном развитии детей-сирот его уровень в значительной степени варьирует в зависимости от типа учреждения, контингента детей, характера проводимой воспитательной работы и ряда других факторов, так что невозможно, по-видимому, говорить о каком-то уровне интеллекта, характерном для детей, растущих без родителей.

Существенным фактором является возраст, в котором ребенок попадает в детский дом, и длительность его пребывания в нем.

В процессе работы с воспитанниками самых разных возрастов – от младшего школьного до старшего подросткового в разных ситуациях – учебных, неучебных, экспериментальных – психологи и педагоги постоянно сталкиваются с тем, что дети и подростки решительно не умеют применить даже имеющиеся у них знания к решению встающих перед ними проблем. Такое «неиспользование» интеллекта при наличии необходимых умственных возможностей и знаний Л. И. Божович называет *«формализмом первого рода»*. Л. И. Божович подробно рассматривала формализм первого и второго рода.

Основной характерной чертой первого рода формализма является заучивание. Здесь обычно присутствует довольно точное знание правил, знание словесных формулировок, приведенных в учебнике примеров, но все это лишено для ученика действительного содержания. При таком формализме у школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мысли. Отношение к школьным знаниям отличается полным равнодушием к сути того, что они изучают. Часто они относятся к ним как к чему-то чуждому жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности.

Учащиеся, обнаруживающие формализм второго рода, как правило, в известной мере владеют способами теоретического мышления. Они способны к «отлечению от действительности», они могут сделать предметом сознания само

понятие, обобщение, закон. Но перед ними ' возникает другая трудность. Оторвав понятие от предмета, они не всегда умеют вернуться к нему, увидеть в научном понятии все многообразие отраженной в нем конкретной действительности.

В обычной школе достаточно часто встречается формализм второго рода и весьма редко – первого. В интернате, по нашим наблюдениям, не было ни одного случая, которое можно было бы отнести к формализму второго рода. Зато с формализмом первого рода мы сталкивались практически постоянно. Причем это «неупотребление знаний» относилось не только к школьным знаниям, но и ко всем знаниям, навыкам, сведениям, которые воспитатели пытались передать детям.

У воспитанников школы-интерната чрезвычайно слабо выражена познавательная потребность, даже в таких ее примитивных формах, как интерес к новым фактам, к ярким жизненным примерам, к необыкновенным явлениям и т. п. Если в обычной школе встречаются дети с разным уровнем познавательной активности, чаще всего близким к среднему, то в школе-интернате нам практически у большинства детей не удалось выявить даже низшего уровня.

Приведенные, а также многие другие факты позволяют прийти к выводу о том, что при нормальном в целом уровне интеллекта он полностью не используется воспитанниками ни в учебе, ни даже в жизни. Это может быть объяснено тем, что он в определенной степени оторван от мотивации и в целом от личности этих детей. Можно высказать осторожное предположение, что жизнь в детском учреждении закрытого типа устроена так, что она в принципе не требует особых интеллектуальных усилий со стороны воспитанников.

В итоге это приводит к тому, что в психологии получило название *«интеллектуальная пассивность»*.

Термин «интеллектуальная пассивность» был введен известным отечественным психологом Л. С. Славиной для обозначения такого отношения к учебе, когда собственно интеллектуальная задача не побуждает мыслительной активности. Такие дети не хотят и не любят думать. Интеллект таких детей сохранен, но он не используется при решении теоретических учебных задач.

Дети не могут решить простые задачи такого, например, типа: ученики в двух школах посадили столько-то саженцев, причем в одной школе посадили на столько-то больше, чем в другой, сколько саженцев сажали дети каждой из школ. Но если тому же ребенку предложить разделить между ним и его другом какое-то количество конфет так, чтобы одному досталось на сколько-то больше, чем другому, такую задачу он решит с легкостью, без затруднений.

Интеллектуально пассивные дети встречаются едва ли не в каждом классе, однако их бывает сравнительно немного. В школе-интернате, по нашим наблюдениям и по отзывам педагогов, их много и, судя по имеющимся

данным, это отражает положение в закрытых детских учреждениях в целом, где такие дети преобладают.

8.2 Особенности развития мотивации

Для изучения особенностей мотивации в начальной школе А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых предлагали детям принять участие в игре, где на цветных лепестках каждый мог написать три свои самые заветные желания («цветик-трехцветик»).

Содержание полученных ответов оказалось различным. В обычной школе большая часть детей (53 %) написали об «общечеловеческих» проблемах: *«Хочу, чтобы не было ядерной войны»*, *«Хочу, чтобы птицы не погибли от холода и голода»*, *«Хочу, чтобы учёные нашли все останки древних животных»*, *«Хочу, чтобы у всех были мамы, и они были здоровы»*, *«Хочу, чтобы у всех девочек были красивые волосы»*.

В школе-интернате не было ни одного подобного ответа. Здесь подавляющее большинство детей (95 %) написали о своих пожеланиях, связанных с учением, формулировки были практически одинаковыми: *«Я бы хотел хорошо учиться»*, *«Я бы хотела учиться на 4 и 5»*. В обычной школе также встречались подобные ответы, но их было достоверно меньше, чем в школе-интернате (41 %).

В интернате многочисленными оказались высказывания, явно отражающие требования учителей и воспитателей к дисциплине и поведению учеников: *«Я бы хотел, чтобы я всегда хорошо себя вел»*, *«Я бы хотел, чтобы я помогал взрослым»*. В обычной школе не было ни одного высказывания такого, типа.

Эти данные ярко свидетельствуют, что для детей из школы-интерната едва ли не самым главным оказывается желание заслужить одобрение учителя или воспитателя, его внимание, похвалу.

Авторы исследования предполагали, что в школе-интернате будут преобладать пожелания, так или иначе связанные с семьей, домом, родителями, однако таких высказываний оказалось сравнительно немного, и частота их статистически значимо не отличалась от результатов по группе массовой школы. Отметим также, что пожелания воспитанников интерната в этой области носили преимущественно фрагментарный, ситуативный, конкретный характер: *«Хочу, чтобы брат прислал мне письмо»*, *«Хочу, чтобы дядя привез мне подарки»*, *«Хочу, чтобы старшая сестра Лена ко мне чаще приходила»*. В этих высказываниях не чувствовалась «глобальная тоска» по дому, родителям.

Остальные категории ответов были малочисленны и встречались примерно с равной частотой в массовой школе и школе-интернате.

Таким образом, результаты данного исследования, выявляющие мотивационные предпочтения детей, свидетельствуют о том, что для воспитанников школы-интерната характерно ярко выраженное доминирование

желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы наряду с повседневными заботами волнуют и многие проблемы, выходящие далеко за рамки их личного опыта, общечеловеческие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебной в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Для изучения особенностей мотивации в подростковом возрасте А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых предлагали подросткам методику «Незаконченные предложения», которая построена на основе «Метода мотивационной индукции» Ж. Нюттена. Незаконченные предложения начинались словами-индукторами типа «Я хочу...», «Я мечтаю...», «Я был бы рад...», «Я стремлюсь...» и т. п.

Результаты исследования мотивов характеризовались с двух точек зрения:

- 1) по их содержанию (мотивы, связанные с учением, с собственной личностью, с общением и т. п.);
- 2) по временной отнесенности, отражающей так называемую *временную перспективу будущего* (реализация мотива возможна сегодня, через неделю, через много лет).

Подростки, работая с этой методикой, могли выразить не только три, как это было в младшей школе, а по существу любое количество своих желаний. Сравнивались ответы учащихся 6, 7 и 8 классов школы-интерната и обычной школы.

В отличие от младших воспитанников у подростков из интерната встречались высказывания, в которых отражаются переживания, связанные с их семейным неблагополучием, их желанием жить в нормальной семье и посещать обычную школу: «*Я бы хотел, чтобы у меня были родители*», «*Я мечтаю, что мама начнет новую жизнь*», «*Я хочу помочь маме разобраться в жизни*». Такие высказывания совершенно не встречались у подростков из семьи.

Конечно, это не означает, что потребность 8-9-летнего воспитанника детского дома в семье, материнской ласке меньше, чем у подростка. Весьма вероятно, он даже больше страдает от материнской и семейной депривации, но эти потребности находятся в другом отношении к его сознанию. В психологии известно, что примерно до 9 лет ребенок воспринимает действительность реалистически, он не задумывается над тем, что эта действительность могла бы быть другой, а потому и не оценивает ее. Исключение составляют лишь наиболее одаренные, критичные и чувствительные дети.

Подросток относится к действительности иначе. Можно сказать, совсем не реалистически. Он любит представлять эту действительность в разных вариантах, преобразовывать, как бы играть ею в своих мечтах, часто воображая, как реальные, так и совсем маловероятные ситуации (например, быстрое перевоспитание матери, находящейся в стоящее время за сотни километров, где-нибудь в колонии). С другой стороны, подростки особен-

но чувствительны к сравнению себя, своей жизни, быта с тем, как живут другие. Видимо, все это и приводит к тому, что подростки из интерната начинают остро и подчас даже болезненно воспринимать свое отличие от «семейных» детей.

«Повседневная активность» – категория ответов, отражающая различные желания, связанные с повседневными заботами ребят: пойти с приятелем в кино, дочитать книгу и т. п. В каждой возрастной группе (6,7,8 класс) число высказываний данной категории у воспитанников школы-интерната превышает соответствующие показатели по массовой школе.

У воспитанников школы-интерната во всех возрастных группах, по сравнению с учащимися массовой школы, преобладают мотивы, связанные с сегодняшним днем или ближайшим будущим («подготовиться к контрольной», «убрать класс», «дочитать книгу», «пойти на секцию» и т. п.), т. е. временная перспектива у них ограничена самым ближайшим будущим (день-два).

Преобладающие в школе-интернате высказывания, связанные со спортом и отдыхом, хоть и выходят, как правило, за пределы одного-двух дней, и связаны с ближайшими неделями, месяцами или предстоящими каникулами, вместе с тем также относятся к сравнительно близкому будущему.

Учащиеся массовой школы заметно отличаются от воспитанников интерната тем, что их мечты, планы, желания в значительно большей степени связаны с будущим, причем подчас довольно отдаленным: они чаще говорят о своей предполагаемой профессии (категория «Профессия»), о желании поступить в институт (категория «Институт»), о том, каким человеком стать (категория «Я»). Особо отметим высказывания из категории «Счастье» («Я хочу быть счастливым», «Я мечтаю, чтобы моя жизнь сложилась счастливо»). Эти высказывания в массовой Школе имеют высокий ранг, а в 7 и 8 классах входят в пятерку приоритетных.

В школе-интернате эта категория во всех исследованиях занимает один из последних рангов. Отсутствие упоминаний о счастье при ничем не ограниченных возможностях высказывать свои желания (это обеспечивается в методике Ж. Нюттена характером индукторов «Я стремлюсь...», «Я хочу...» и т. п.) у подростков может свидетельствовать о тревожности, о боязни надеяться на счастье, а возможно, и о неадаптивной защищенности.

И. Лангмейер и З. Матейчек обнаружили неразвитость временной перспективы будущего и у растущих без родителей дети дошкольного и младшего школьного возраста – они значительно реже говорят о своем будущем, чем дети из обычных семей. Говоря том, что дети-сироты живут только сегодняшним днем, настоящим авторы объясняют это отсутствием четких представлений о своем прошлом.

Для исследования мотивационно-потребностной сферы была использована методика «МПС». Автор-разработчик – Фурманов И.А. Методика предназначена для изучения строения мотивационно-потребностной сферы подростков и юношей 14-17 лет. С помощью данной методики оценивается зна-

чимость и устанавливается иерархическая соподчинённость семнадцати потребностей: в физическом совершенствовании (ФС); в духовном совершенствовании (ДС); в трудовой деятельности (ТД); в дружбе (ДР); в эмоциональной близости (ЭБ); в уважении и поддержке со стороны взрослых (ВЗР); в уважении и поддержке со стороны родителей (РОД); в уважении и поддержке со стороны сверстников (СВР); в развлечениях (РАЗВ); в комфорте (КОМФ); в познании (ПОЗН); в лидерстве (ЛИД); в противоположном поле (ПП); в оказании помощи окружающим (ПОМ); в достижениях (ДОСТ); в автономии (АВТ); в престиже (ПР).

В исследованиях И.А. Фурманова и П.П. Коллесникова были изучены особенности строения потребностной сферы учащихся в зависимости от уровня социально-психологической изоляции. Они показали, что дети из школы-интерната больше, чем дети из массовой школы, нуждаются в дружеской поддержке, теплых и эмоционально насыщенных отношениях с окружающими, уважении и поддержке со стороны взрослых и особенно родителей, стремятся к первенству и популярности. Дети же из обычной школы стремятся к духовному совершенствованию, развлечениям и автономии.

8.3 Профессиональное самоопределение

Для изучения особенностей мотивации профессионального выбора в подростковом возрасте А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых предлагали подросткам методику «Незаконченные предложения», которая построена на основе «Метода мотивационной индукции» Ж. Нютена. При этом анализировались высказываний подростков по категории «Профессия».

По результатам исследования А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых высказывания подростков о своей будущей профессии (категория «Профессия») имеют достаточно высокий ранг во всех возрастных группах, что связано с особой значимостью профессионального самоопределения для развития личности в подростковом и юношеском возрасте.

Принципиально различными в интернате и в обычной школе оказались возрастные тенденции изменения числа высказываний, касающихся выбора профессии. По данным А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, в массовой школе наблюдается последовательное уменьшение числа таких высказываний от 7 к 9 классу, а в интернате, напротив, их число увеличивается.

По-разному меняется с возрастом интерес к различным профессиям. В массовой школе на протяжении подросткового возраста число профессий, которые выбирают ребята, увеличивается: если в 7 классе еще многие дети указывают либо так называемые традиционные профессии (учитель, врач), либо престижные (артист), то в 9 – каждый выбирает свою профессию, и они практически не повторяются у отдельных учеников класса. В интернате, скорее, обратная картина: с возрастом содержание называемых профессий все более начинает концентрироваться вокруг тех специальностей, которым обу-

чают в техникумах и ПТУ, куда заведомо будут направлены воспитанники после окончания 9 класса.

В интернате подростки часто не указывают какую-то конкретную профессию, а говорят, например, так: «Я бы хотел получить хорошую специальность». Для учеников массовой школы подобное совершенно не характерно. Видимо, это может свидетельствовать о том, что учащиеся массовой школы более ориентированы на содержательную сторону выбираемой профессии и меньше задумываются об ее материальной стороне, а выпускники интерната демонстрируют более практичное отношение к данному вопросу.

Изучая профессиональные намерения выпускника интерната, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых обнаружили, что престиж среди юношей имеют такие рабочие профессии, как водитель автотранспортных средств, машинист электровоза, сталевар, кузнец, токарь, а у девушек – швея, строитель, маляр, крановщица. Частота подобных ответов здесь значительно выше, чем в массовой школе. Помимо прочего, выбор этих профессий обусловлен тем, что в них может быть наиболее эффективно и быстро реализовано стремление получить экономическую самостоятельность.

Психологический анализ профессионального самоопределения, проведенный А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, показал, что этот процесс по-разному осуществляется в школе-интернате и в массовой школе. Суть различия состоит в том, что в обычной школе вначале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (в 8-9 классах) сменяются реальными, причем в ряде случаев возникают достаточно сложные, противоречивые отношения между теми и другими. В ходе экспериментальных бесед с учениками массовой школы мы неоднократно сталкивались с такими, например, рассуждениями: «Я всегда мечтала стать актрисой, но по отметкам я в 9 класс не попаду, решила пойти в медицинский техникум» (ученица 8 класса); «Вообще-то хотела бы быть певицей, но думаю, что это у меня не получится, поэтому буду после окончания школы поступать в педагогический институт».

У воспитанников школы-интерната достаточно рано складываются реалистические представления о своей будущей специальности, поэтому отношение к выбору будущей профессии у них, как правило, непротиворечивое.

В данном случае отсутствие противоречивости в профессиональном самоопределении не может быть оценено положительно. Подросток из массовой школы, выбирая более «земную», более соответствующую своим способностям и объективным обстоятельствам жизни профессию, отказываясь от детских надежд и мечтаний, совершает акт сознательного самоограничения, необходимого в профессиональном самоопределении. За воспитанника детского дома или школы-интерната этот акт совершают другие, в данном случае он обусловлен системой воспитания. По существу акт профессионального самоопределения превращается для воспитанников интерната в профессиональное определение. Поскольку профессио-

нальное самоопределение в старше подростковом возрасте является важнейшей составляющей личностного самоопределения, то очевидно, сколь неблагоприятно это сказаться на всем ходе становления личности.

Опыт практической психологической работы по профессиональной ориентации школьников свидетельствует, что нередко основная задача психолога состоит в том, чтобы как бы «заземлить», сделать более реалистичными профессиональные намерения подростков. При работе с воспитанниками интерната психологу часто приходится заниматься прямо противоположным – убеждать подростка в том, что его способности, возможности выше, богаче, чем он себе представляет, выбирая ту или иную профессию. Эта задача несколько не легче, чем задача снизить профессиональную самооценку.

Проиллюстрируем сказанное примером. Психолог одного из детских домов вел работу с воспитанником. Мальчик имел ярко выраженные интересы, связанные с медициной, и достаточно хорошие способности. Вместе с тем, его профессиональное намерение было однозначным и твердо – стать шофером. Психологу потребовались чрезвычайные усилия, чтобы изменить это намерение. Никакие прямые доказательства, попытки убедить мальчика в том, что, став врачом, он сможет максимально реализовать свои возможности, обсуждение реальной программы образования (медицинский техникум, мединститут), даже обещания помочь не действовали. Потребовалась длительная, разносторонняя развивающая работа психолога с мальчиком для расшатывания прежнего профессионального намерения.

Сопоставив две категории ответов, условно обозначенных «Институт» и «Техникум, ПТУ», А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых в своём исследовании пришли к следующим выводам. Количество учащихся обычной средней школы, написавших о своем желании поступить в техникум или ПТУ, невелико и примерно одинаково в 7, 8 и 9 классах, оно составляет от 10 до 20 % учащихся. В 7 и 8 классах интерната число таких высказываний также невелико (соответственно 21 и 22 %). Однако в 9 классе интерната уже 72 % учащихся написали о своем желании поступить в какой-либо техникум или ПТУ.

Что касается высказываний о поступлении в институт, то здесь наблюдалась обратная картина. В интернате в 7, 8 и 9 классах есть несколько человек (10-15 %), которые пишут о своем желании поступить в институт. Количество таких учащихся в каждом из этих классов практически одно и то же. В школе таких учащихся, во-первых, значимо больше во всех классах, а во-вторых, их число постоянно растёт, достигая максимума к концу школьного обучения.

Можно с большой долей вероятности полагать, что возрастание числа высказываний о стремлении поступить в институт к 10-11 классу в обычной школе, равно как и возрастание числа высказываний, отражающих желание поступить в техникум или ПТУ, к 9 классу в интернате, характеризуют общие тенденции по сравниваемым выборкам. В то же время наличие в школе

желающих поступить в техникум или ПТУ а в интернате – в институт, в обоих случаях сравнительно небольшое не изменяющееся с возрастом, говорит о существовании каких-то индивидуальных вариантов, обусловленных нетипичными причинами, обстоятельствами.

Эти данные требуют некоторого пояснения. Подростковый возраст – последний период пребывания большинства оставшихся без родителей детей в учреждениях интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Лишаясь привычных опеки и образа жизни, бывшие воспитанники часто оказываются не готовыми к этому.

Отличительные особенности современной системы образования в нашей стране таковы, что перед выпускниками средней школы объективно возникает проблема – какую профессию выбрать? Какое образование получить (высшее, среднее специальное и т. п.)?

Перед подростками, заканчивающими обучение в школе-интернате, по существу стоят те же проблемы, однако в силу ряда обстоятельств они оказываются до определенной степени ограничены в выборе пути завершения среднего образования. Как известно, детские дома и интернаты в нашей стране в основном не имеют старших классов. Они традиционно связаны только с несколькими средними специальными учебными заведениями, обучаясь в которых бывшие воспитанники интерната могут получить законченное среднее образование, овладеть определенной профессией и при этом находиться на полном государственном обеспечении.

В целом мотивы воспитанников интерната значительно более разнообразны и бедны, чем у обычных подростков.

Особо обращает на себя внимание незначительное число, бедность и однообразие высказываний подростков из интерната, в которых отражаются мотивы, связанные с собственной личностью, с ее развитием: «Я хочу стать сильным и честным», «Я мечтаю избавиться от своих недостатков». Таких высказываний в интернате значительно меньше, чем в обычной школе.

Вопросы для самоконтроля

1 Правомерно ли предполагать, что среди воспитанников школы-интерната больше детей с умственной отсталостью, чем среди детей, обучающихся в массовой школе?

2 Какой прогноз интеллектуального развития Вы можете дать, если у ребёнка в возрасте 8-10 лет преобладает вербальный интеллект над невербальным?

3 Что такое «формализм первого и второго рода»?

4 Каковы особенности мотивации младших школьников, воспитывающихся в интернатном учреждении?

5 Каковы особенности мотивации подростков, воспитывающихся в интернатном учреждении?

6 Как вы можете охарактеризовать иерархическую соподчинённость мотивационно-потребностной сферы личности подростков, воспитывающихся в интернатном учреждении?

7 Каковы особенности мотивации профессионального выбора у подростков, воспитывающихся в школе интернате?

8 Какие профессии предпочитают воспитанники школы-интерната?

9 В чем заключается феномен «профессионального определения», характерный для воспитанников школы-интерната?

Лекция 9. Развитие Я-концепции детей-сирот

9.1 Развитие Я-концепции в подростковом возрасте.

9.2 Кризис идентичности у детей-сирот.

9.3 Гендерная идентичность детей-сирот.

9.1 Развитие Я-концепции в подростковом возрасте.

«Я-концепция» формируются у человека очень рано, в первые месяцы жизни, причем, как показывают специальные психологические исследования, у воспитанников детских учреждений этот процесс протекает иначе, чем у «семейных» детей.

Отечественный психолог Н. Н. Авдеева провела серию остроумных экспериментов. Она воспользовалась известной методикой Дж. Гэл-лапа, изучавшего, как обезьяны узнают себя в зеркале. Для этого он ставил обезьяне красной краской пятно на лбу и помещал перед ней зеркало. Представители большинства видов обезьян тянулись к зеркалу, чтобы дотронуться до пятна. Лишь шимпанзе начинали сразу ощупывать отметину на своем лбу. На основании этого Гэллап пришел к выводу о наличии чувства самоидентичности у шимпанзе. Отметим кстати, что, как выяснилось, шимпанзе, выросшие в изоляции, себя не узнают. Ученый объясняет это отсутствием эмоционального контакта.

Н. Н. Авдеева провела подобные опыты с детьми из дома ребенка и из обычного детского сада, только вместо пятна на лбу она использовала кусок ваты, засунутый под платочек на голове ребенка. Ее эксперименты выявили следующее. Во-первых, дети из дома ребенка значительно позже, чем семейные, начинают узнавать себя в зеркале: У последних к 1 году 8 месяцам данное умение полностью сформировано, причем у некоторых это происходит очень рано, примерно к году; у Детей, растущих вне семьи, такое умение начинает складываться лишь после двух лет. Во-вторых, малыши по-разному реагируют на свое странное изображение в зеркале. Дети из семьи, увидев себя в зеркале с шишкой на голове, смеялись, радовались, привлекали внимание матери и психолога. Воспитанники дома ребенка обычно пугались и начинали плакать.

Следующий важный этап в формировании «Я-концепции», идентичности – кризис 3 лет. В психологии показано, что чем ярче протекает этот кризис (как и любой другой), чем более выражена его симптоматика (негативизм, упрямство, своеволие, строптивость, бунт, чувство собственности по отношению к вещам и окружающим взрослым), тем лучше это для развития личности. Л. С. Выготский говорил: «Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возни кают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте».

Таким образом, с одной стороны, кризис является показателем того, как формировалась личность ребенка на предшествующем этапе, а с другой – характер его протекания влияет на дальнейшее развитие, т. е. в определенном смысле он прогностичен.

Как показали исследования Т. В. Гуськовой, кризис 3 лету воспитанников дошкольного детского дома протекает в стертой форме, Я запыздывает, в ходе его дефектно формируется такое важное, по мнению исследователя, личностное новообразование, как «гордость за достижение».

Действительно критическим периодом в развитии «Я-концепции» является кризис подросткового возраста. В своём исследовании А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых использовали для диагностики Я-концепции в подростковом возрасте метод самоописания. Анализ содержания самоописаний подростков из массовой школы и из интерната позволил установить следующие отличия:

1) самоописания подростков массовой школы значительно длиннее. Психологи в таких случаях говорят о разном уровне самопрезентации, который выражает, насколько развернуто, много человек может говорить о себе. Установлено, что чем богаче личность, чем более активен человек, тем выше этот уровень, тем длиннее самописание. Таким образом, даже такая простая количественная характеристика уже указывает на отличие детей из интерната от их сверстников из обычной школы;

2) для самоописаний подростков из интерната характерно то, что они ничего в себе особенно не ценят. Реальные умения не выступают в качестве субъективного основания для гордости и не входят в «образ Я» (я умею копать, строгать, делать любую физическую работу);

3) обращает на себя внимание узость интересов воспитанников интерната, одной из причин которой может быть обеднённость бытовой и социальной среды. В выборке массовой школы не только большее количество подростков – 80 % против 45 % в интернате – пишут о своих увлечениях и внешкольных занятиях и не просто большее число увлечений они называют в среднем на одного человека (в школе – 4,4, в интернате – 2,0), но и увлечения у них глубже, разностороннее, касаются самых различных аспектов науки, техники, культуры;

4) у подростков в интернате часто складывается устойчивая негативная самооценка, относящаяся к личности в целом, наблюдается отсутствие уверенности в себе. Для подростков из интерната отношение к себе по существу сводится к общей самооценке и (в меньшей степени) к сравнению себя с другими. Подросткам из семьи общая самооценка менее всего интересна и значима. Гораздо важнее оценка своего характера, сравнение себя с другими и некоторое общее принятие или непринятие себя;

5) в высказываниях о себе подростка из массовой школы стремление к саморазвитию выражено достаточно ярко («я стану сильным и смелым») У воспитанника интерната эта мотивация практически не выражена;

6) в обеих группах значимой оказалась категория – отношения с окружающими людьми. Очевидно, это может быть объяснено тем, что ценность общения для подростков – характерная возрастная черта, которая в известных пределах не зависит от условий жизни и воспитания;

7) «прямые автопортреты» воспитанников интерната и учащихся школы заметно различаются; если в интернате наиболее значимы для «образа Я» характеристики, которые видят окружающие – поведение и внешность (заметим, что, по данным массовых обследований, это, как правило, характеризует младших, 10-11-летних детей), то в массовой школе – то, что знает о себе, видит в себе сам подросток (умения, самооценка);

8) за год, разделяющий 8 и 9 классы, в «образе Я» воспитанников интерната никаких существенных изменений не произошло, в то время как у школьников за это же период «образ Я» значительно «повзрослел»;

9) отношения с окружающими анализируются через категории: оценка себя как друга, отношение к другим людям, умение понимать других людей, умение общаться с людьми, отношение к себе со стороны других людей, отношение к процессу общения. Такие субкатегории, как отношение к другим людям и умение общаться с людьми, в обеих выборках относятся к наиболее распространенным и выражены как в школе, так и в интернате примерно одинаково.

Две субкатегории – оценка себя как друга и умение понимать других – значительно выражены у школьников и почти не представлены у воспитанников интерната. Это свидетельствует о неразвитости интимно-личностной стороны общения, в данном случае – общения со сверстниками, что является тревожным симптомом, поскольку это одна из важнейших характеристик подросткового и юношеского возрастов.

На недостаточное развитие интимно-личностной стороны общения воспитанников школы-интерната указывает и то, что лишь незначительное количество таких подростков говорят о своих трудностях в понимании других людей, в то время как в массовой школе это делают около $\frac{2}{3}$ учащихся. Подобное понимание, будучи, по существу, одной из сложнейших сторон общения, имплицитно предполагает признание автономности, особенности

и многогранности внутреннего мира другого человека, интерес к нему как к другому.

В обычной школе отношения между сверстниками носят избирательный характер. В интернате дети постоянно находятся в ситуации «неизбежного» общения с достаточно узкой группой сверстников, которых они не выбирают, поэтому избирательность для них совершенно не имеет смысла, что и отражают полученные нами данные.

10) если для «образа Я» подростков, растущих в семье, наиболее характерно негативистическое противопоставление собственного поведения нормативному, собственным предпочтениям – требованиям взрослых, то для «образа Я» воспитанников интерната – умение ловко приспособиться к ситуации, способность обойти требования взрослых, избежать каких-либо санкций с их стороны;

11) с одной стороны, негативистский протест выражен у подростков из интерната примерно в той же степени, что и в группе школьников, с другой, у них не только не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, но и в качестве ценности выделяется прямо противоположное – признание необходимости внешнего контроля.

9.2 Кризис идентичности у детей-сирот.

Идентичность – это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным «Я», независимо от изменения ситуации. Э. Эриксон, работы которого сделали понятие идентичности одним из центральных в психологии личности, связывает подростковый и юношеский возраст с кризисом *идентичности*, который «...происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие»

Идентичность обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего индивидуума. Она образует единую систему координат для организующих и интегрирующих форм поведения в различных сферах жизни человека. Она приводит личные склонности и таланты в соответствие с идентификациями и ролями, данными ему ранее родителями, сверстниками и обществом. И, наконец, внутреннее чувство идентичности помогает определить направление, цели и смысл будущей жизни индивидуума.

Эриксон описывал формирование идентичности как процесс выбора, происходящего путём исследования различных вариантов и опробования ролей.

Обсуждая проблему тождественности применительно к детям, растущим вне семьи, отметим следующее.

Основную причину развития негативной «Я-концепции» и спутанной идентичности у детей, воспитывающихся вне семьи, большинство исследователей видят в том, что ребенок из учреждения с раннего детства имеет дело не с несколькими постоянно присутствующими любящими и заботливыми взрослыми, каковыми для ребенка обычно являются мать, отец, бабушки, дедушки, а с множеством постоянно меняющихся взрослых, очень разных и по особенностям своего поведения, и по характеру эмоционального отношения к ребенку.

Поскольку «Я-концепция» в раннем детстве формируется прежде всего на основе отражения человека в «социальном зеркале», т. е. на основе того, как к нему относятся, что в нем видят другие люди, то в случае множественности, мультипликации таких зеркал, несовпадения отражений в них у ребенка и не развивается чувства тождества себе, идентичности.

Говоря о целостности как важном аспекте идентичности, также следует сказать, что она обретается детьми из детских учреждений с большим трудом. Выше мы уже писали о специфике развития временной перспективы будущего у детей из интерната. Сейчас же обратим внимание на то, какую роль играет представление этих детей о своем прошлом и их отношение к своему прошлому.

И. Лангмейер и З. Матейчек писали: «Удивительно, насколько мало осведомлены дети, поступающие в семейные группы, о себе и своем прошлом. У них обычно бывают какие-то весьма туманные представления о собственной семье, а потом уже лишь впечатления от пребывания в учреждении. Это ничтожно мало по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, мебель несет следы творчества детских Рук, традиции проявляются во всем, что происходит в доме, а забавные Детские истории из прошлой жизни ребенка снова и снова повторяются за семейным столом. Прошлое ясно, и оно постоянно присутствует. Напротив, неясность в собственном прошлом и в причинах собственного «социального» осиротения выявилась как фактор, препятствующий созданию собственной идентичности».

Значение субъективного прошлого в развитии личности человека, становлении его идентичности часто недооценивается. Воспитатели, приемные родители, зная, каким тяжелым, часто почти невыносимым было прошлое их воспитанников, из самых лучших побуждений стараются о нем не вспоминать, всеми силами отвлекать ребенка от воспоминаний о нем, подчеркнуть, что его жизнь начинается заново, «с чистого листа». Этого, однако, ни в коем случае нельзя делать, потому что человек не может жить без прошлого. Вытесненное, неосмысленное, как бы забытое, оно в действительности никуда не уходит, а остается чуждым, враждебным, раздирающим личность на части. Идентичность как целостность, непрерывность во времени на этом пути недостижима. Из этого следует, что каким бы тяжелым и безрадостным не было прошлое ребенка, он должен

его помнить, Взрослые должны заботиться о том, чтобы помочь ребенку восстановить эти воспоминания, переработать их и включить в целостный субъективный опыт.

Размышляя о том, как происходит достижение идентичности у воспитанников детского дома, нельзя не обратиться к центральной идее Э. Эриксона о вкладе каждой стадии развития в этот процесс. По сути дела, на каждой стадии ребенок, воспитывающийся вне семьи, сталкивается с огромными сложностями.

Первая стадия (первый год жизни) конфликт между *базовым доверием-недоверием к миру* вследствие материнской депривации разрешается в сторону недоверия.

Вторая стадия (раннее детство) – конфликт между *самостоятельностью – стыдом / сомнением* также разрешается не в сторону самостоятельности, поскольку при коллективном воспитании самостоятельность не формируется, а формируется либо сомнение (в случае полного попустительства и безразличия к ребенку), либо стыд, в случае жесткого воспитания.

Третья стадия (дошкольное детство) – конфликт между *инициативой и чувством вины* также разрешается в неконструктивную сторону чувства вины, поскольку строго регламентированное воспитание с пошаговым внешним контролем за выполнением указаний взрослых (по существу, заданной извне программой поведения), строгим, решительно не зависящим от самого ребенка режимом дня не создает почвы для развития инициативы. Инициатива, как правило, не только не поощряется, не принимается, а чаще всего наказывается.

Четвертая стадия (младший школьный возраст) – конфликт между *компетентностью и чувством неполноценности* решается в сторону чувства неполноценности, поскольку, во-первых, дети реально довольно часто бывают неуспешными в учебной деятельности, а именно достижения в учебе часто оказываются решающими для оценки взрослости, умелости и компетентности ребенка, во-вторых, педагоги (заметим, кстати, что это характерно и для массовой школы), склонны замечать и обращать внимание ребенка на его промахи, недостатки, неумелость, а не на то, что он реально умеет. И, наконец, даже в тех случаях, когда ребенка в детском доме учат что-либо делать, и он это делает хорошо, то эти умения нередко оказываются как бы внешними по отношению к его «Я».

На пятой стадии, которая в периодизации Э. Эриксона охватывает подростковый и юношеский возраста, центральным становится конфликт между *достижением идентичности и спутанной идентичностью*, который, как мы видели выше, решается в сторону спутанной идентичности.

Напомним, что на этой стадии, которая, с точки зрения Э. Эриксона, является наиболее значимой, сензитивной с точки зрения дои тижения идентичности, подросток на новом уровне вновь решая конфликты предшествующих стадий (так называемые рекапитуляционные конфликты) и предвосхищает решение конфликтов следующих (6-8 стадий) – антиципи-

рующие конфликты. Оказывается, что шанс по-новому, иначе решить предшествующие конфликты, исправить неблагоприятный опыт детства не используется, так как обычно ему не удается обрести веру в окружающих людей и доверие к миру в целом, не удается достичь самостоятельности, стать инициативным, потому что у ребенка из детского дома, как правило, нет свободы даже профессионального выбора, выбора дальнейшей программы обучения, места жительства и т. п. То же по сути дела и относится к проблеме компетентности. Итак, мы видим, насколько выражено у этих детей чувство неполноценности, неуверенность в себе, низкая самооценка – негативная «Я-концепция» в целом.

9.3 Гендерная идентичность детей-сирот

Существенным компонентом идентичности является так называемая гендерная идентичность.

Гендерная идентичность – переживание себя как человека определенного пола. В отличие от гендерной роли, отражающей внешние признаки моделей поведения и отношений, позволяющих другим людям судить о степени принадлежности кого-либо к мужскому или женскому полу, гендерная идентичность характеризует внутреннее, глубоко личное переживание себя как человека определенного пола. Существенным компонентом гендерной идентичности является сексуальная, или половая, идентичность, отражающая представление человека о своих сексуальных предпочтениях (гетеро-, гомо- или бисексуальных). Гендерная идентичность и гендерная роль у одного и того же человека не всегда совпадают.

Гендерную идентичность, подобно идентичности в целом, можно рассматривать в аспектах тождественности и целостности. Иными словами, можно сказать, что обретение гендерной идентичности предполагает, с одной стороны, интегрирование различных гендерных ролей (женщина как мать, женщина как жена, влюбленная девушка, подруга и т. п.), а с другой стороны, создание целостного представления о себе как человеке того или другого пола в прошлом, настоящем и будущем (девочка – девушка – женщина, мальчик – юноша – мужчина). Важно также, чтобы представление человека о себе подтверждалось соответствующим отношением к нему значимых других — сверстников и взрослых. Последнее важно для построения идентичности в целом, но приобретает особое звучание в контексте становления гендерной идентичности.

Достижение гендерной идентичности у детей из закрытых детских учреждений связано со значительными проблемами. Став взрослыми, многие из бывших воспитанников интернатов не способны взять на себя обязанности зрелого человека, реализовать себя в любви и браке, дать своим детям полноценное с психологической точки зрения воспитание, что приводит к эмоциональной депривации от поколения к поколению, т. е. к возникновению «*психопатологии второго поколения*».

Наблюдение за воспитанниками интернатов в исследованиях А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых показывает, что в дошкольном и младшем школьном возрастах дети не играют в ролевые игры, в которых проигрываются женские и мужские роли. В играх, типа «Дочки-матери», «в семью», «в войну», «в Барби и Кена» и пр. подчеркивается разница в поведении мужчин и женщин, они чрезвычайно важны для освоения гендерных ролей и становления гендерной идентичности.

Неразвитость ролевой игры у воспитанников интерната имеет множественные причины. Одной из них является отсутствие соответствующих гендерных моделей поведения как женских, так и особенно мужских. Среди воспитанников детских домов и школ-интернатов есть дети, которые, по сути дела, совершенно не знакомы с моделями мужского поведения, потому что почти с рождения они росли в сугубо женском окружении – нянечек, воспитательниц и т. п.

Наблюдение нескольких мальчиков, учащихся начальной школы, в поведении которых это было отчетливо видно. Так, в речи они нередко путали род глагола («Я пошла», «Я сказала»), несколько раз мы видели, как они надевали одежду девочек – юбки, фартучки и т. п., охотно выбирали специфически девчачьи занятия – вышивание, поливку цветов, создание уюта в помещении группы и т. п. В беседах, говоря о своем будущем, они, по сути, описывали свою будущую гендерную роль как роль женщины и матери, мечтая о воспитании детей, о профессии учительницы и медсестры.

Ярче всего проблемы становления гендерной идентичности проявляются в период полового созревания. Педагоги-практики единодушно отмечают, что основные проблемы и трудности этого периода связаны с сексуальным поведением подростков, перед чем меркнут такие трудности, как неуспеваемость, недисциплинированность и т. п. По их словам (и данные исследований это подтверждают), воспитанники рано начинают половую жизнь, часто оказываются замешанными в сексуальных преступлениях, забота о своем внешнем виде у многих, особенно у девушек, выливается в чрезмерное подчеркивание своей сексуальной потентности. Отметим, что стремление подчеркнуть свою сексуальную привлекательность – совершенно нормально для подростков обоих полов, хотя зачастую пугает и родителей, и воспитателей.

Проблемы воспитанников школ-интернатов сводятся к тому, что такое подчеркивание, нормальное для возраста, осуществляется часто неадекватными способами, неумело, нарочито, безвкусно, что усугубляется отсутствием действительной модной одежды, косметики, возможности пользоваться услугами хорошего парикмахера и т. п.

Часто воспитатели жалуются и на такие «чудовищные» факты поведения мальчиков-подростков, которые в душе, спальне сравнивают чуть ли не с сантиметром размеры пенисов. Взрослые должны понять, что при всей внешней дикости это является часто для мальчика способом понять и реально оценить, нормально ли он развивается, как мужчина. Девочки по

сути делают то же самое, сравнивая, какой у кого размер груди, только внешне это выглядит безобиднее, поскольку касается вторичных половых признаков. Напомним, что опасения по поводу своей внешности, ее соответствия тому эталону, на который равняется группа сверстников, относятся к числу наиболее распространенных и сильных страхов подростков.

По данным известного отечественного психолога Е. Т. Соколовой, подростки, особенно сильно недовольные своей внешностью, входят в группу риска психических заболеваний и эмоционально-личностных расстройств.

Существует распространенная точка зрения, напрямую связывающая описанные выше проблемы подросткового возраста с пубертатным периодом, половым созреванием, Однако чрезвычайно важно рассматривать эту линию развития в более широком контексте, включающем не только биологические, но и психологические, и социальные аспекты, потому что только такой контекст даст возможность понять, почему у детей, воспитывающихся вне семьи, проблемы, связанные с сексуальным развитием, оказываются столь акцентированными. Глубоко и тонко анализирует эту проблему Л. И. Божович: «В этот период впервые появляется и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологическая потребность — половое влечение. Безусловно, депривация этого влечения может фрустрировать подростка и тем самым объяснить некоторые особенности его самочувствия и поведения. Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредствованный характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых систем, сначала становится потребностью во внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в пубертальный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующего положения... Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развития прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований».

В этом научном контексте она объясняется не тем, что у них половое влечение просто биологически более сильное (есть устойчивая тенденция связывать сексуальную распущенность воспитанников с плохой наследственностью: «Что вы от него / нее хотите – мать-то проститутка»), не с тем, что не сформированы необходимые внутренние запреты, табу (как нам нередко говорили работники интернатов: «Да они просто не знают, что можно, а что нельзя»), и не с «плохими примерами», виденными ими в детстве. Суть состоит в том, что у подростка из интерната к моменту полово-

го созревания часто не оказывается психологических новообразований – интересов, ценностей, нравственно-эстетических чувств, – которые могли бы по силе и значимости конкурировать с пробудившимся половым влечением. Неопосредованное культурными психологическими структурами, половое влечение становится у такого подростка «некультурной» потребностью, абсолютно доминирующей в отсутствие конкуренции.

Интересно посмотреть, как сексуальная сфера входит в «образ Я» подростка. По данным А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, если в обычной школе высказывания о своей привлекательности для сверстников противоположного пола, своей сексапильности встречаются очень редко, то в интернате они едва ли не самые распространенные. Поскольку «образ Я» является ценностно-дифференцирующим образованием, то само включение в него характеристик своей сексуальной привлекательности означает, что подросток именно через эти характеристики определяет и собственную ценность, и свое отличие от других людей. Важность сексуального аспекта «образа Я» объясняется, в частности, тем, что позволяет воспитанникам интерната повысить представление о собственной ценности – в сексе ведь они ничем не хуже других. Именно поэтому, рано вступая в половые связи, они не только не стыдятся, но гордятся ими. Если же по каким-то причинам юноша или девушка «оказываются невостребованными» как сексуальные партнеры, это становится поводом для серьезных переживаний.

Отечественный психолог Т. И. Юферева провела в интернате специальное исследование, посвященное изучению представлений подростков 13-15 лет о современных мужчинах и женщинах, что, по мнению автора, отражало их взгляды на маскулинность / феминность. В этих представлениях воспроизводились мнения подростков о мотивах поведения, ценностных ориентациях, идеальных моделях поведения мужчин и женщин, их негативных характеристиках. Для этого Т. И. Юферева, в частности, проанализировала сочинения подростков из интерната и из обычной школы на тему «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин». В инструкции специально подчеркивалось, что описывать следует обыкновенных мужчин и женщин, а не литературных персонажей, героических личностей и т. п. Контент-анализ полученного материала позволил выявить восемь категорий, в которых проявлялось понимание подростками маскулинности/феминности:

- 1) внешность;
- 2) отношение к людям (независимо от их пола);
- 3) отношение к женщине (мужчине);
- 4) деловые, профессиональные качества;
- 5) интеллект, способности;
- 6) традиционное понимание маскулинности (сила, смелость, воля) и феминности (нежность, мягкость, уступчивость);
- 7) роль женщины / мужчины в семье (жена, мать, муж, отец);

8) любовно-сексуальные отношения.

Результаты вывели существенные различия между подростками из массовой школы и из интерната.

У подростков из массовой школы в представлениях о современных мужчинах и женщинах большое место занимает семейная жизнь, причем эти представления наполнены множеством конкретных позитивных характеристик. У воспитанников интерната в описаниях современных мужчин и женщин все, что связано с семьей, занимает значительно более скромное место, соответствующие описания к тому же отличает, с одной стороны, бедность, абстрактность и схематизм положительных характеристик, а с другой – детализированность и эмоциональная насыщенность отрицательных.

В представлениях о маскулинности/феминности у воспитанников интерната, как в зеркале, отражается ключевое для нормального становления тендерной идентичности обстоятельство – отсутствие адекватных образцов для идентификации. При этом если модели поведения (прежде всего профессионального) мужчин и женщин воспитанники еще могут найти, наблюдая поведение окружающих их взрослых, то образцы реального поведения мужа и жены, матери и отца им просто неоткуда взять. Специалисты в области семейной психологии подчеркивают, что люди в своей семье, как правило, воспроизводят модель родительской семьи, повторяя в поведении – прямо или «с точностью до наоборот» – отцовскую и / или материнскую модель. Нельзя отделаться от впечатления, что в приведенных выше высказываниях подростков из интерната отрицательные черты современных мужчин и женщин почерпнуты из жизни родительской семьи и ближайшего социального окружения. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что, обсуждая друг с другом свою жизнь, они так или иначе обменивались своим опытом жизни в семье, который у таких детей почти неизменно отрицательный.

Е. А. Сергиенко, А. Н. Пугачева изучали девушек 14-17 лет, выросших в семье и в детском доме. Был обнаружен ряд новых фактов. У большинства девочек из детских домов наблюдается фемининный тип гендерной идентичности (55 %), у 40 % – андрогинный. Другая картина у девочек из семей: 45 % – андрогинный, 30 % – феминный, 25 % - маскулинный тип гендерной идентичности.

По мнению авторов, именно андрогинный тип гендерной идентичности является наиболее адаптивным, поскольку сочетание маскулинных и феминных черт позволяют человеку проявлять большую гибкость и пластичность в поведении, использовать различные стратегии для жизненных проблем.

Вопросы для самоконтроля

1 Какие недостатки в развитии Я-концепции можно проследить у детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях уже в раннем возрасте?

2 Чем отличается представление о себе подростков, воспитывающихся в интернате, от подростков из семьи?

3 Что такое «идентичность» с точки зрения теории Э. Эриксона?

4 В каких условиях формируется идентичность ребёнка-сироты?

5 Как разрешаются основные этапы становления идентичности у ребёнка-сироты?

6 Какое значение для формирования гендерной идентичности имеют полоролевые игры у детей?

7 Можно ли назвать отклоняющимся сексуальное поведение подростков, воспитывающихся в интернате?

8 Чем характеризуются обобщённые представления о мужчинах и женщинах у подростков, воспитывающихся в интернате?

Лекция 10. Замещающая профессиональная семья как альтернативная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей

10.1 Основные модели замещающей заботы

10.2 История возникновения профессиональной семьи

10.3 Общественный взгляд на профессиональную семью

10.4 Усыновление и опекуновство

10.5 Детский дом семейного типа

10.6 Приёмная семья

10.1 Основные модели замещающей заботы

Изучение международного и отечественного опыта организации замещающей заботы выявляет два основных направления в организации замещающей заботы: помещение детей в сиротские учреждения – государственная опека, и устройство в замещающие семьи – частная опека.

Для Республики Беларусь наиболее распространённым долгое время являлась практика помещения ребенка в сиротские учреждения. По международным данным, около трети всех детей-сирот на земном шаре, проживающих в сиротских учреждениях, приходится на долю России (Tobis, 1999). Для международной практики опеки и попечения нуждающихся в государственной защите детей - устройство в замещающую семью.

В последние в 5-7 лет в Республики Беларусь ситуация стала меняться в пользу помещения детей-сирот в замещающие семьи.

Модели замещающей семейной заботы, как в мировой, так и отечественной практике, возможно классифицировать по их правовому статусу.

Непрофессиональные семьи:

1) семья-усыновитель, где родители наделяются теми же юридическими правами и ответственностью, что и родители от рождения;

2) опекунская семья, когда опекуны наделяются родительскими правами на определенное время (чаще всего - до совершеннолетия) и получают на ребенка пособие от государства.

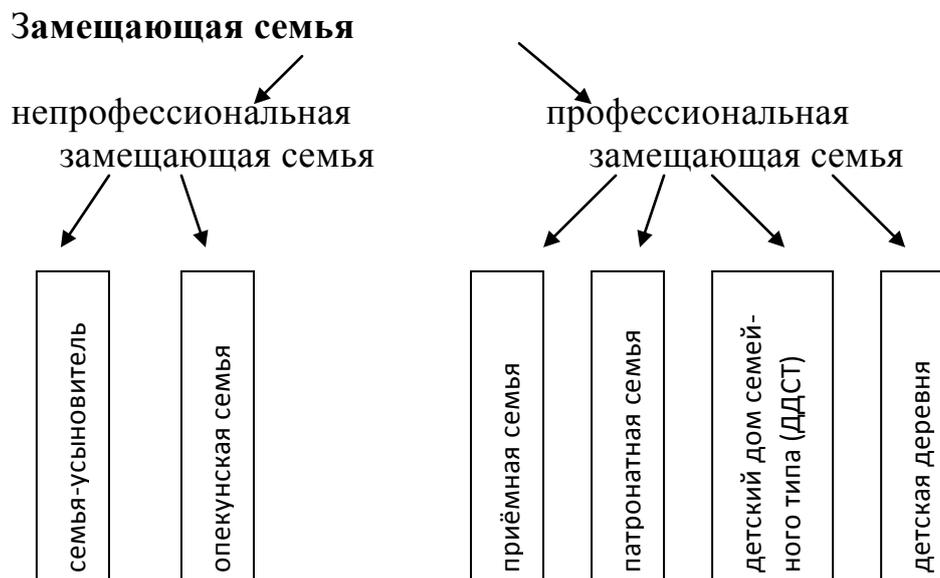


Схема 1 – Формы замещающей семьи

Профессиональные семьи:

1) приемная семья – представляет одну из 2-х моделей профессиональных семей, где один или оба родителя наделяются полномочиями опекунов до совершеннолетия ребенка, однако, не вступают с ним в алиментные отношения и получают пособие на содержание ребенка и зарплату за его воспитание. Приемная семья является инвариантной, сокращенной по количеству приемных детей и уровню материального обеспечения, моделью семейного детского дома;

2) патронатная семья, при которой опекуном ребенка остается детский дом, а один из родителей наделяется статусом патронатного воспитателя, является сотрудником сиротского учреждения на время устройства ребенка в свою семью и разделяет ответственность за воспитание ребенка с опекуном (т.е. детским домом или приютом). Патронатный воспитатель получает пособие на содержание ребенка и зарплату за его воспитание в сиротском учреждении;

3) детский дом семейного типа – многодетная семья (до 10 приёмных детей), имеющая статус государственного учреждения;

4) детская деревня – специфически организованное поселение, состоящее из определённого количества семей, в которых воспитываются приёмные дети.

10.2 История возникновения профессиональной семьи

В настоящее время развитие профессиональных семей в большинстве случаев имеет два основания: практика организации профессиональных семей в Великобритании и США (по типу fosterfamily) и собственный многовековой опыт семейной профессиональной заботы, дважды разрушенный в силу господства идеи огосударствления воспитания детей, лишенных семейной заботы (после Октябрьской революции и во времена руководства страной Н.С. Хрущевым) и постоянно возрождающийся в сложные моменты истории страны: НЭП, Великая Отечественная война, перестройка.

Изучение истории организации замещающей заботы детей-сирот в международной практике выявило период «перестройки» системы общественного воспитания в конце 19 в., когда в США и других странах Западной Европы стали отказываться от крупных детских учреждений и создавать учреждения типа частных домов, чтобы достичь более «домашней» атмосферы.

Историю общественного воспитания можно разделить на 3 этапа (Уиттэйкер, 1993).

1-й этап – период физического разделения, имевший целью извлечь «эффективных» (социально сохраненных) детей из дискриминирующей среды благотворительных приютов, работных домов, тюрем и т.п. и создать учреждения, предназначенные специально для них.

2-й этап – движение от крупных к небольшим учреждениям, приведшее к организации домов семейного типа, работниками которых стали как бы приемные родители. Так называемые «коттеджи», которые были достаточно большими по современным стандартам, но в них поддерживалась видимость семейной атмосферы.

На 3-м этапе – с начала 20 в., а в большей степени после Второй мировой войны, начинает развиваться институт профессиональной семьи (fosterfamily), которые предполагает проживание приемных детей непосредственно в семье и родительскую ответственность и заботу о детях на период фостеринга.

Появление прообраза профессиональной семьи можно отнести к 1768 г. Практически, это совпадает с появлением другой модели призрения сирот – воспитательных домов, когда Московским опекунским советом в качестве лучшей меры предупреждения смертности детей в воспитательных домах была признана их «раздача» на воспитание в деревни за деньги.

Екатерина II вводит понятие «патронат» (патронаж) в отношении сирот. Это стало означать передачу детей для вскармливания в семью (за 5 рублей в месяц). Зарождается так называемый «питомнический промысел»: крестьяне брали на воспитание сирот, практически, не кормили их, эксплуатировали как рабов, а деньги, которые государство платило на содержание детей,

использовали на нужды хозяйства. Данная модель была признана общественностью «позорным промыслом».

Однако условия содержания детей в воспитательных домах приводили к «поголовной» смерти сирот от голода и плохого обращения. Поэтому в 1811 г., 1837 г. на уровне правительства были изданы указы о «раздаче» детей по деревням и сокращении числа сиротских учреждений. Но и этот эксперимент не решил проблем призрения детей-сирот, и за счет частной благотворительности стали открываться учреждения общественного воспитания, но под другим названием: «приюты», «ясли».

После Октябрьской революции 1917 г. все дети были объявлены государственными, а воспитательный процесс унифицируется. Новые социальные условия требовали организации новых моделей сиротских учреждений. Ими становятся детские дома, городки, деревни. Однако во времена НЭПа, в 1924 г., предпринимается попытка создания института патронатных семей, который существовал до 1930 г. В это время наблюдается тенденция к сокращению числа детских домов. По количеству патронированных детей РСФСР в 20-е гг. 20 в. занимает 1-е место в мире.

Система патроната не дала ожидаемых результатов, т.к. получение льгот для семей, берущих детей на воспитание, было связано со многими бюрократическими формальностями (Довгалевская, 1957). В это время начинает активно пропагандироваться опыт воспитательной системы А.С. Макаренко. Идеологически акцентуируется ведущая роль коллектива в развитии ребенка. К середине 30-х гг. 20 в. детский дом признается лучшим типом воспитательно-образовательного учреждения, наиболее отвечающим идеям воспитания детей.

В годы второй мировой войны возрождается институт патронирования. К 1943 г. 74648 сирот отданы на патронат.

В качестве основных мотивов приема детей в семью А.И. Довгалевская приводит следующие:

- 1) жалость к жертвам войны;
- 2) желание вырастить ребенка, заменить им потерянное дитя;
- 3) неизжитые родительские чувства (бездетность);
- 4) желание приемом чужих детей закрепить память близких, погибших на фронтах войны.

А.И. Довгалевская также описывает критерии выбора ребенка:

- 1) сходство с потерянными близкими людьми;
- 2) желание взять самого больного, возродить как физический статус, так и его жизненный тонус, считая, что вернувшийся к жизни ребенок будет как бы заново рожден в результате их личных усилий;
- 3) пленяет та или иная физическая черта: милое личико, характер взгляда, хорошая улыбка, доверчиво, по родному потянувшиеся ручки;
- 4) слова «папа», «мама» (для не имевших детей и потерявших их).

Однако в 60-е гг. 20 в. Н.С. Хрущев объявляет школы-интернаты лучшей формой воспитания и обучения детей, и институт замещающей

профессиональной семьи прекращает свое существование практически до 90-х гг. 20 в.

Реанимация данной модели в 1988 г. была, несомненно, связана с падением железного занавеса. Со стыдом надо признать, что первыми ужаснулись содержанию детей в наших детских домах и стали стимулировать изменение этой ситуации западные миссионеры. Может быть, поэтому реанимация данной модели была воспринята общественностью как чуждый зарубежный опыт, противоречащий российской ментальности. В 1988 г. в нашей стране появились первые детские дома семейного типа, где предполагалось обеспечить детей-сирот «более полным сочетанием общественных, коллективных и семейных форм воспитания».

Идея данной формы семейного воспитания была заимствована у австрийского педагога Германа Гмайера, которой в 1986 г. назвали «человеком столетия». Схема его проекта заключается в организации детской деревни, где женщина, которая соглашается сделать материнство своей профессией и образом жизни, становится хозяйкой в доме, в котором живут дети разного возраста и пола (6-7 человек). Мать-воспитательница определяет стиль и уклад жизни в доме, решает все конфликты.

Целью Г. Гмайера было соединить одинокую женщину и одинокого ребенка – «две половинки, обделенные судьбой».

Первая деревня (Киндердорф) была построена в Австрии в местечке Имств 1949 г., сейчас такие деревни существуют в 120 странах, в том числе в России, под Москвой в деревне Томилино, в Беларуси под Минском.

Исследования показали, что общение в таких больших группах детей и подростков не заменяет общения в семье, но создает определенные условия для положительного созревания личности.

Российский детский фонд пришел к заключению, что современная российская женщина в условиях нестабильности, тяжести быта одна с большой семьей не справится. Поэтому семейный детский дом в отечественной практике предполагал наличие полной семьи Родители (один или оба) получали статус педагогов, социально-правовые гарантии и должны были воспитывать, как правило, 10 детей (на 1 ставку – 5 детей). Во многих семьях число приемных детей достигало 12-18 человек.

При этом в семье уже росли 3-4 кровных ребенка. Такое количество детей в семье приближало условия жизни каждого ребенка (независимо от наличия сиротского статуса) к детскому дому, а не к семье. Так как данная модель оставалась инвариантной детскому дому, то детей устраивали в семью без учета аттракции с какой-либо стороны. По словам приемных родителей, они «получали» таких детей, с которыми не могли справиться в традиционном детском доме. При этом не было разработано механизмов выхода детей из семейной детского дома до наступления совершеннолетия.

В середине 90-х гг. 20 в. в России появляется определенное разочарование в семейных детских домах, во-первых, в связи с их экономиче-

ской нерентабельностью, а во-вторых - несоответствием поставленным воспитательным задачам. Большое количество детей приближали условия жизни сирот не к семье, а к детскому дому.

Как альтернатива данной модели появляется «приемная семья», где воспитание детей-сирот стало признаваться профессиональной деятельностью, и приемному родителю делегировалась юридическая ответственность за ребенка на время его воспитания. (1996),

В 90-х гг. 20 в. в рамках грантов международных благотворительных программ в Москве создается детский дом нового типа (детский дом № 19), где основой является модель патронатного воспитания. В 1998 г. в числе одних из первых в России в рамках экспериментально-опытной площадки в Перми начинает апробироваться данная модель на базе двух детских домов. (В Беларуси такая форма устройства детей-сирот существует на уровне эксперимента).

Особенностью патронатной модели семейного устройства детей-сирот явилась реальная возможность организации системы научно обоснованного подбора, подготовки ребенка-сироты и патронатного воспитателя к осуществлению замещающей заботы и сопровождения детей в профессиональной семье. Возможность эта обусловлена, во-первых, тем обстоятельством, что опекуном и попечителем ребенка остается детский дом, во-вторых, тем, что один из родителей является сотрудником детского дома и обязан подчиняться его требованиям.

10.3 Общественный взгляд на профессиональную семью

Однако внедрение модели профессиональной семьи встречает противодействие со стороны общественности. Некоторые представители педагогической науки, как и соседи семей по деревенской улице, обвиняют семьи в корыстных мотивах, расценивая детский дом как более «романтическую» модель воспитания детей-сирот. В России, считают они, семьи не могут хорошо относиться к чужим детям, как в Европе и Америке, а если кто-то хочет воспитывать сироту, то пусть усыновляет. Данный негативный имидж поддерживается и средствами СМИ. Например, телевизионными судами над приемными родителями при недостаточной информации о позитивном опыте. Многие семьи жалуются на подозрительное отношение к ним соседей, нападки на кровных детей в школах.

Тем не менее, на наш взгляд, замещающая профессиональная семья в настоящее время и ближайшие десятилетия является выходом для России в решении проблемы интеграции детей-сирот в общество. Мы придерживаемся того мнения, что воспитание ребенка, особенно лишенного родительской заботы, пережившего негативный социальный опыт в своей семье, является профессионально значимым трудом, который необходимо оплачивать.

В условиях экономической депривации российской семьи замещающая забота вне профессионального статуса становится недоступной для многих

семей, обладающих психологическими, моральными и т.п. потенциальными возможностями для осуществления эффективной семейной заботы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

10.4 Усыновление и опекунов

Оптимальной формой воспитания детей-сирот является усыновление, которое открывает наилучшие перспективы для надёжного и устойчивого воспитания детей, не имеющих возможности оставаться с собственными родителями. При усыновлении ребёнок приобретает семью, заинтересованных именно в нём взрослых, делающих всё возможное для его полноценного развития. Усыновители, как правило, видят в малыше смысл жизни, привязываются к ребёнку, дарят ему любовь и нежность. Психологи и педагоги единодушно утверждают, что именно отношения с близкими взрослыми, основанные на любви, доверии, взаимной заинтересованности – то главное, что определяет атмосферу семейного воспитания.

Усыновление (удочерение) – основанный на судебном решении факт, в силу которого между усыновителями и усыновлёнными возникают такие же права и обязанности, как между родителями и детьми, в том числе алиментные и наследственные.

Опека – тоже достаточно распространённая форма. Её преимущества заключаются в том, что, не имея возможности воспитываться в семье своих родителей, дети всё-таки воспитываются близкими для них людьми.

Решение об установлении опеки принимают местные исполнительные и распорядительные органы по представлению управлений (отделов) образования по месту проживания кандидатов в опекуны либо по месту проживания ребёнка, оставшегося без попечения родителей. На основании решения органов опеки и попечительства о назначении гражданина опекуном выдаётся удостоверение на право представления интересов подопечного, выплачивается ежемесячное денежное пособие на содержание подопечного. Обязанности по опеке выполняются безвозмездно (не оплачиваются).

Опека на территории Республики Беларусь осуществляется в соответствии со статьями 142-168 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, вступившего в силу с 1 сентября 1999 г.

10.5 Детский дом семейного типа

Детский дом семейного типа (ДДСТ) имеет статус государственного учреждения. Его деятельность регламентируется «Примерным положением о детском доме семейного типа». Детский дом семейного типа создаётся решением местных исполнительных и распорядительных органов. Семейная пара или одинокая женщина принимают на воспитание в семью от 5 до 8 детей. Государство заботится о создании благоприятных жилищных условий для ДДСТ, выплачивает денежное пособие на содержание приёмных детей. Кро-

ме того, один из родителей или оба (по желанию) зачисляются на работу в должности родителя-воспитателя, которая оплачивается согласно существующим нормам. Родителю-воспитателю время работы в ДДСТ зачисляется в трудовой стаж. Как работник системы образования он имеет право на оплачиваемый отпуск, премии и т.д. Государство помогает в организации оздоровления и летнего отдыха детей, предоставляет бесплатные или частично оплачиваемые путёвки в санатории, дома отдыха, оздоровительные лагеря.

Однако, по сути, ДДСТ является многодетной семьёй, поскольку родители-воспитатели постоянно живут совместно с детьми, а не приходят к ним на работу. Такая форма позволяет сочетать преимущества государственного учреждения (финансирование, обеспечение, контроль, помощь в оздоровлении) с возможностью воспитания детей в семье (наличие родителей, заинтересованных в каждом конкретном ребёнке, естественные условия жизни).

Чтобы стать родителем-воспитателем детского семейного дома, не обязательно иметь педагогическое или медицинское образование, однако необходимо пройти не только профессиональный и психологический отбор, но и определённый курс обучения.

10.6 Приёмная семья

Приёмная семья – относительно новая, но очень перспективная форма устройства осиротевших детей. Её создание и деятельность регламентируются статьями 169-174 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, вступившего в силу с 1 сентября 1999 г., а также положением о приёмной семье, утверждённым постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 г.

Согласно этим документам, семья (или одинокий родитель) могут принять на воспитание в свою семью от одного до четырёх детей. Один из родителей принимается на работу отделом образования на должность приёмного родителя (возможно совмещение должности приёмного родителя с другой работой). Приёмному родителю время работы зачисляется в трудовой стаж. Как работник системы образования он имеет право на оплачиваемый отпуск, премии и т.д. Поэтому, также как в случае в родителями-воспитателями, кандидаты в приёмные родители в обязательном порядке проходят соответствующий отбор и обучение. Государство помогает в организации оздоровления и летнего отдыха детей. Однако приёмная семья в отличие от детского дома семейного типа, государственным учреждением не является.

Приёмная семья не может быть создана, если принимаемый на воспитание является близким родственником приёмных родителей. В этом случае возможна только опека или усыновление.

Вопросы для самоконтроля

1 Что такое «профессиональная замещающая семья»?

2 В какие исторические периоды обычно прибегали к семейным форма замещающей заботы о детях-сиротах?

3 В каких случаях над ребёнком устанавливается опекуновство?

4 Какими преимуществами располагает такая форма устройства детей-сирот как детский дом семейного типа?

5 С какого времени в Республике Беларусь существует приёмные семьи?

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ:

планы практических занятий и материалы для них

Занятие 1. Подготовка кандидатов в приёмные родители к созданию приёмной семьи.

Учебные вопросы темы

- 1 Правовой и социальный статус кандидата в приёмные родители
- 2 Установление психолого-педагогической пригодности кандидатов в усыновители к воспитанию приемного ребенка
- 3 Воспитательные установки родителей

Вопросы для самоконтроля и повторения

- 1 Какие правовые требования предъявляются к кандидатам в приёмные родители?
- 2 С помощью каких психодиагностических средств устанавливается психологическая пригодность кандидата в приёмные родители к созданию приёмной семьи?
- 3 Какие мотивы создания приёмной семьи наиболее желательны для её создания?

Вопросы для размышления и обсуждения

- 1 Как среди Ваших знакомых относятся к детям-сиротам?
- 2 Как Вы относитесь к людям, взявшим на воспитание чужих детей?
- 3 Могли бы Вы стать приемным родителем?

Материал для подготовки к практическому занятию

Правовой и социальный статус кандидата в приёмные родители

Работа по созданию приемной семьи включает в себя ряд последовательных этапов:

- 1) изучение контактной сети ребенка и подбор лиц, наиболее подходящих на роль приемных родителей. При отсутствии кандидатов на роль замещающих родителей из числа лиц, уже знакомых с ребенком, организуется расширенный поиск кандидатов в приемные родители;
- 2) выявление социального и правового статуса кандидатов на роль приемных родителей;
- 3) установление психолого-педагогической пригодности кандидатов в приёмные родители к воспитанию приемного ребенка;
- 4) психолого-педагогическая, социальная и правовая подготовка кандидатов к выполнению роли приемного родителя;
- 5) определение и оформление наиболее оптимальной для данного случая формы замещающей семьи: опека, попечительство, приемная семья, патронатное воспитание, иные формы.

Основными организаторами работы по поиску и определению пригодности кандидатов в приемные родители являются: специалист по охране детства отдела образования, руководители, психологи и социальные педагоги детского учреждения, социально-педагогического центра, детского социального приюта.

Работа с контактной сетью

С целью поиска кандидатов в приемные родители инспектор по охране детства, либо по его поручению социальный педагог учебно-воспитательного учреждения, в котором обучается или воспитывается ребенок, оставшийся без попечения родителей, устанавливает контакт с родственниками ребенка. Если родственники ребенка по каким-либо причинам не могут или не желают принять его на воспитание, инспектор по охране детства или по его поручению социальный педагог учебно-воспитательного заведения, в котором обучается или воспитывается несовершеннолетний, расширяет круг поиска людей, включая в него *соседей ребенка, знакомых, сослуживцев его родителей* и других лиц.

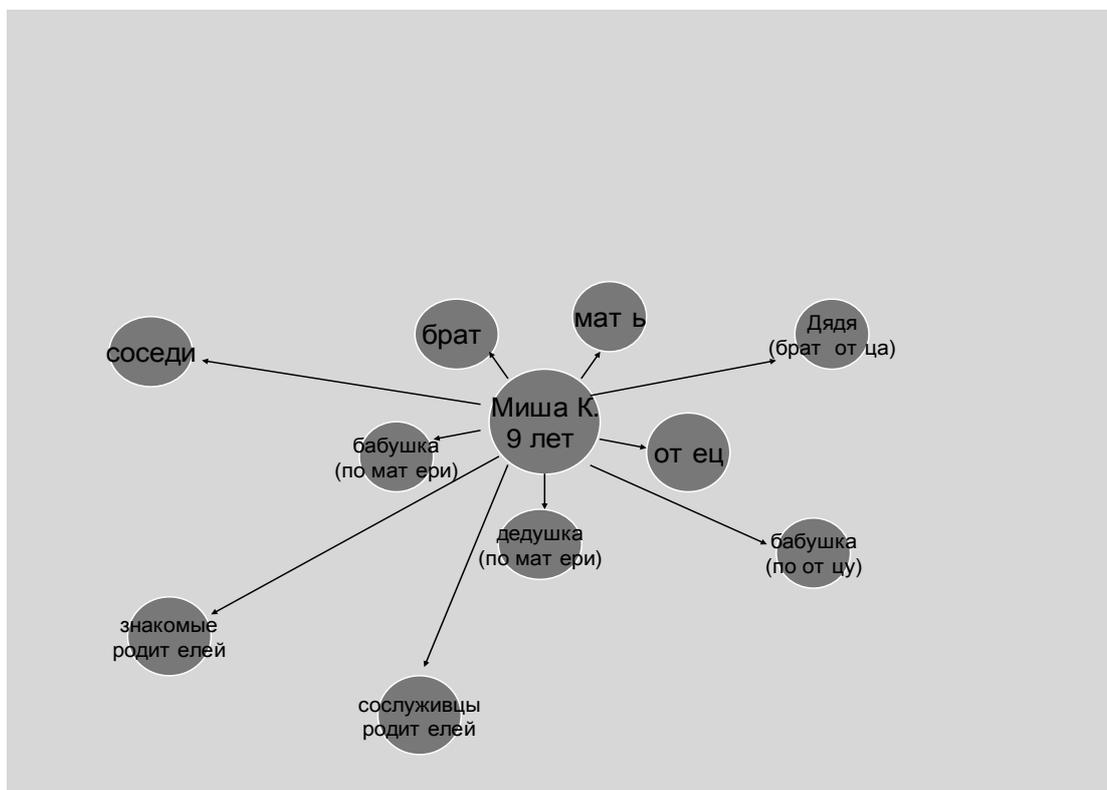


Рисунок 22.1 – Контактная сеть ребёнка

Основными формами поиска кандидатов в приемные родители являются:

- 1) информирование общественности через средства массовой информации о ситуации, в которых оказались дети, оставшиеся без родительского попечения (выступление специалистов детских учреждений в прессе, на радио, по телевидению, создание сайта учреждения в Интернете);

- 2) организация Дней открытых дверей в интернатном учреждении;
- 3) выступление специалистов дегского учреждения, социально-педагогических центров перед трудовыми коллективами;
- 4) реклама в транспорте и многолюдных общественных местах (кинотеатрах, вокзалах, церквях, магазинах, дворцах культуры и т.д.);
- 5) информирование центров занятости населения о вакансиях на должность замещающих родителей;
- 6) издание информационных листков.

Требования к правовому статусу приемных родителей

В соответствии с Кодексом о браке и семье Республики Беларусь замещающими родителями могут быть совершеннолетние лица обоего пола, а также несовершеннолетние, приобретшие в соответствии с законодательством Республики Беларусь полную дееспособность. Претендовать на это не имеют права:

- 1) лица, признанные судом недееспособными или ограниченно дееспособными;
- 2) лица, которые по состоянию здоровья не могут осуществлять права и выполнять обязанности опекуна, попечителя, приемного родителя;
- 3) лица, лишённые судом родительских прав или ограниченные в родительских правах;
- 4) бывшие усыновители, если усыновление было отменено вследствие ненадлежащего выполнения усыновителем своих обязанностей;
- 5) лица, отстранённые от обязанностей опекуна, попечителя, приемного родителя, за ненадлежащее выполнение возложенных на них обязанностей.

Соответствие кандидатов в приемные родители правовым требованиям (критериям) является обязательным.

Кроме оговоренных законодательством, критериями подбора замещающей семьи в практике часто выступают:

- 1) наличие у нее постоянного места жительства и жилого помещения, отвечающего санитарным и техническим требованиям;
- 2) отсутствие у кандидатов в приемные родители на момент создания замещающей семьи судимости за умышленное преступление.

Положение о приемной семье однозначно указывает на то, что приемным родителем не может быть лицо, состоящее в близком родстве с ребенком, оставшимся без родительского попечения. Близкие родственники ребенка, т. е. его родные братья, сестры, дед, бабушка, желающие принять его в свою семью на воспитание, могут быть назначены опекунами, попечителями.

Оценка социального статуса кандидатов в приемные родители

Для того, чтобы в полной мере оцепить социальный статус, организуется изучение жилищно-бытовых условий кандидатов в приемные родители. С этой целью специалист (инспектор) по охране детства или по его поручению социальный педагог социально-педагогического центра или учреждения системы образования, в микрорайоне которого данные лица проживают, составляют акт обследования условий жизни лица (лиц), желающего взять ре-

бенка (детей) под опеку, попечительство или па воспитание в приемную семью. В детском социальном приюте эту работу проводит отдел социально-правовой помощи.

Полезным, при изучении условий жизни кандидатов в приемные родители, является системный подход, позволяющий в комплексе рассматривать изучаемое явление. Кроме общеизвестных положений (бытовые условия, доходы, мотивы к приему ребенка в семью, состав семьи, возраст и статус ее членов), которые должны быть выявлены и освещены в акте, при обследовании семьи желательно выяснить следующие моменты:

1) перспективное положение ребенка в семье и обеспечение его основных прав. Есть ли в семье реальные возможности для обеспечения базовых прав и потребностей ребенка: право на жизнь и охрану здоровья, на образование, на необходимый уровень жизни и полноценное развитие, на защиту и помощь в экстремальных ситуациях, право на отдых, свободное выражение мысли;

2) общее положение семьи и ее окружение: состав, доходы, наличие стабильной работы, социальные связи семьи, наличие желания поддерживать контакты со школой (иными учреждениями образования), связи с социальными службами; одновременно необходимо выявить круг социально значимых людей семьи кандидатов в приемные родители; потребности и возможности получения компетентной социально-педагогической помощи и поддержки. Данные, полученные в ходе изучения жилищно-бытовых условий кандидатов в приемные родители оформляются в акт обследования. Структурно он может иметь следующий вид:

Адресная часть: чья семья, кем и по какому поводу обследуется, адрес места жительства семьи, работы, учебы членов семьи.

Констатирующая часть: излагаются основные аспекты оценки социального и воспитательного потенциала семьи; мотивация, готовность (настроенность) семьи к приему ребенка.

Выводы и заключение: резюмировать мнение специалистов, проводивших обследование о пригодности данной семьи к воспитанию приемного ребенка.

Акт обследования подписывается специалистами, организовавшими данное обследование, утверждается руководителем отдела образования.

Установление психолого-педагогической пригодности кандидатов в усыновители к воспитанию приемного ребенка.

Многочисленные исследования, опыт в области воспитания приемных детей, накопленный в нашей стране и за рубежом, показывает, что успешность воспитания определяется такими факторами, как:

- 1) личностные качества родителей;
- 2) внутрисемейные взаимоотношения;
- 3) воспитательные установки родителей;
- 4) мотивы, которыми руководствуются семьи, принимая на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Личностные качества родителей

Существует ряд исследований, свидетельствующих, что на формирование личности ребенка значительное влияние оказывают личностные качества родителей. Такое влияние может быть как положительным, так и отрицательным.

Наличие у родителей таких качеств, как *сензитивности гиперсоциализация*, по мнению А. Захарова, приводит к развитию у ребенка невроза. Под сензитивностью понимается повышенная эмоциональная чувствительность, впечатлительность, ранимость, обидчивость, выраженная склонность все принимать близко к сердцу; под гиперсоциализацией – заостренное чувство долга, обязательность, трудность компромиссов. Кроме этого матери детей, страдающих неврозами, склонны к подозрительности, недоверчивости, упрямству, ригидности мышления, образованию ситуативно обусловленных сверхценных идей. У них обнаружены проблемы самоконтроля, трудности во взаимоотношениях с окружающими, наличие хронических межличностных конфликтов, склонность к раздражительности и конфликтной переработке переживаний, тревожность и неуверенность в себе, недостаточная эмоциональная отзывчивость. Отцы – пассивны, беспокойны, неуверенны в себе, консервативны, склонны к морализированию, испытывают чувство вины. И матери, и отцы внутренне конфликтны, имеют низкую степень самопринятия.

Благополучно ребенок развивается у родителей, которым присуще: эмпатийность, открытость, эмоциональность, коммуникабельность, альтруизм, уравновешенность, гибкость, уверенность в своих силах, адекватная самооценка, способность к развитию и изменению.

Эмпатийность – способность к сопереживанию, позволяет родителю правильно оценивать эмоциональное состояние ребенка и адекватно на него реагировать.

Открытость родителя в общении с ребенком формирует между ними неформальные доверительные отношения.

Эмоциональность родителя позволяет ребенку научиться понимать, различать и выражать свои чувства, научаясь этому у родителя.

Коммуникабельность обеспечивает удовлетворяющую родителя и ребенка межличностную связь.

Альтруизм – качество, благодаря которому родитель считает потребности ребенка более важными, чем свои, и считает необходимым удовлетворять их в первую очередь.

Уравновешенность – способность контролировать свои чувства и являться предсказуемым для ребенка.

Гибкость позволяет находить решения, адекватные текущей ситуации.

Адекватная самооценка и уверенность в своих силах исключают самоутверждение родителя за счет ребенка и гарантируют самостоятельное решение своих проблем.

Способность к развитию и изменению может являться гарантом адекватности родителя в более поздних возрастах.

Показателем успешности приемных родителей в воспитании может служить благополучное развитие их кровных детей.

Личностные особенности кандидатов в приемные родители могут быть выявлены при помощи 16FPI опросника Кэттелла, а также в результате наблюдения за поведением.

Внутрисемейные взаимоотношения являются еще одним фактором, влияющим на личностное развитие ребенка. Обнаружено, что семьи, имеющие детей, страдающих неврозом, имеют следующие особенности семейных отношений:

- 1) построение отношений в браке по типу невротически мотивированного взаимодополнения при реальном контрасте черт характера супругов;
- 2) личностные изменения у родителей, а также невроз у одного из них;
- 3) инверсия супружеских и родительских ролей;
- 4) образование эмоционально обособленных диад и блокирование одного из членов семьи;
- 5) тревожная эмоциональная атмосфера в семье;
- 6) повышенная эмоциональная возбудимость и непродуктивные напряжения в процессе общения в семье;
- 7) использование одного из членов семьи в роли «козла отпущения».

В случае, когда семья кандидатов в приемные родители не имеет детей, рассматривают супружеские взаимоотношения, которые являются частью внутрисемейных отношений и также непосредственно оказывают влияние на личностное становление ребенка.

Супружеская дисгармония, по мнению С. Бич, характеризуется вербальной и физической агрессией, угрозами расставания, грубыми нападками и обвинениями. Условиями же супружеской гармонии и благополучия (С. Бич, Г. Роланд) являются: сплоченность пары, непринужденность общения, принятие эмоциональной экспрессии партнера, высокая степень взаимопонимания, сексуальная удовлетворенность, супружеская надежность, поддержка самоуважения, доверительность отношений и эмоциональная поддержка.

Характер взаимоотношений в семье определяется наблюдением за взаимодействиями супругов, а также опираясь на методику ЦТО, сравнение профилей личности, полученных по итогам 16PF опросника Кэттелла, и шкалу «Отношение к семейной роли» PARI (Parental Attitude Research Instrument – Измерение родительских установок и реакций. Авторы методики Е. Шеффер, Р.К. Белл. Адаптация – Т. В. Архиреевой).

Воспитательные установки родителей

Воспитательная установка родителя – это комплексная суммарная оценочная реакция родителя, включающая в себя эмоциональное отношение к ребенку, представление о нем и сложившуюся систему воспитательных

воздействий (контроль, наказания, поощрения, степень открытости в отношениях с ребенком).

Под *эмоциональным отношением* обычно понимают степень принятия / отвержения ребенка. Существуют данные, показывающие, что если люди в окружении ребенка его не любят, не принимают его индивидуальности, являются чересчур требовательными, непостоянными или равнодушными, то у ребенка возникает ощущение глубинной небезопасности и смутного беспокойства – так называемая «базальная тревожность». Базальная тревожность мешает ребенку устанавливать спонтанные отношения и принуждает его искать способы взаимодействия с другими, которые облегчат его тревожность. Такими способами могут выступать уступчивость, агрессивность или равнодушие.

Эмоциональное отношение родителей к ребенку:

Явное отвержение: Ребенок нежеланный, нарушивший планы родителя или несоответствующий его представлению о «хорошем» ребенке. Потребности ребенка воспринимаются как требующие чрезмерных усилий. Не представляет для родителей «ценности», создает «лишние» неудобства.

Эмоциональные потребности игнорируются. Проявления индивидуальности вызывают активное раздражение. К ребенку не привязан.

Скрытое отвержение: Ребенок нежеланный или несоответствующий представлениям родителя о «хорошем» ребенке. Его потребности воспринимаются как требующие чрезмерных усилий. Проявления индивидуальности вызывают скрываемое раздражение. Вместе с тем, родитель не признается ребенку, а часто и себе в том, что ребенок нелюбимый. Осознание этого вызывает у родителя чувство вины. В отношении к ребенку родитель демонстрирует образцовое родительское поведение.

Равнодушие: Родитель живет своей жизнью, в которую ребенок не включен. Не испытывает интереса к его миру. Общение формальное, без эмоциональной включенности в проблемы ребенка. Вместе с тем, в случае необходимости родитель способен переключиться на потребности ребенка. К ребенку привязан.

Принятие: Ребенок является желанным и любимым. Его самооценку не подвергается сомнению. Родитель признает за ним право на равноправное участие в жизни семьи и индивидуальность, стремится удовлетворить его потребности. К ребенку привязан.

Важнейшей составляющей воспитательной установки родителя является его *представление о ребенке*. Представление о ребенке может быть адекватным и неадекватным.

Представления о ребенке:

Неадекватное по типу «Неудачный ребенок»: Родитель считает, что у ребенка «дурной» характер, он упрям, ленив, глуп и т. д., и его неудачи и промахи рассматриваются не с позиции его реальных возможностей, а с позиции его личностных характеристик.

Неадекватное по типу «Маленький ребенок»: Родитель занижает возможности ребенка, считает его более маленьким, чем он есть на самом деле.

Частично адекватное: Родитель какие-то возможности и личностные особенности ребенка оценивает адекватно, какие-то неадекватно.

Адекватное: Родитель достаточно адекватно оценивает возможности ребенка, его личные особенности и потребности.

Неадекватное по типу «Звездный ребенок»: Родитель усиливает значимость достижений ребенка, считает, что ребенок в развитии значительно опережает своих сверстников.

В систему воспитательных воздействий родителя, как мы уже указывали, входят: контроль, наказания, поощрения, степень открытости в отношениях с ребенком.

Контроль – это способ, с помощью которого происходит управление конкретным действием, поступком, поведением. Родительский контроль обычно располагают в границах от предоставления ребенку полной автономии до абсолютного подчинения воле родителей. Выделяют ограничивающий и авторитарный способы контроля. При ограничивающем способе родители запрещают ребенку делать то, что он хочет; при авторитарном способе контроля ребенок неукоснительно должен выполнять установленные родителем правила, нормы и требования.

У детей, контроль за которыми осуществляется авторитарно, обнаруживается отсутствие эмпатии, низкая самооценка, слабые внутренние моральные стандарты, ориентация на внешние требования и наказания, трудности во взаимоотношениях с ровесниками, отсутствие независимости, средний уровень социальной ответственности. Жесткий контроль часто вызывает агрессивность ребенка. Дети, воспитанные в семьях, в которых много четких правил, запретов, ограничений, менее энергичны в поведении, излишне ориентированы на социальные нормы, подавлены, конформны, стыдливы, социально неприспособлены.

Контроль

Недостаточный: контроль осуществляется либо формально, либо вообще отсутствует. Ребенок предоставлен сам себе.

Разумный: родитель в основном доверяет ребенку. Неукоснительного исполнения требуют только установленные в семье разумные требования. Контроль осуществляется также при освоении ребенком новой деятельности.

Избыточный: родитель не доверяет ребенку, контролирует каждый его шаг. Ребенок не имеет возможности принимать самостоятельные решения и совершать самостоятельные поступки, вынужден выполнять все предписания родителя и отчитываться за каждое действие.

Контроль непосредственно связан с действиями родителей по поддержанию дисциплины ребенка, в качестве которых обычно выступают поощрения и наказания. Среди наказаний выделяют:

- 1) основанные на силе;
- 2) эмоциональные наказания;
- 3) объясняющие наказания.

Наказаниями, которые не влекут нежелательных последствий для формирования личности ребенка, являются только объясняющие.

Наказания

Недостаточно: ребенок наказывается от случая к случаю, либо вообще не наказывается в ситуациях, когда он заслуживает наказания.

Адекватно: ребенок наказывается соответственно проступку. Родитель обсуждает с ребенком инцидент и применяемые к нему дисциплинарные меры.

Чрезмерно: ребенок наказывается за любую провинность вне зависимости от степени его вины и без разбирательств. Оправдания не принимаются.

Поощрение является более действенным воспитательным воздействием, чем наказание. Вместе с тем «захваливание» ребенка, как и отсутствие поощрения, негативно сказывается на его личностном формировании. В качестве форм поощрения выделяют похвалу за усилие, награждение делом, поощрение путем расширения прав ребенка, выражение благодарности, выражение нежного отношения.

Поощрения

Недостаточно: ребенка либо вообще не поощряют, все его достижения расцениваются как незначительные или как сами собой разумеющиеся, либо достижения ребенка активно отвергаются.

Адекватно: ребенок поощряется за хороший для его возможностей результат, полученный вследствие специально приложенных им усилий.

Чрезмерно неадекватно: ребенка хвалят за любое выполненное дело, без учета затрат ребенка и качества выполненного.

Важным фактором, влияющим на формирование личности ребенка, являются отношения, существующие между родителями и детьми, которые могут носить открытый (личностный) и закрытый (ролевой) характер. Личностный характер общения предполагает эмоциональную и личностную открытость, доверительность, искренность выражения чувств и состояний. Ролевой характер общения характеризуется закрытостью родителей, подчеркиванием ими зависимого положения ребенка. Патогенным для развития ребенка является ролевой характер общения.

Открытость / закрытость в отношениях

Закрытые отношения: в семье не принято делиться своим переживанием, обсуждать свои состояния, имеются «закрытые» темы. Ребенок не вправе задавать родителю вопросы, касающиеся его состояний и проблем.

Ситуационно открытые отношения: родитель ведет себя непоследовательно: иногда поощряет ребенка рассказать о себе и делится с ним своими переживаниями, иногда одергивает ребенка или демонстрирует неудовольствие, когда тот предпринимает попытки поделиться или выяснить причины состояния родителя. Родитель может поощрять ребенка к откровению, но сам для него является закрытым. В общении между ним и ребенком существуют запретные темы.

Открытые отношения: в семье разрешено выражение эмоций, нет табуированных тем, все имеют возможность открыто обсудить любую проблему и задать вопрос.

Воспитательные установки родителя определяют осуществляемый им тип воспитания.

В психологических исследованиях выделяются типы воспитания, неблагоприятные для эмоционального и личностного развития ребенка: отвержение, гипоопека, гиперопека, сверхтребовательность, симбиоз, диктат и др. Среди эмоциональных черт, развивающихся у детей при таких типах воспитания, отмечают агрессивность, аутоагрессивность, отсутствие способности к эмоциональной децентрации, тревожность, мнительность, чувство неполноценности, эмоциональную неустойчивость в общении с людьми.

Формирование воспитательных установок у человека обычно осуществляется в своей родительской семье через механизмы подражания и идентификации, поэтому исследование родительско-детских отношений в семье позволяет не только предполагать наличие тех или иных качеств, формирующихся в результате осуществлявшегося в семье воспитания, но и установить, какие установки и модели воспитания может иметь исследуемый.

Диагностика родительских воспитательных установок осуществляется методикой PARI и выявляется в ходе беседы.

Мотивы создания приемной семьи

Успешность или неуспешность существования замещающей семьи во многом зависит от мотива, которым руководствовались семьи, создавая ее. Некоторые мотивы продиктованы личностной проблемой (комплекс неполноценности, потребность в постоянном социальном одобрении) или нарушенными отношениями между супругами (отсутствие взаимопонимания). Попытка решить такие проблемы принятием ребенка в семью изначально обречена на неуспех, т.к. проблема кроется в личности замещающего родителя или его внутрисемейных отношениях.

Следует сказать, что мотивы стать замещающей семьей отличаются у семей, имеющих своих детей, и семей, которые детей не имеют.

Нередко мотивами создания приемной семьи у не имеющих детей выступают следующие:

- 1) желание реализовать себя как родителя;
- 2) обретение смысла жизни;
- 3) страх одинокой старости;
- 4) желание сделать жизнь веселее;
- 5) желание заполнить пустоту, образовавшуюся после смерти своего ребенка;
- 6) сохранение семьи, избавление от чувства неполноценности, получение признания за благородный поступок, «лечение от алкоголизма» супруга, самоутверждение.

Мотивы, побуждающие людей стать приемными родителями, при том, что они имеют своих родных детей, также разные.

Наиболее распространенным мотивом является желание дать приемному ребенку семью, любовь, заботу и внимание. Обычно кандидаты в приемные родители рассуждают так: «Мы – хорошая семья. Состоялись как родители: у нас растут хорошие дети. Материальный достаток позволяет нам сделать хорошее дело – поднять на ноги ребенка, который родителей не имеет. И вообще, мы любим детей. Почему бы нам не стать приемной семьей?». Личностная зрелость, мудрость, взвешенность при принятии такого решения, опыт воспитания собственных детей, позволяющий избежать неоправданно высоких ожиданий от приемных детей, в большинстве случаев приводит к хорошим результатам. Появляется приемная семья, способная заменить ребенку его биологическую.

Решение стать приемными родителями нередко принимают педагогические работники. Имея опыт воспитания не только своих, но и других детей, они чувствуют себя профессионалами и просто расширяют сферу своей профессиональной компетентности на свою семью. Мотивом выступает выполнение своего профессионального долга.

Таблица 7 – Мотивы создания приёмной семьи

Мотивы создания приёмной семьи, лицами, не имеющими детей	Мотивы создания приёмной семье лицами, имеющими детей
желание реализовать себя как родителя	желание дать приемному ребенку семью, любовь, заботу и внимание
обретение смысла жизни	выступает выполнение профессионального долга
страх одинокой старости	стремление иметь оплачиваемую работу
желание сделать жизнь веселее	компенсация обиды на своих выросших детей
желание заполнить пустоту, образовавшуюся после смерти своего ребёнка	не сложились эмоционально теплые отношения с собственным ребёнком, а поэтому есть желание исправить положение с помощью приемного ребенка
сохранение семьи	желанием приобрести своему ребенку компаньона
избавление от чувства неполноценности	стремление искупить свои грехи (оборт)
получение признания за благородный поступок	получение признания за благородный поступок
«лечение от алкоголизма» супруга	
самоутверждение	

Методика PARI

Диагностика родительских воспитательных установок

Методика PARI (parentalattituderesearchinstrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы — американские психологи Е.С.

Шефер и Р.К. Белл. Эта методика широко использовалась в Польше (Рембовски) и Чехословакии (Котаскова). В нашей стране адаптирована кандидатом психологических наук Т.В. Нещерет.

В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 — оптимальный эмоциональный контакт, 2 — излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 — излишняя концентрация на ребенке. Шкалы эти выглядят следующим образом.

Отношение к семейной роли

описывается с помощью 8 признаков, их номера в опросном листе 3,5,7,11,13,17,19,23:

- ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (3);
- ощущение самопожертвования в роли матери (5); семейные конфликты (7); сверхавторитет родителей (11);
- неудовлетворенность ролью хозяйки дома (13);
- “безучастность” мужа, его невключенность в дела семьи (17);
- доминирование матери (19);
- зависимость и несамостоятельность матери (23).

Отношение родителей к ребенку

Оптимальный эмоциональный контакт (состоит из 4 признаков, их номера по опросному листу 1, 14, 15, 21);

- побуждение словесных проявлений, вербализаций (1);
- партнерские отношения (14);
- развитие активности ребенка (15);
- уравнивательные отношения между родителями и ребенком (21).

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (состоит из 3 признаков, их номера по опросному листу 8, 9, 16):

- раздражительность, вспыльчивость (8);
- суровость, излишняя строгость (9);
- уклонение от контакта с ребенком (16).

Излишняя концентрация на ребенке (описывается 8 признаками, их номера по опросному листу 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20,22):

- чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2);
- преодоление сопротивления, подавление воли (4);
- создание безопасности, опасение обидеть (6);
- исключение внесемейных влияний (10);
- подавление агрессивности (12);
- подавление либидо (18);

- чрезмерное вмешательство в мир ребенка (20);
- стремление ускорить развитие ребенка (20).

Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Вся методика состоит из 115 суждений. Суждения расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия.

Инструкция: перед вами вопросы, которые помогут выяснить, что родители думают о воспитании детей. Здесь нет ответов правильных и неправильных, т.к. каждый прав по отношению к собственным взглядам. Старайтесь отвечать точно и правдиво.

Некоторые вопросы могут показаться Вам одинаковыми. Однако это не так. Есть вопросы сходные, но не одинаковые. Сделано это для того, чтобы уловить возможные, даже небольшие различия во взглядах на воспитание детей.

На заполнение вопросника потребуется примерно 20 минут. Не обдумывайте ответ долго, отвечайте быстро, стараясь дать первый ответ, который придет вам в голову. При ответах пользуйтесь бланком.

Рядом с каждым положением находятся буквы А а б Б, их нужно выбрать в зависимости от своего убеждения в правильности данного предложения:

А - полное согласие;

а - скорее согласие, чем несогласие;

б - скорее несогласие, чем согласие;

Б - полное несогласие.

Вопросы

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей.
2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид.
3. Для хорошей матери дом и семья — самое важное в жизни.
4. Некоторые дети настолько плохи, что ради их же блага нужно научить их бояться взрослых.
5. Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них очень много.
6. Маленького ребенка всегда следует крепко держать во время мытья, чтобы он не упал.
7. Люди, которые думают, что в хорошей семье не может быть недоразумений, не знают жизни.

8. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание.
9. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения.
10. Лучше, если ребенок не задумывается над тем, правильны ли взгляды его родителей.
11. Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе.
12. Ребенка следует учить избегать драк, независимо от обстоятельств.
13. Самое плохое для матери, занимающейся хозяйством, - это чувство, что ей нелегко освободиться от своих обязанностей.
14. Родителям легче приспособиться к детям, чем наоборот.
15. Ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам, поэтому ему нельзя разрешать терять ценное время.
16. Если один раз согласиться с тем, что ребенок съездничал, он будет это делать постоянно.
17. Если бы отцы не мешали в воспитании детей, матери бы лучше справились с детьми.
18. В присутствии ребенка не надо разговаривать о вопросах пола.
19. Если бы мать не руководила домом, мужем и детьми, все происходило бы менее организованно.
20. Мать должна делать все, чтобы знать, о чем думают дети.
21. Если бы родители больше интересовались делами своих детей, дети были бы лучше и счастливее.
22. Большинство детей должны самостоятельно справляться с физиологическими нуждами уже с 15 месяцев.
23. Самое трудное для молодой матери — оставаться одной в первые годы воспитания ребенка.
24. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни в семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправильная.
25. Мать должна делать все, чтобы уберечь своего ребенка от разочарований, которые несет жизнь.
26. Женщины, которые ведут беззаботную жизнь, не очень хорошие матери.
27. Надо обязательно искоренять у детей проявления рождающейся ехидности.
28. Мать должна жертвовать своим счастьем ради счастья ребенка.
29. Все молодые матери боятся своей неопытности в обращении с ребенком.
30. Супруги должны время от времени ругаться, доказывая свои права.
31. Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер.
32. Матери часто настолько бывают замучены присутствием своих детей, что им кажется, будто они не могут с ними быть ни минуты больше.
33. Родители не должны представлять перед детьми в плохом свете.
34. Ребенок должен уважать своих родителей больше других.
35. Ребенок должен всегда обращаться за помощью к родителям или учителям вместо того, чтобы разрешать свои недоразумения в драке.

36. Постоянное пребывание с детьми убеждает мать в том, что ее воспитательные возможности меньше умений и способностей (могла бы, но...).
37. Родители своими поступками должны завоевывать расположение детей.
38. Дети, которые не пробуют своих сил в достижении успехов, должны знать, что потом в жизни могут встретиться с неудачами.
39. Родители, которые разговаривают с ребенком о его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела.
40. Мужья, если не хотят быть эгоистами, должны принимать участие в семейной жизни.
41. Нельзя допускать, чтобы девочки и мальчики видели друг друга голыми.
42. Если жена достаточно подготовлена к решению проблем, то это лучше и для детей, и для мужа.
43. У ребенка не должно быть тайн от своих родителей.
44. Если у Вас принято, что дети рассказывают Вам анекдоты, а Вы — им, то многие вопросы можно решить спокойно и без конфликтов.
45. Если рано научить ребенка ходить, это благотворно влияет на его развитие.
46. Нехорошо, когда мать одна преодолевает все трудности, связанные с уходом за ребенком и его воспитанием.
47. У ребенка должны быть свои взгляды и возможность их свободно высказывать.
48. Надо беречь ребенка от тяжелой работы.
49. Женщина должна выбирать между домашним хозяйством и развлечениями.
50. Умный отец должен научить ребенка уважать начальство.
51. Очень мало женщин получает благодарность детей за труд, затраченный на их воспитание.
52. Если ребенок попал в беду, в любом случае мать всегда чувствует себя виноватой.
53. У молодых супругов, несмотря на силу чувств, всегда есть разногласия, которые вызывают раздражение.
54. Дети, которым внушили уважение к нормам поведения, станут хорошими и уважаемыми людьми.
55. Редко бывает, что мать, которая целый день занимается с ребенком, сумела быть ласковой и спокойной.
56. Дети не должны вне дома учиться тому, что противоречит взглядам их родителей.
57. Дети должны знать, что нет людей более мудрых, чем их родители.
58. Нет оправдания ребенку, который бьет другого ребенка.
59. Молодые матери страдают по поводу своего заключения дома больше, чем по какой-нибудь другой причине.
60. Заставлять детей отказываться и приспособливаться — плохой метод воспитания.
61. Родители должны научить детей найти занятие и не терять свободного времени.

62. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут.
63. Когда мать плохо выполняет свои обязанности по отношению к детям, это, пожалуй, значит, что отец не выполняет своих обязанностей по содержанию семьи.
64. Детские игры с сексуальным содержанием могут привести детей к сексуальным преступлениям.
65. Планировать должна только мать, так как только она знает, как положено вести хозяйство.
66. Внимательная мать знает, о чем думает ее ребенок.
67. Родители, которые выслушивают с одобрением откровенные высказывания детей о их переживаниях на свиданиях, товарищеских встречах, танцах и т.п., помогают им в более быстром социальном развитии.
68. Чем быстрее слабеет связь детей с семьей, тем быстрее дети научатся решать свои проблемы.
69. Умная мать делает все возможное, чтобы ребенок до и после рождения находился в хороших условиях.
70. Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов.
71. Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы дети не попали в трудные ситуации.
72. Слишком много женщин забывают о том, что их надлежащим местом является дом.
73. Дети нуждаются в материнской заботе, которой им иногда не хватает.
74. Дети должны быть более заботливы и благодарны своей матери за труд, вложенный в них.
75. Большинство матерей опасаются мучить ребенка, давая ему мелкие поручения.
76. В семейной жизни существует много вопросов, которые нельзя решить путем спокойного обсуждения.
77. Большинство детей должны воспитываться более строго, чем это происходит на самом деле.
78. Воспитание детей — тяжелая, нервная работа.
79. Дети не должны сомневаться в разумности родителей.
80. Больше всех других дети должны уважать родителей.
81. Не надо способствовать занятиям детей боксом или борьбой, так как это может привести к серьезным проблемам.
82. Одно из плохих явлений заключается в том, что у матери, как правило, нет свободного времени для любимых занятий.
83. Родители должны считать детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни.
84. Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив.
85. Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им.
86. Самое большое желание любой матери — быть понятой мужем.
87. Одним из самых сложных моментов в воспитании детей являются сексуальные проблемы.

88. Если мать руководит домом и заботится обо всем, вся семья чувствует себя хорошо.
89. Так как ребенок — часть матери, он имеет право знать все о его жизни.
90. Дети, которым разрешается шутить и смеяться вместе с родителями, легче принимают их советы.
91. Родители должны приложить все усилия, чтобы как можно раньше научить ребенка справляться с физиологическими нуждами.
92. Большинство женщин нуждаются в большем количестве времени для отдыха после рождения ребенка, чем им дается на самом деле.
93. У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы.
94. Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе.
95. Для хорошей матери достаточно общения с семьей.
96. Порой родители вынуждены поступать против воли ребенка.
97. Матери жертвуют всем ради блага собственных детей.
98. Самая главная забота матери — благополучие и безопасность ребенка.
99. Естественно, что двое людей с противоположными взглядами в супружестве ссорятся.
100. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми.
101. Естественно, что мать «сходит с ума», если у нее дети эгоисты и очень требовательны.
102. Ребенок никогда не должен слушать критические замечания о своих родителях.
103. Прямая обязанность детей — доверие по отношению к родителям.
104. Родители, как правило, предпочитают спокойных детей драчунам.
105. Молодая мать несчастна, потому что многие вещи, которые ей хотелось бы иметь, для нее недоступны.
106. Нет никаких оснований, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей.
107. Чем раньше ребенок поймет, что нет смысла терять время, тем лучше для него.
108. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами.
109. Немногие мужчины понимают, что матери их ребенка тоже нужна радость в жизни.
110. С ребенком что-то не в порядке, если он много расспрашивает о сексуальных вопросах.
111. Выходя замуж, женщина должна отдавать себе отчет в том, что будет вынуждена руководить семейными делами.
112. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка.
113. Если включать ребенка в домашние заботы, он легче доверяет свои проблемы.
114. Надо как можно раньше прекратить кормить ребенка грудью и из бутылочки (приучить "самостоятельно" питаться).

115. Нельзя требовать от матери слишком большого чувства ответственности по отношению к детям.

Для психолога, работающего в производственном коллективе, наибольший интерес представляет блок шкал, направленных на выявление отношений родителей к семейной роли.

Методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, особенности организации семейной жизни.

В семье можно вычленить отдельные аспекты отношений:

- хозяйственно-бытовые, организация быта семьи (в методике это шкалы 3, 13, 19, 23);

- межсупружеские, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности, собственной и партнера (в методике это шкала 17);

- отношения, обеспечивающие воспитание детей, «педагогические» (в методике шкалы 5, 11).

Посмотрев на цифровые данные, можно составить «предварительный портрет» семьи. Очень важна шкала 7 (семейные конфликты). Высокие показатели по этой шкале могут свидетельствовать о конфликтности, переносе семейного конфликта на производственные отношения.

Высокие оценки по шкале 3 свидетельствуют о приоритете семейных проблем над производственными, о вторичности интересов «дела», обратное можно сказать о шкале 13. Для лиц, имеющих высокие оценки по этому признаку, характерна зависимость от семьи, низкая согласованность в распределении хозяйственных функций. О плохой интегрированности семьи свидетельствуют высокие оценки по шкалам 17, 19, 23.

Родительско-детские отношения являются основным предметом анализа в методике.

Основной вывод, который можно сделать сразу, - это оценить родительско-детский контакт с точки зрения его оптимальности. Для этого сравниваются средние оценки по первым трем группам шкал: оптимальный контакт, эмоциональная дистанция, концентрация.

Опросный лист

Возраст _____ Пол _____

Образование _____ Профессия _____

Количество и возраст детей _____

№	ответ																							
	А	а	б	Б		А	а	б	Б		А	а	б	Б		А	а	б	Б					
1					24					47					70					93				
2					25					48					71					94				
3					26					49					72					95				
4					27					50					73					96				
5					28					51					74					97				
6					29					52					75					98				
7					30					53					76					99				
8					31					54					77					100				
9					32					55					78					101				
10					33					56					79					102				
11					34					57					80					103				
12					35					58					81					104				
13					36					59					82					105				
14					37					60					83					106				
15					38					61					84					107				
16					39					62					85					108				
17					40					63					86					109				
18					41					64					87					110				
19					42					65					88					111				
20					43					66					89					112				
21					44					67					90					113				
22					45					68					91					114				
23					46					69					92					115				

А — 4 балла; а — 3 балла; б — 2 балла; Б — 1 балл

Признаки.

- 1) Вербализация;
- 2) Чрезмерная забота;
- 3) Зависимость от семьи;
- 4) Подавление воли;
- 5) Ощущение самопожертвования;
- 6) Опасение обидеть;
- 7) Семейные конфликты;
- 8) Раздражительность;
- 9) Излишняя строгость;
- 10) Исключение внесемейных влияний;

- 11) Сверхавторитет родителей;
- 12) Подавление агрессивности;
- 13) Неудовлетворенность ролью хозяйки;
- 14) Партнерские отношения;
- 15) Развитие активности ребенка;
- 16) Уклонение от конфликта;
- 17) Безучастность мужа;
- 18) Подавление либидо;
- 19) Доминирование матери;
- 20) Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка;
- 21) Уравнение отношения;
- 22) Стремление ускорить развитие ребенка;
- 23) Несамостоятельность матери.

Специальный интерес представляет анализ отдельных шкал, что часто является ключом к пониманию особенностей неудавшихся отношений между родителями и ребенком, зоны напряжений в этих отношениях. Чтобы высчитать итог, сложите баллы в каждой строке (например: $1 + 24 + 47 + 70 + 93 = ?$). Номер вопроса в первой колонке показывает и номер шкалы (вопрос № 14 - шкала "Партнерские отношения"). Сумма баллов в строке покажет значимость данного признака в вашей семье. Напомним, при правильном анализе нужно не только зафиксировать оценку по отдельным шкалам, но и рассмотреть их взаимоотношения. Это поможет найти пути решения конфликтов и полнее определить причины, их вызывающие.

Занятие 2. Адаптация приёмного ребёнка в новой семье.

Учебные вопросы темы

- 1 Психологическая подготовка ребёнка к жизни в новой семье
 - 1.1 Знакомство с новой семьёй
 - 1.2 Переезд в семью
 - 1.3 Первые дни ребёнка в семье
- 2 Адаптация ребенка в новой семье
 - 2.1 Понятие адаптивности
 - 2.2 Этапы адаптации ребёнка в приёмной семье
- 3 Оценка жизни ребёнка в новой семье
 - 3.1 Приёмная семья как система
 - 3.2 Динамические характеристики семейной системы
 - 3.3 Идеология семейной системы

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Как должны вести себя кандидаты в приёмные родители в ситуации знакомства с ребёнком?

2. Какое значение имеет фото- и киносъемка при переезде ребёнка в приёмную семью?
3. Какие эмоциональные реакции могут проявляться у ребёнка в первые дни жизни в приёмной семье?
4. Что такое адаптивность?
5. Какие этапы адаптации ребёнка в приёмной семье можно выделить?
6. Сколько длится период адаптации ребёнка в приёмной семье?
7. В чём заключается сущность системного подхода к семье?
8. Какие элементы микро- и макро-динамики семейной системы вы знаете?
9. Какие элементы включает в себя идеология семейной системы?

Вопросы для размышления и обсуждения

- 1 Как из наблюдения за ребёнком определить степень его адаптации в новой семье?
- 2 Что будет происходить с ребенком в случае расторжения договора о создании приемной семьи или отмене усыновления?
- 3 Какие ресурсные возможности среды можно задействовать для адаптации ребенка в приёмной семье?

Материал для подготовки к практическому занятию

Знакомство с новой семьёй

Дети, если они не совсем маленькие, не могут не чувствовать, что в их жизни грядут перемены – реплики воспитателей, знакомство с семьёй, прежний опыт, который свидетельствует, что некоторых детей забирают чужие тети и дяди, все это говорит им о возможных изменениях в жизни. Отсутствие ясности и определенности, малое количество информации о людях, с которыми ребенок познакомился, вызывают у него тревогу, заставляют домысливать и фантазировать. Чаще такие фантазии небезобидны и, если в этот момент передать ребенка в семью, он будет испытывать сильный стресс. Поэтому ребенка необходимо подготовить к переходу в семью.

Основная нагрузка по подготовке ребенка к жизни в новой семье ложится на персонал детских интернатных учреждений, однако ряд мероприятий может быть осуществлен к самим усыновителем.

Знакомство. Знакомство с ребенком должно состояться на «его территории» (в хорошо знакомом ему месте) и в присутствии людей, которых ребенок знает и которым доверяет. На первой встрече необходимо держаться естественно и дружелюбно. Для установления контакта можно угостить ребенка конфетами. Необходимо дать ему время присмотреться к чужим для него людям. Для этого можно просто посидеть в помещении, где находится ребенок, поощряя его действия улыбкой. Чуть позже, когда ребенок освоился, можно организовать игру и привлечь его к участию в ней. Это даст возможность использовать тактильные прикосновения и ласки, не вызывая сопротивление ребенка.

Если усыновители определились с выбором уже на первой встрече, прощаясь с ребенком, можно сообщить ему, что скоро его навещают снова. Желательно, чтобы перерыв между первой и второй встречей не превышал трех дней.

Вторую встречу лучше начать в присутствии знакомого ребенку работника детского учреждения. Если ребенок не тревожен и не напряжен, работник может тихонько удалиться, оставив усыновителей наедине. Наиболее оптимальным общением является игра.

Во время встречи можно немного поухаживать за ребенком, поправляя ему одежду и легонько прижимая его к себе. Если ребенок не сопротивляется телесным контактам, можно взять и какое-то время подержать его на руках. На второй встрече можно показать ребенку фотографии своего дома и членов семьи, которые в нем проживают, сопроводив фотографии коротким комментарием. Можно поинтересоваться, понравились ли ребенку фотографии, и хотел ли бы он жить в этом доме с ними. Фотографии следует оставить ребенку с тем, чтобы он, обдумывая грядущие изменения, имел больше возможностей привыкнуть к семье.

На третьей встрече, если взрослые почувствовали, что ребенок вполне с ними освоился и в целом доверяет им, следует рассказать ему историю его переезда из детского учреждения в семью. Это позволит ему контролировать ситуацию и меньше тревожиться. Ребенку 5-6 лет можно оставить календарь, по которому он будет отмечать дни, оставшиеся до переезда. Историю переезда можно иллюстрировать рисунками или игрушками.

Во время встречи надо стараться доступно рассказывать ребенку о каждом из усыновителей и всей семье: чем занимается каждый член семьи, что любит, что представляет собой местность, в которой ему предстоит жить и т.д. Чем больше информации будет иметь ребенок, тем он будет спокойнее относиться к изменениям.

Переезд в семью.

День переезда. Необходимо попросить администрацию детского учреждения разрешить ребенку взять некоторые вещи с собой (например, обувь, платяице, игрушку), заменив их новыми вещами. В день переезда надо постараться привлечь внимание ребенка к упаковке этих вещей. Необходимо, чтобы взрослые, которых ребенок знает, попрощались с ним и выразили свое одобрение переезду. Ребенок должен чувствовать, что переезд санкционирован людьми, которым он доверяет. При прощании уместны слезы и напутствия. Это показывает ребенку, что он являлся ценным и любимым. Если ребенок маленький (год-два), не рекомендуется забирать его в то время, когда он спит. Ребенок должен осознавать весь процесс перемещения из одного места в другое.

Следует сделать прощальные фотографии группы и работников дома ребенка или снять сцену прощания на видеокамеру. В первое время, если ребенок будет скучать, можно будет вместе рассматривать фотографии (видеофильм) и вспоминать случаи из прежней жизни. В последующем фотографии (видео-

фильм) позволят реконструировать историю жизни ребенка, рассказать ему историю его появления в семье.

Следует помнить, что предлагаемые рекомендации являются примерными, поскольку каждый ребенок имеет свой индивидуальный темп формирования доверия к взрослым людям. У одних детей оно может возникнуть через 2-3 встречи, у других – через 5-6 встреч. Забирать же ребенка в семью целесообразно, когда ребенок хорошо знает усыновителей и не испытывает страха, оставшись с ними наедине.

Первые дни ребенка в семье

Перед тем как забрать ребенка из детского интернатного учреждения, следует узнать распорядок дня детского учреждения, любимую еду ребенка и постараться воспроизвести это в первое время в семье. Знакомые правила, уклад, запахи (первое время используйте тот же стиральный порошок, что и в детском учреждении), вкус действуют успокаивающе в новом месте. Надо постараться свести изменения в жизни ребенка к минимуму. Успокаивающе будет действовать на ребенка и привезенные им из детского учреждения вещи и игрушки.

Если ребенок достаточно взрослый 4-6 лет, следует рассказать ему, как собираетесь провести первый день, что будете делать вместе. Не лишним будет предупреждение, что родители всегда рядом, и в затруднительных для него случаях он может немедленно к ним обращаться.

Начинать следует со знакомства с квартирой. Необходимо показать ребенку его вещи – зубную щетку, полотенце, мочалку, место, где он будет спать, место для игр и место за столом и т. д. Это позволит ребенку почувствовать свою принадлежность к семье, «встроиться» в пространство квартиры. В процессе обхода квартиры можно знакомить ребенка с основными правилами семьи. Например: «Кушать мы всегда будем на кухне», «А вот здесь каждый день мы будем умываться, чистить зубы, мыть руки», «Спать ты будешь на этой кровати в этой пижамке» и т.п. Не следует перегружать ребенка информацией, однако и ее отсутствие будет вызывать у ребенка тревогу.

Некоторые дети, для того чтобы освоиться, хотят какое-то время побыть одни, другие испытывают потребность в постоянном присутствии взрослого, которому они уже начали доверять. Поэтому после «обхода» квартиры у ребенка можно поинтересоваться, хочет ли он побыть один, например, в месте для игр, или лучше, если рядом с ним будет мама.

Если ребенок испуган, напряжен, кричит или плачет, следует присесть рядом и показать ему, что взрослый понимает его эмоциональное состояние, сказав примерно следующее: «Тебе, наверное, страшно. Ты не знаешь, можно ли нам доверять и что может случиться. Все дети, когда оказываются первый раз в новом месте, немного боятся, но потом, когда они хорошо посмотрят по сторонам, они понимают, что опасаться нечего, что к ним все хорошо относятся и никто не хочет их обидеть. Если тебе грустно и хочется поплакать, ты можешь погрустить и поплакать. А я посижу немного рядом с тобой, чтобы тебе было легче, и подожду, когда тебе будет не так страшно». В зависимости

от реакций ребенка, можно поглаживать его по спине, покачивать его или просто находиться рядом, давая понять, что вы хорошо его понимаете и сочувствуете ему. Ни в коем случае не надо выказывать ребенку нетерпения, раздражения или обиды.

При сильных реакциях ребенка, когда он плачет, не останавливаясь, более двух часов, можно позвонить в детское учреждение и попросить воспитателя или его помощника поддержать ребенка. Это поможет ребенку почувствовать, что он не окончательно оторван от привычного ему мира. Возможно, такие звонки придется повторить еще несколько раз.

В первые дни лучше ограничить контакты и знакомства ребенка только членами семьи, проживающими в квартире.

У маленьких детей – до трех лет – реакция на новое место обычно выражена меньше. Однако и они могут плакать и тосковать. Им лучше всего помогают знакомые вещи и запахи. Поэтому можно дать ребенку в руки принесенную им из детского учреждения игрушку, или больше держать на руках и как можно меньше оставлять его одного или в присутствии человека, которого он не знает.

Понятие адаптивности

Ребенок, попавший в новую для него среду, нуждается в некотором времени для адаптации к случившимся изменениям. Под психологической адаптацией ребенка в новой семье понимают приспособление его к нормам семьи и системе внутрисемейных взаимоотношений. Адаптация является и активным процессом, и результатом приспособленности ребенка к жизнедеятельности семьи. Соотношение этих двух компонентов определяет характер поведения ребенка и зависит от скорости, с которой он овладевает новой ролью – ролью члена семьи, сына или дочери, а также уровня его адаптивности.

Адаптивность – это врожденная или приобретенная способность к адаптации, т. е. приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях. Врожденными основами адаптивности являются инстинкты, темперамент, конституция, эмоции, уровень врожденных сторон интеллекта, специальные способности, физическое состояние организма. Поэтому длительность процесса адаптации у разных детей разная. Существует два основных типа адаптационного процесса. Первый характеризуется тем, что ребенок пытается активно изменить ситуацию «под себя», например, занять лидирующую роль в отношении кровных детей замещающего родителя. При втором типе ребенок старается быстро усвоить нормы и ценности семьи, соответствовать пожеланиям родителей.

Этапы адаптации ребёнка в приёмной семье

В процессе адаптации ребенка в семье можно выделить несколько этапов.

Первый этап – «Знакомство». Реакции ребенка на этом этапе будут зависеть от его возраста и личностных особенностей, а также длительности времени знакомства с усыновителями, опытом предыдущих посещений,

опытом (или его отсутствием) жизни в своей семье, сложившимся образом семьи.

Маленькие дети (2-4 года), с младенчества воспитывавшиеся в интернатном учреждении, в начале первого этапа обычно испытывают сильную тревожность. Новые вещи, чужие запахи, непривычный уклад жизни, обилие незнакомых предметов и явлений (лифт, пылесос, газовая плита и т.п.), отсутствие людей, которым он привык доверять, могут сильно повлиять на эмоциональное состояние ребенка. В результате ребенок становится настороженным, может плакать и кричать. Нарушение сна, ночное недержание мочи, отсутствие аппетита, а также вспышки агрессии достаточно часто распространены в первые два-четыре дня. Вместе с тем, обилие новых впечатлений, осознание, что он нашел себе маму и папу, делает его радостно возбужденным, после того как первый шок от перемещения прошел.

В первые дни пребывания в семье ребенок отдает предпочтение какому-то одному из родителей. Чаще маме, иногда папе. Требуется время, чтобы он начал одинаково относиться к обоим родителям.

Дети постарше, если их готовили к жизни в новой семье и они имели достаточно времени для того, чтобы хорошо познакомиться с будущими родителями, также испытывают тревожность, но могут ее контролировать. При этом активные дети чувствуют себя более уверенно, они всем интересуются, разговаривают, пытаются обратить на себя внимание. Их поведение отличается желанием понравиться и угодить. Менее активные - делают попытки угадать желания родителей и отличаются послушанием и примерным поведением.

При отсутствии должной подготовки дети, которых внезапно поместили в семью, испытывают сильный стресс. Степень выраженности эмоциональной напряженности будет зависеть от разницы между условиями, в которых формировались адаптационные механизмы, и существующими условиями. Ребенок в первые дни не способен структурировать ситуацию в соответствии со сложившимися представлениями о самом себе и окружении. Он также не может использовать сформированные ранее приспособительные реакции. Поэтому в течение первых двух-трех дней ребенок, в зависимости от личностных особенностей, может плакать, стоять (сидеть) в течение дня у дверей, пытаться убежать, вступать в драки с родителями. Он может испытывать приступы тошноты и проблемы с пищеварением, иметь расстроенный стул. Помочь ему в этой ситуации может поддержка и доброжелательное объяснение правил семьи.

В этот период дети часто к месту и не к месту могут вспоминать своих родителей или детское учреждение. Они могут путаться в именах, забывать, где мама-папа. Могут собраться уйти с понравившимся им взрослым, использовать выражения «найду себе другую маму», «уходи» и т.п. Окончание данного этапа характеризуется установлением приемлемых, равновесных для обеих сторон отношений. Родители и дети проявляют взаимную терпимость к стереотипам поведения друг друга.

Второй этап – «Экспансия». Ребенок уже знаком с основными правилами семьи и требованиями, которые родители ему предъявляют, однако он еще не испытывает к родителям привязанности. Кроме того, дети, которые имели опыт частых перемещений, продолжают рассматривать семью как временное прибежище. Несколько освоившись, и приняв как факт, что родители являются достаточно к ним терпимыми, дети возвращаются к знакомым им формам поведения. Это один из самых трудных этапов в становлении семьи. Среди поведенческих реакций детей

В этот период характерны агрессивные выпады и выражения типа «всех убью». Ребенок может ломать игрушки, демонстративно не подчиняться, делать «на зло», на поцелуи и объятия реагировать укусами и щипками, плевать, при этом, однако, оставаясь очень чувствительным, склонным к преувеличенным жалобам, тревожности и слезам. Он стремится утвердиться в новой семье, настаивая на своем даже в ущерб здравому смыслу. Контроль над ситуацией и родителями позволяют ему уменьшить все еще имеющую место тревожность. Негативное поведение этого периода вызвано желанием «проверить родителей на прочность», а также установить границы дозволенного.

Сон детей в этот период еще тревожен. Засыпая, они могут «укачивать» себя, часты случаи энуреза, дети практикуют «дурные привычки», приобретенные в неблагополучных семьях и интернатных учреждениях.

Третий этап – «Псевдоадаптация». Сориентировавшись в поведенческих границах и определив наиболее приемлемые формы поведения, дети становятся более спокойными и уравновешенными; вместе с тем, у большинства из них отмечается регресс в поведении. Они просят выполнить за них те дела, которые ими уже освоены: «одень меня», «покорми, как маленького», «покачай на ручках» и т.п. Часто спрашивают, любят ли их родители, и сильно тревожатся, если им надо на какое-то время с родителями расстаться. Все еще не редки случаи агрессивного поведения и детских обид, однако обращение к «дурным» привычкам случается все реже. В целом, становясь более послушными, дети в отсутствие взрослых могут затевать ссоры и не выполнять какие-то правила семьи. Бывают случаи воровства, обмана, сквернословия.

На этом этапе уже заметны изменения во внешности ребенка: меняется выражение и цвет лица, оно становится более осмысленным, оживленным. Ребенок становится более доброжелательным и отзывчивым.

Третий период характеризуется внешней приспособленностью ребенка к жизни семьи. Вместе с тем ценности семьи еще не стали его ценностями.

Четвертый этап – «Привыкание». У ребенка исчезает напряжение, он практически не прибегает к «дурным привычкам», случаи ночного энуреза случаются только после перевозбуждения. Поведение становится более уравновешенным. При решении проблем ребенок часто обращается к родителям. Объятия и поцелуи спонтанны. Ребенок с удовольствием принимает участие

во всех делах семьи, может объяснить, почему необходимо поступать так, а не иначе. Легко идет на уступки родителям.

Пятый этап – «Уподобление». Ребенок уже ничем не отличается от «домашнего». Он чувствует себя свободно, становится более независимым и самостоятельным. Между ребенком и родителями устанавливается взаимная привязанность. Ребенок охотно выполняет просьбы взрослого, не нарушает семейные правила. Появляется интерес к жизни в семье и чувство гордости за нее. У многих детей заметно внешнее сходство с родителями, являющееся показателем усвоения семейных ценностей.

Дурные привычки, как правило, преодолены. Ребенок с юмором вспоминает свое прежнее поведение, сочувствует родителям. Ослабевает напряжение, испытываемое при расставании с родителями.

Адаптационный период у большинства детей заканчивается через 8-9 месяцев жизни в семье. Условием успешного прохождения адаптации является правильное поведение родителей, которое заключается в терпеливом, доброжелательном, требовательно-последовательном и гибком отношении к ребенку.

Приёмная семья как система

Приемный ребенок изучается как с точки зрения присущих только ему характеристик, так и как часть семейной системы (по А.Б. Холмогоровой). Системный подход позволяет изучить семью, фактически, во всех аспектах ее функционирования: с точки зрения семейной структуры, микродинамики и макродинамики, а также семейной идеологии.

Структурные характеристики семьи как системы

Важнейшими понятиями при описании семейной структуры являются понятия связи и иерархии. Связь определяется как психологическое расстояние между членами семьи. В качестве двух дисфункций связи выделяются симбиоз (сверхвключенность) и разобщенность. Дети-сироты, для которых характерна несформированность или нарушение чувства привязанности, базового доверия к миру, стремятся удовлетворить свою потребность в близости в замещающей семье. Однако нередко невозможность «насыщения» потребности в близости с членами семьи может стать причиной ощущения внутренней сегрегации у ребенка. В семьях, склонных к установлению симбиотических отношений, члены семьи оказываются настолько связанными между собой, что система «выталкивает» приемного ребенка. Наличие в семье другой дисфункции связи - разобщенности - также негативно влияет на процесс интеграции ребенка-сироты, т.к. члены семьи не имеют стереотипов близких отношений и сами страдают от ощущения внутренней изоляции.

Иерархия определяет отношения доминантности-подчинения в семье. М. Боуэн показал, что в дисфункциональных семьях власть часто узурпируется одним из родителей при слабой фигуре другого и наличии ребенка, зависящего от сильного родителя. Ребенок-сирота, попадая в подобную семью либо из формальной, жестко иерархизированной среды сиротского уч-

реждения, либо из хаоса асоциальной семьи, где привык воспринимать мир как мало прогнозируемый и нестабильный, продолжает считать его не поддающимся контролю и регуляции. Это значительно снижает возможности замещающей семьи в компенсации когнитивных депривационных нарушений. Семейная структура характеризуется и внешними границами – степенью открытости семьи как системы для контактов с внешним миром. Слишком открытая система похожа «на проходной двор», куда в любую минуту могут вторгнуться извне. Она не дает семье чувства комфорта и безопасности. Не менее опасна и чрезмерная закрытость системы, которая ведет к страху перед внешним миром, отсутствию навыков общения с другими людьми, повышенной тревожности.

В принципе, замещающая профессиональная семья, на наш взгляд, должна иметь более открытые внешние границы (поскольку дети-сироты могут появляться и уходить из семьи) и быть более восприимчивой к внешним воздействиям, т.к. нуждается в различных видах сопровождения. В случае если внешние границы подобной семьи закрыты, семья в недостаточной мере справляется со своими профессиональными задачами. Развитие замещающей профессиональной семьи, например, по типу «семья-крепость» с закрытыми жесткими границами является дисфункциональным и неадекватна профессиональным целям.

Динамические характеристики семейной системы

Микродинамика

Процесс включения внешнего для системы элемента – ребенка-сироты не может не влиять как на внутреннее пространство семьи, переструктурируя границы между подсистемами, коалиции, иерархию, так и на внутреннюю динамику системы.

Понятие микродинамики позволяет анализировать особенности функционирования семейной системы на актуальном уровне. Оно включает в себя:

- 1) семейные роли или устойчивые функции в работе системы, закрепленные за каждым из ее членов;
- 2) паттерны взаимодействия или вытекающие из ролей устойчивые коммуникативные стереотипы: ссоры, конфликты, обиды и т. д.;
- 3) циркулирование информации в семейной системе, которое может быть эффективным (ясным), открытым и дисфункциональным (по типу двойной связи) или неполным при наличии «семейных секретов»;
- 4) стиль эмоциональной коммуникации, характеризующийся соотношениями положительных и отрицательных эмоций, критики и похвалы в адрес друг друга, степенью открытости выражения чувств в системе;
- 5) распределение заданий в семье, характеризующих эффективность или неэффективность распределения функций, обеспечивающих поддержку семейной системы;

б) метакоммуникация – процессы совместного обсуждения и осмысления того, что происходит между членами семьи;

7) триангуляция – использование третьего для решения конфликта между двумя.

Представляется очевидным, что процесс включения ребенка-сироты в семью оказывает влияние на характер ее функционирования на уровне микродинамики, изменяя роли и связанные с ними отношения и коммуникативные паттерны. С другой стороны, характеристики семейной микродинамики базовой семьи в значительной степени характеризуют ее адаптивный потенциал. Четкое распределение заданий, отсутствие противоречий в коммуникации (например, по типу двойной связи) крайне важно для снижения когнитивного хаоса, характерного для приемных детей. Важным является и открытое циркулирование информации, что способствует скорейшему решению возникающих конфликтов, а не их хронификации, при которой коммуникация сопровождается секретами и непроговоренностью. Неблагоприятным для адаптации является такой коммуникативный паттерн, как доминирование критики над похвалой. Наконец, возможность открытого обсуждения проблем и всего происходящего способствует развитию эмоциональной зрелости, самоуважения, умению анализировать свои и чужие поступки, возрастанию доверия к миру и ощущения его предсказуемости и надежности.

Макродинамика

Макродинамика семейной системы включает следующие понятия:

1) семейная история, или эволюция (традиция изучения этого параметра идет от М. Боуэна, который доказал, что в семейной истории происходит накопление дисфункциональных паттернов, что, в конце концов, приводит к патологическому состоянию ее членов);

2) семейные сценарии – устойчивые паттерны микродинамики и структурной организации, повторяющиеся из поколения в поколение;

3) циклы развития – этапы, ставящие новые задачи перед семейной системой;

4) сопротивление семейной системы тем изменениям, которые являются необходимыми с точки зрения решения задач нового цикла;

5) ресурсы для изменений (крайне важное понятие для организации помощи приемной семье) – это сильные стороны семьи, такие, как возможность открыто обсуждать проблемы, любовь, искренняя заинтересованность;

б) общий культурный и исторический контекст, в котором развивалась и развивается семейная система – культурные традиции, ценности и т. д.;

7) полоролевые стереотипы.

Поскольку уровень макродинамики является наиболее устойчивым пластом функционирования семейной системы, то и поиск «психологической ниши» для включения приемного ребенка в систему и ресурсов семьи для его адаптации необходимо начинать на этом уровне. Гипотеза М.

Боуэна о том, что паттерны взаимоотношений предыдущих поколений могут обеспечить неявные модели для семейного функционирования в следующих поколениях, в определенной мере объясняет, например, тот факт, что приемные дети появляются в семьях, для которых характерна многодетность в поколениях. Одной из функций приема, на наш взгляд, является определенное воздействие на дисфункциональные паттерны в вертикальной системе семьи, когда одной из мотиваций приема является освобождение от прошлого семейного сценария и возрождение семьи после грубых дисфункций в предшествующих поколениях (алкоголизм, смерти).

Однако у самих детей – выходцев из асоциальных семей – негативные паттерны вертикальной системы могут быть нивелированы за счет большего потенциала развития замещающих семей (семьи проходят психологический отбор по критерию «здоровье»). При этом каждая семья имеет свой потенциал для перестройки на новом цикле развития. Поэтому необходим отбор семей и психологическая подготовка к приему детей.

Чрезвычайно важным понятием макродинамики является сопротивление изменениям. Классики системного подхода (Берталанфи, 1968) считали, что система постоянно находится в состоянии изменения и стремится, с одной стороны, к сохранению сложившихся стереотипов (гомеостазу), а с другой – к развитию и переходу на более высокий уровень функционирования. Это противоречие в отношении семейной системы значительно осложняет ее развитие. В рамках системной семейной терапии рассматриваются, например, такие способы сопротивления изменениям и поддержания семейного гомеостаза на кризисных этапах развития семьи, как девиантное поведение, соматоформные и психотические расстройства одного из членов семьи (нередко ребенка), те проявления дисфункции семьи через «выдвижение» «идентифицированного клиента» (члена семьи, на которого перекладывается груз семейных проблем и с которым связываются все причины неблагополучия).

Ситуация приема выступает для некоторых семей как попытка избежать изменений внутренних отношений с помощью изменения семейной структуры за счет включения новых членов. Особенно для российской семьи (в силу слабости супружеской подсистемы) одним из наиболее кризисных этапов развития является «пустое гнездо». Канун «пустого гнезда» повышает уровень тревоги семьи настолько, что система начинает «работать» в кризисном режиме.

Это позволяет объяснить, во-первых, мотивацию приема детей-сирот в некоторых семьях с целью разрешения новых проблем прежними способами (прием ребенка, когда собственные дети повзрослели), во-вторых, попытку разрешить старые, накопившиеся в системе проблемы за счет новых членов семьи. Данный факт очень важно учитывать при отборе и подготовке семей, так как новая система – замещающая семья – может быть разрушена под тяжестью неразрешенных проблем «базисной» семьи. В определенной мере нарушения поведения у приемного ребенка (особенно с течением времени)

становятся такой же «коммуникативной метафорой» (шифром потребностей семейной системы), как и нарушения у кровных членов семьи.

В процессе своей макродинамики семья как социальная система проходит в своем развитии определенные циклы. Например, период ухаживания, фаза без детей, экспансия (от рождения первого ребенка до рождения последнего, семья с маленькими детьми), стабилизация (фаза зрелого брака), фаза, в которой дети покидают дом, «пустое гнездо» (супруги снова одни после отъезда детей), фаза, в которой кто-то из партнеров остается один после смерти партнера.

Как показало исследование, прием ребенка-сироты можно соотнести с определенным циклом развития семьи. Те качественные изменения, происходящие с семьей в процессе интеграции и адаптации, свидетельствуют о том, что замещающую семью можно рассматривать в качестве специфического цикла развития семьи, внутри которого имеют место свои этапы становления, свои нормативные и ненормативные кризисы. Включение ребенка-сироты в семью нередко застаёт систему на этапе попытки достигнуть гомеостаза с помощью привычных паттернов функционирования.

Идеология семейной системы

Можно выделить следующие компоненты семейной идеологии (по А.Б. Холмогоровой):

1) семейные нормы и правила, так как те основания, на которых строится жизнь семьи; нечеткость правил и норм, их непроговоренность могут приводить к конфузу и сбивать с толку, а при переходе к новым этапам, связанным с необходимостью изменений, тормозить развитие как всей системы, так и отдельных ее членов;

2) делегирование требований и ожиданий в семье, их противоречивость и несогласованность ведут к внутренним конфликтам и противоречиям в развитии;

3) мифы – семейные концепции, легенды и верования, касающиеся семейной истории;

4) семейные ценности – это то, что открыто одобряется и культивируется;

5) традиции и ритуалы – повторяющиеся, узаконенные действия, имеющие символический смысл; важный фактор стабилизации системы, опорные элементы, укрепляющие ее или редуцирующие тревогу ее членов.

Тест «Три дерева». Диагностика детско-родительских отношений.

Тест «Три дерева» относится к проективным экспрессивным методикам. В рисуночной форме она была предложена швейцарским психотерапевтом Р. Горбоц. Тест «Три дерева» предназначен для диагностики отношений ребёнка с окружающими, структуры этих отношений, их выражения. Основной прием, на котором основывается этот метод, исходит из того, что речь идет не просто о подписанных ребенком деревьях, а что ребёнок с самого начала, без указаний исследователя, склоняется к тому, что одушевляет дере-

вья на основе тесных взаимосвязей между человеком и деревом по собственной инициативе. Таким образом, ребенок проецирует человеческие качества на дерево и неосознанно представляет в виде трёх оформленных им деревьев его собственную личность и близких ему людей, как например, члены семьи или друзья. От обычного теста «Дерево» К. Коха (1976) рисунок «Три дерева» отличается меньшим количеством формальных признаков образа дерева, как отмечает К. Кох, они необходимы, чтобы подробно получить представление о личности художника, отражаемой в этом дереве, но ещё более информативным является положение деревьев друг к другу. Отношение между деревьями должно исследоваться. Так внимание исследователя направлено, к примеру, как на пространственное расположение деревьев, так и на занимаемую одним деревом часть пространства (месторасположение и размер на листе). Далее должно обращать внимание на сходства и соответственно различия трёх деревьев в отношении их вида, их оформления, украшений. При этом не должен упускаться из виду общий вид рисунка, так как отдельные оценки не всегда тождественны последующему суммарному анализу данных.

В процедуре проведения методики ребёнку предлагается нарисовать цветными карандашами три любых дерева. Затем осуществляется опрос, позволяющий выявить особенности каждого из деревьев, какими их видит ребёнок. Через некоторый временной промежуток исследователь возвращается к рисунку и просит ребёнка сравнить деревья с членами его семьи.

Важно, что в методике «Три дерева» изначально не ставится задача сравнивать деревья с членами семьи, как это практикуется в других аналогичных тестах, где ребенку, например, даётся задание сравнить каждого члена семьи с каким-то животным. Э. Клессманн рекомендовала сначала предложить ребенку нарисовать на одном горизонтально расположенном листе бумаги три каких-либо дерева, и лишь затем сравнить их с членами семьи ребенка. Тем самым отчасти удается обойти «цензуру», препятствующую проникновению бессознательного материала в сознание. По наблюдениям Э. Клессманн, при непосредственной просьбе представить родителей в виде какого-нибудь животного или дерева дети часто «приукрашивают» выбираемый образ из-за определенной «лояльности». Иногда они даже блокируют появление соответствующей ассоциации.

В ходе проведения методики «Три дерева» ребёнку предлагалось ответить на целый ряд вопросов:

- Какое дерево самое большое?
- Какое дерево самое маленькое?
- Какое дерево больше всего нравится?
- Какое дерево самое молодое?
- Какое дерево самое старое (взрослое)?
- Какое дерево самое красивое?
- У какого дерева самые крепкие (мощные) корни?
- У какого дерева самые слабые корни?
- У какого дерева самая пышная крона?

- У какого дерева самая бедная крона?
- У какого дерева самая тонкая (чувствительная) кора?
- У какого дерева самая толстая кора? и др.

Исходя из этого качественный анализ рисунка проводился по следующим признакам: размер деревьев, возраст, корни, крона и кора. Особое внимание уделялось следующим характеристикам рисунка: кого из членов семьи ребёнок изображал на рисунке, пространственное расположение деревьев по отношению друг к другу и место, занимаемое на листе в целом.

При применении методики «Три дерева» К. Васер [2] дополнительно использовал формализованную анкету, позволяющую упорядочить признаки, по которым анализировались нарисованные деревья. Перечень этих признаков во многом опирается на особенности рисунка, которые были выделены ещё К. Кохом для теста «Дерево» и позволяет установить степень сходства между деревом ребёнка и деревом матери/отца. Таким образом, можно получить не только качественный анализ рисунка «Три дерева», но и количественное выражение признаков, свидетельствующих об идентификации ребёнка с одним из родителей.

Для анализа рисунка были выделены следующие наиболее часто встречающиеся признаки сходства между деревьями:

- пространственное расположение деревьев по отношению друг к другу. Так, например, ребёнок рисует дерево одного из членов семьи ближе к дереву ребёнка, на одном уровне с ним;
- пропорции дерева, т.е. соотношение ствола и кроны детского дерева могут соответствовать дереву другого члена семьи;
- крона дерева, а именно набор следующих признаков детского дерева, соответствующих дереву другого члена семьи: форма кроны, пропорции кроны, оформление «краёв» кроны, оформление «скелета» ветвей, тип ветвей;
- ствол дерева, а именно набор следующих признаков детского дерева, соответствующих дереву другого члена семьи: форма ствола, основание ствола, контур ствола, поверхность ствола;
- способ рисования линий.

Анкета к тесту «Три дерева» (по К. Васеру)

А) Относительное расположение деревьев друг к другу

1. Пожалуйста, отразите относительное пространственное расположение деревьев на рисунке по отношению друг к другу на этой координатной сетке, обозначая дерево ребёнка Д-Ре, дерево матери – Д-М, дерево отца – Д-О и располагая эти обозначения в поле, соответствующем основанию настоящего дерева.

Б) Краткий перечень составных элементов

2. а) дерево ребёнка подпирается колом или другими дополнениями*
 б) дерево матери подпирается колом или другими дополнениями*
 в) дерево отца подпирается колом или другими дополнениями*
 (* например, качели, изгородь и т. д.)

3. а) крона дерева ребёнка имеет украшения дополнения*
 б) крона дерева матери имеет украшения дополнения*
 в) крона дерева отца имеет украшения дополнения*
 (* например: особенная листва(собственно листву смотри следующий вопрос), плоды, цветы, почки, птиц, скворечники и т. д.)

4. а) дерево ребёнка изображено с листвой
 б) дерево матери изображено с листвой
 в) дерево отца изображено с листвой

5. а) дерево ребёнка изображено с одной или несколькими ранами и одной или несколькими обрубленными ветками
 б) дерево матери изображено с одной или несколькими ранами и одной или несколькими обрубленными ветками
 в) дерево отца изображено с одной или несколькими ранами и одной или несколькими обрубленными ветками

6. а) корни дерева ребёнка обозначены чертой
 б) корни дерева матери обозначены чертой
 в) корни дерева отца обозначены чертой

7. а) корни дерева ребёнка изображены в виде двух линий
 б) корни дерева матери изображены в виде двух линий
 в) корни дерева отца изображены в виде двух линий

8. а) особенно спутанное изображение* кроны материнского дерева в противоположность дереву ребёнка

--

б) особенно спутанное изображение* кроны отцовского дерева в противоположность дереву ребёнка

(* ветви в спутанном расположении, например, с пересечениями и встречными движениями)

9. а) крона дерева матери изображена без структуры в противоположность дереву ребёнка
 б) крона дерева отца изображена без структуры в противоположность дереву ребёнка

--

В) Сравнение отдельных деревьев

10. а) дерево ребёнка требует чрезвычайно большего пространства, чем ...
 б) дерево матери требует чрезвычайно большего пространства, чем ...
 в) дерево отца требует чрезвычайно большего пространства, чем ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

11. Пропорции (соотношение ствола и кроны)
 а) дерева ребёнка соответствуют ...
 б) дерева матери соответствуют ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

12. а) для дерева ребёнка выбран тот же вид дерева (форму кроны смотри вопрос 16) как и для ...
 б) для дерева матери выбран тот же вид дерева как и для ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

13. С помощью изобразительных средств* или пространственным разделением деревьев

- а) дерево ребёнка отделяется от ...
 б) дерево матери отделяется от ...

- в) дерево отца отделяется от ...

(* к примеру, улицей, живой изгородью или ручьём т. д.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

14. За счёт диффузного оформления контура

- а) дерево ребёнка поднимается над ...
 б) дерево матери поднимается над ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

15. «Жизненное пространство»

- а) дерева ребёнка ограничивается ...

- б) дерева матери ограничивается ...

- в) дерева отца ограничивается ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

16. Форма кроны*

- а) дерева ребёнка соответствует ...

- б) дерева матери соответствует ...

(* крона в виде шара, мешка, каракулей, кудрей, столба дыма, крона со сплющиванием, крона с пустыми местами, крона в форме арки, волнистая крона и так далее, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

17. Пропорции кроны (ширина, высота)

- а) дерева ребёнка соответствуют ...

- б) дерева матери соответствуют ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

18. Оформление краёв* кроны

- а) дерева ребёнка соответствует ...

- б) дерева матери соответствует ...

(* открытая к окружающему миру крона, пронизываемая или замкнутая и т.д.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

19. Оформление «скелета» ветвей*

- а) дерева ребёнка соответствует ...

- б) дерева матери соответствует ...

(* расположение ветвей (координация): прогрессирующее, спадающее, концентрическое, параллельное, лучами, гармонично, дисгармоничный, со встречными движениями и т. д, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

20. Тип ветвей*

- а) дерева ребёнка соответствует ...

- б) дерева матери соответствует ...

(* к примеру, «ветви-линии», перпендикулярные ветви, ветви трубами, ветви-углы и т. д, по Коху, 1976)

Д-Ре	Д-М	Д-О

21. Форма ветвей*

- а) детского дерева соответствует ...

- б) дерева матери ...

(* (например, деформированные, сгущенные, затянутые, толстые, тонкие ветви; ветви, становящиеся более толстыми или тонкими, отпильные ветви, ветви с остро выбегающими или тупыми концами, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

22. Ветви стремятся

- а) от дерева ребёнка в направлении к ...

- б) от дерева матери в направлении к ...

- в) от дерева отца в направлении к ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

23. а) ветви дерева ребёнка стремятся прочь от...
 б) ветви дерева матери стремятся прочь от ...
 в) дерева отца стремятся прочь от...

Д-Ре	Д-М	Д-О

24. Ветви (крона)
 а) дерева ребёнка переплетаются* с ...
 б) дерева матери переплетаются* с ...

(* сцеплены «одна в другую», «усложняют» друг друга, «пересекаются»)

25. Зрительно центр тяжести* кроны
 а) дерева ребёнка смещён в направлении...
 б) дерева матери в направлении ...
 в) дерева отца в направлении ...

(* крона находится в равновесии, если отношение правой и левой половины кроны приблизительно равно 1:1. Если одна половина кроны шире, чем другая, нас интересует вопрос, в каком направлении она смещена. По Коху, 1976)

Д-Ре	Д-М	Д-О

Д-Ре	Д-М	Д-О

26. Зрительно центр тяжести кроны
 а) дерева ребёнка повернут от ...
 б) дерева матери повернут от ...
 в) дерева отца в повернут от ...

Д-Ре	Д-М	Д-О

27. Форма ствола*
 а) дерева ребёнка соответствует ...
 б) дерева матери соответствует ...

(* ствол одной линией, ствол-трубка, ствол из параллельных линий, Т-образный ствол, ствол в виде кегли и т. д, по Коху, 1976)

Д-Ре	Д-М	Д-О

28. Основание ствола*
 а) дерева ребёнка соответствует по форме...
 б) дерева матери соответствует по форме ...

(* основание ствола расширяется вправо, влево, двустороннее расширение, имеет ограничение снизу и т. д, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

29. Контур ствола*
 а) дерева ребёнка соответствует...
 б) дерева матери соответствует ...

(* волнистый, диффузный, прерванный, одна сторона в виде не сплошной линии, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

30. Поверхность ствола*
 а) дерева ребёнка оформлена точно так же, как и ...
 б) дерева матери оформлена точно так же, как и ...

(* закрашена в тёмный цвет, оттенённая поверхность справа или слева; пятнистая кора; кривые трещины, угловатые трещины и т. д, по Коху, 1976.)

Д-Ре	Д-М	Д-О

31. Способ рисование линий*
 а) дерева ребёнка соответствует...
 б) дерева матери соответствует ...

(* линии конечные, непрерывные, или неуверенные, прерывистые и т. д)

Д-Ре	Д-М	Д-О

32. Характер рисования линий*
 а) дерева ребёнка соответствует...
 б) дерева матери...

(* с нажимом, без нажима, тонкие или толстые)

Д-Ре	Д-М	Д-О

Занятие 3. Профилактика социального сиротства

Учебные вопросы темы

- 1 Работа педагога-психолога с семьями группы риска
- 2 Социальный паспорт детского коллектива
- 3 Акт обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего
- 4 Виды помощи несовершеннолетним, которые находятся в социально опасном положении и нуждаются в государственной защите, и их семьям
- 5 Плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего

Вопросы для самоконтроля и повторения

- 1 Какие группы риска выделяются в работе педагога-психолога учреждения образования?
- 2 Из каких источников используется информация для составления социального паспорта детского коллектива?
- 3 Какова роль психолога в реализации плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего?

Вопросы для размышления и обсуждения

- 1 В чем сходство и различие работы педагога-психолога и социального педагога с детьми СОП?
- 2 Какие меры профилактики социального сиротства Вы считаете наиболее эффективными и почему?
- 4 Каковы по вашему мнению причины такого явления как социальное сиротство?

**План работы
с детьми, признанными находящимися в СОП
на 20 -20уч.год
педагога-психолога _____**

№	Направление работы	сроки	примечание	итог
1	Изучение личностных особенностей учащихся	Октябрь	Для всех	
2	Изучение познавательной сферы учащихся	Январь	Для всех	
3	Участие в работе совета профилактики	В теч.года	По запросу	
4	Подготовка характеристик на совет профилактики или по запросу др.учреждений	В теч.года	По запросу	
5	Индивидуальное консультирование учащихся	В теч.года	По необходимости	
6	Посещение уроков	В теч.года	По необходимости	
7	Участие в обследовании условий жизни учащихся	В теч.года	По необходимости	
8	Консультирование педагогов по организации воспитательной работы с учащимися	В теч.года	По запросу	
9	Консультирование педагогов по взаимодействию с родителями	В теч.года	По запросу	
10	Включение в групповые коррекционно-развивающие, профилактические занятия	В теч.года	Работа с классом по плану	
11	Проведение индивидуальных консультаций и психологических бесед	В течение года	Для всех	
12	Проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий	В течение года	По необходимости	
13	Направление к другим специалистам	в течение года	по необходимости	

Социально-педагогическая характеристика (социальный паспорт) группы

Количество воспитанников		
Всего учащихся	Мальчики	Девочки

Семьи, находящиеся в социально опасном положении							
Всего семей	Из них			В них детей	Из них		
	полные	неполные	многодетные		дошкольники	школьники	уч-ся, студенты

Замещающие семьи				
	Всего семей	Всего детей	Мальчики	Девочки
Приемные семьи				
Опекунские семьи				

Многодетные семьи							
Всего семей	Из них			В них детей	Из них		
	полные	неполные	в социально опасном положении		дошкольники	школьники	уч-ся, студенты

Неполные семьи						
Всего семей	В них детей	Из них			Из данных семей воспитывает детей один отец	
		дошкольники	школьники	уч-ся, студенты	Количество семей	В них детей

Малообеспеченные семьи							
Всего семей	Из них			В них детей	Из них		
	полные	неполные	многодетные		дошкольники	школьники	уч-ся, студенты

Одаренные дети		
Всего	Мальчики	Девочки

Дети-инвалиды	
Всего	Из них обучается на дому

Занятость учащихся в свободное время											
в кружках			в спортивных секциях			в общественных организациях			во внесадовских учреждениях		
Всего	М	Д	Всего	М	Д	Всего	М	Д	Всего	М	Д

« _____ » _____ 200__

АКТ

обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего

1.Дата обследования _____

2.Ф.И.О. несовершеннолетнего _____

3.Возраст, полная дата рождения, место рождения _____

4.Адрес, телефон (если прибыл откуда-то, указать постоянное место жительства) _____

5.Сведения о родителях (имеет одного (обоих) из родителей, место жительства родителей, возраст, занимаемая должность или занятие, место работы, стаж работы, доходы, состоят ли в браке) _____
(доходы указываются в рублях за предшествующий месяц на основании справки с места работы)

6.Участие каждого из родителей в воспитании и содержании несовершеннолетнего _____

7.Состав семьи (Ф.И.О., родственные отношения, возраст, занятость и др.) _____

8.Сведения о несовершеннолетнем:

а) занятие (учреждение образования, группа (класс), не получает общее базовое образование) _____

б) успеваемость _____

в) занятость в свободное время _____

г) режим дня и условия проживания несовершеннолетнего _____

д) кто осуществляет уход за несовершеннолетним _____

е) состояние здоровья несовершеннолетнего (жалобы на состояние здоровья, имеются ли отклонения в развитии, учёт у врачей узкой специальности _____

ж) организация отдыха (каникулярное время, летнее) _____

9.Взаимоотношения несовершеннолетнего с родителями, другими членами семьи _____

10.На несовершеннолетнего выплачивается пенсия, пособие, алименты, получает заработную плату _____

(указываются в рублях за предшествующий месяц на основании информации, полученной из комитета (управления, отдела) по труду, занятости и социальной защите и других организаций)

11.Кто является нанимателем данного жилого помещения (собственником либо членом организации граждан-застройщиков) _____

(указывается на основании информации жилищно-эксплуатационной службы (товарищества собственников)

12.Проживают в данном помещени _____

13.Общая площадь жилого помещения и вид благоустройства (водопровод, канализация, газ и др.) _____

14.В какой помощи нуждается несовершеннолетний (семья) (педагогической, психологической, правовой, материальной и др.) _____

15.Выводы и мотивированное заключение с указанием целесообразной помощи несовершеннолетнему _____

(должность, подпись)

(должность, подпись)

(должность, подпись)

(И.О.Фамилия)

(И.О.Фамилия)

(И.О.Фамилия)

СОГЛАСОВАНО
Постановление комиссии по делам
несовершеннолетних
" __ " _____ № _____

УТВЕРЖДАЮ
Глава администрации
Железнодорожного района г.Гомеля

« __ » _____ 200г.

ПРОЕКТ
Индивидуального плана защиты прав и законных интересов
несовершеннолетнего

Фамилия, имя, отчество несовершеннолетнего _____

Возраст, вид занятий _____

Адрес места жительства: _____

Фамилия, имя, отчество родителей или других законных представителей,
место работы _____

Основные показатели и характеристика социально опасного положения несовершенного
летнего _____

Вид помощи	Мероприятия	Срок реализации	Ответственный (должность, место работы)	Результаты, выводы
1	2	3	4	5
Социальная				
Материальная				
Педагогическая				
Психологическая				
Коррекционная				
Медицинская				
Правовая				
Иные виды помощи				

Директор СОШ № _____

(И.О.Фамилия)

Занятие 4. Семейные формы устройства детей-сирот

Учебные вопросы темы

- 1 Усыновление
- 2 Опекунство
- 3 Детский дом семейного типа
- 4 Детская деревня

Вопросы для самоконтроля и повторения

- 1 Какая форма семейного устройства является приоритетной и почему?
- 2 Какое количество приемных детей допустимо при одновременном проживании?
- 3 Какое количество детей-сирот необходимо для создания ДДСТ?
- 4 Какая форма семейного устройства имеет статус государственного учреждения?
- 5 При каких формах семейного устройства труд родителей оплачивается государством?
- 6 При какой форме семейного устройства труд родителя оплачивается благотворительной организацией?
- 7 Когда в Республике Беларусь впервые появились SOS-детские деревни?
- 8 Когда в Республике Беларусь возникла форма семейного устройства – приёмная семья?
- 9 Может ли усыновленный ребенок наследовать квартиру своих родителей?
- 10 При каких формах семейного устройства поддерживается контакт ребенка с биологическими родителями?

Вопросы для размышления и обсуждения

- 1 Нужно ли говорить ребенку о том, что он усыновлен?
- 2 Можно ли рекомендовать родителям, пережившим смерть собственного ребенка, взять в семью приемного ребенка?
- 3 Как помочь ребенку-сироте ассимилировать травматический опыт перемещения из одного учреждения в другое?

Дополнительная литература по теме (проработать к занятию)

- 1 Записки приёмной матери / Национального центра усыновления Министерства образования Республики Беларусь
- 2 Необыкновенные родители для необыкновенных детей/Socialstyrelsen - государственное управление социальной защиты населения. Швеция
- 3 Бренкерет, Е. Воспитание усыновленного ребенка в неполной семье / Бренкерет Ева. – Мн. Мэджик Бук, 2004.

Должностные функции приемного родителя

07 Мая 2010

ПРИЕМНЫЙ РОДИТЕЛЬ, РОДИТЕЛЬ-ВОСПИТАТЕЛЬ

13-й разряд

Должностные обязанности. Принимает на воспитание в семью детей, оставшихся без попечения родителей, которых не удалось устроить на усыновление либо в семьи близких родственников на опеку. Осуществляет адаптацию в приемной семье ребенка, оставшегося без попечения родителей. Планирует и осуществляет воспитательную работу, психологическую реабилитацию и защиту приемного ребенка. Изучает его индивидуальные особенности, интересы, склонности. Обеспечивает полноценное психическое и физическое развитие, формирование его личности. Создает условия для развития творческих способностей ребенка, его познавательных интересов, физической подготовки. Организует коррекцию особенностей умственного и физического развития ребенка. Способствует преодолению негативного жизненного опыта ребенка на основе изучения истории его развития и воспитания. Ведет целенаправленную работу по коррекции поведения, эмоциональной сферы личности ребенка, преодолению вредных привычек. Формирует у ребенка позитивный опыт жизни в семье, представления об особенностях поведения и функциях всех членов семьи. Готовит ребенка к социализации в обществе, развивает его самостоятельность, формирует навыки общения в социуме. Организует обучение ребенка в соответствии с его возможностями и желанием. Оказывает ребенку помощь в учебе. Осуществляет уход за ребенком. Обеспечивает его продуктами питания, готовит пищу, приобретает для ребенка необходимые вещи и ухаживает за ними и пр. Организует контроль за здоровьем ребенка и оказание необходимой медицинской помощи. Осуществляет опеку над ребенком и его имуществом. Защищает его права и представляет интересы в любых органах. Управляет имуществом воспитанника. Организует общение ребенка с братьями, сестрами, родителями, другими членами его семьи.

Должен знать: нормативные правовые акты и другие методические материалы в области образования, воспитания, прав ребенка, защиты имущественных, жилищных, алиментных, наследственных прав граждан, детей-инвалидов; педагогические, психологические, физиологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей; достижения педагогической науки и передового опыта в области воспитания и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; основы трудового законодательства.

Квалификационные требования. Среднее специальное образование либо общее среднее образование, специальная подготовка по установленной программе.

Перечень лабораторных работ

1. Профилактика социального сиротства
2. Семейные формы устройства детей-сирот
3. Психодиагностическая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей
4. Психокоррекционная и тренинговая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей
5. Психодиагностическая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей (УСР)
6. Психокоррекционная и тренинговая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей (УСР)

3 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1 Формы текущего контроля знаний

Рекомендуемые формы контроля знаний

1. Проверочные контрольные работы по темам:
 - История сиротства как социальной проблемы;
 - Психологическое развитие детей-сирот в младенческом и дошкольном возрасте;
 - Психологическое развитие детей-сирот в младшем школьном возрасте;
 - Психологическое развитие детей-сирот в подростковом возрасте.

2. Письменные контрольные работы по темам:
 - Психологические проблемы депривированных детей;
 - Последствия психических травм детства;
 - Развитие Я-концепции детей-сирот;
 - Замещающая профессиональная семья как альтернативная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

3. Реферативные работы по темам:
 - Подготовка кандидатов в приёмные родители к созданию приёмной семьи;
 - Адаптация приёмного ребёнка в новой семье;
 - Профилактика социального сиротства;
 - Семейные формы устройства детей-сирот.

4. Терминологический диктант по темам:
 - Психическая депривация;
 - Привязанность и материнская депривация.

3.2 Вопросы к зачету по дисциплине «Психология сиротства» для специальности 1-23.01.04- «Психология», 2 курс

- 1 История сиротства в России и странах Западной Европы.
- 2 Научные подходы к проблеме сиротства.
- 3 Современное состояние проблемы сиротства.
- 4 Психическая депривация. Виды депривации.
- 5 Сенсорная депривация.
- 6 Двигательная депривация.
- 7 Эмоциональная депривация.

- 8 Социальная депривация.
- 9 Теория привязанности (Дж.Боулби, М Эйнсворт). Критерии привязанности.
- 10 Типы привязанности.
- 11 Роль привязанности в психическом развитии (взгляды Дж.Боулби, М Эйнсворт).
- 12 Материнская депривация. Стадии сепарации ребёнка от матери и особенности их переживания.
- 13 Последствия материнской депривации и фактор времени.
- 14 Последствия психической депривации: длительность психической депривации, возраст депривированного.
- 15 Психологические проблемы депривированных детей: агрессия.
- 16 Психологические проблемы депривированных детей: гнев.
- 17 Психологические проблемы депривированных детей: страх и тревога.
- 18 Психологические проблемы депривированных детей: горе.
- 19 Психологические проблемы депривированных детей: психосомотические симптомы.
- 20 Психологические проблемы депривированных детей: гиперактивность.
- 21 Психологические проблемы депривированных детей: замкнутость.
- 22 Психологические проблемы депривированных детей: чувство вины.
- 23 Психологические проблемы депривированных детей: незащищённость.
- 24 Психологические проблемы депривированных детей: детское воровство.
- 25 Психологические проблемы депривированных детей: детский обман.
- 26 Психологические проблемы депривированных детей: непослушание ребёнка.
- 27 Последствия психических травм детства: развод родителей.
- 28 Последствия психических травм детства: смерть родителей.
- 29 Последствия психических травм детства: дети из семей алкоголиков.
- 30 Последствия психических травм детства: дети, подвергшиеся сексуальному насилию.
- 31 Последствия психических травм детства: подвергшиеся физическому насилию.
- 32 Последствия психических травм детства: дети, подвергшиеся оскорблениям и унижениям.
- 33 Синдром госпитализма.
- 34 Эмоциональное взаимодействие младенцев-сирот со взрослым.
- 35 Психологические особенности детей-сирот дошкольного возраста: потребность в общении со взрослым. Особенности общения детей в семье и вне семьи.
- 36 Психологические особенности детей-сирот дошкольного возраста: общение со сверстниками; познавательная активность.
- 37 Психологические особенности детей-сирот младшего школьного возраста: особенности поведения; общение со взрослыми и сверстниками.
- 38 Специфика интеллектуального развития школьников в интернатных учреждениях.

- 39 Влияние пребывания в детском доме на развитие интеллекта.
- 40 Особенности мотивации детей-сирот в начальной школе.
- 41 Особенности мотивации подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Структура потребностно-мотивационной сферы.
- 42 Профессиональное самоопределение воспитанников интернатных учреждений.
- 43 Особенности Я-концепции подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях.
- 44 Кризис идентичности в теории Э.Эриксона; этапы становления идентичности ребёнка-сироты.
- 45 Гендерная идентичность. Полоролевые игры воспитанников интерната.
- 46 Гендерная идентичность. Представления подростков интерната о «мужчине» и «женщине».
- 47 Общение со взрослыми в детском доме
- 48 Особенности реакции на фрустрацию у детей-сирот. Поведение в конфликтных ситуациях.
- 49 Общение со сверстниками в детском доме. Чувство «мы»
- 50 Неформальная властная структура в группах подростков – воспитанников детских домов и школ-интернатов.
- 51 Замещающая профессиональная семья. Основные модели замещающей заботы.
- 52 История возникновения профессиональной семьи.
- 53 Особенности семейных форм устройства ребёнка-сироты Республике Беларусь: усыновление и опекунов.
- 54 Особенности семейных форм устройства ребёнка-сироты Республике Беларусь: детский дом семейного типа (ДДСТ); приёмная семья.
- 55 Кандидаты в приёмные родители.
- 56 Психологическая подготовка кандидатов в приёмные родители.
- 57 Воспитательные установки кандидатов в приёмные родители.
- 58 Психологическая подготовка ребёнка к жизни в новой семье: знакомство с новой семьёй.
- 59 Психологические особенности переезда ребёнка в приёмную семью.
- 60 Адаптация ребёнка в новой семье.
- 61 Оценка жизни ребёнка в новой семье: структурные характеристики семьи как системы.
- 62 Оценка жизни ребёнка в новой семье: динамические характеристики семьи как системы.

4 ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1 Учебно-методическая карта дисциплины

Номер раздела, темы,	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Количество часов УСР	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Психическая депривация и нарушение привязанности как факторы развития ребёнка-сироты							
1.1	История сиротства как социальной проблемы	2						
1.2	Психическая депривация	2						
1.3	Привязанность и материнская депривация	2						
1.4	Психологические проблемы депривированных детей						2	Групповая дискуссия
1.5	Последствия психических травм детства						2	Групповая дискуссия
2	Психологические особенности детей-сирот							
2.1	Психологическое развитие детей-сирот в младенческом и дошкольном возрасте	2						
2.2	Психологическое развитие детей-сирот в младшем школьном возрасте	2						
2.3	Психологическое развитие детей-сирот в подростковом возрасте	2						
2.4	Развития Я-концепции детей-сирот						2	Групповая дискуссия
3	Замещающая профессиональная семья							
3.1	Замещающая профессиональная семья как альтернативная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей	2						Контрольная работа

3.2	Подготовка кандидатов в приёмные родители к созданию приёмной семьи		2					Защита рефератов,
3.3	Адаптация ребёнка в новой семье		2					Защита рефератов
4	Работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей							
4.1	Профилактика социального сиротства		2		2			Защита рефератов, контрольная работа
4.2	Семейные формы устройства детей-сирот		2		2		2 ПЗ	Защита рефератов, контрольная работа
4.3	Психодиагностическая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей.				2		2 ЛАБ	Защита отчетов
4.4	Психокоррекционная и тренинговая работа педагога-психолога с детьми, оставшимися без попечения родителей.				2		2 ЛАБ	Защита отчетов
	Всего:	14	8	-	8		12	Зачет

4.2 Темы реферативных работ

1. Положение детей-сирот в Республике Беларусь
2. Положение детей-сирот в России и странах ближнего зарубежья.
3. Система интернатных учреждений в Республике Беларусь.
4. Усыновление в Республике Беларусь.
5. Детский дом семейного типа в Республике Беларусь.
6. Приёмная семья в Республике Беларусь.
7. Детские деревни в Республике Беларусь.
8. Работа педагога-психолога в учреждениях дошкольного образования с детьми, оказавшимися в социально-опасном положении (СОП).
9. Работа педагога-психолога в учреждениях среднего образования с детьми, оказавшимися в социально-опасном положении (СОП).
10. Работа педагога-психолога в учреждениях средне-специального и высшего образования с детьми-сиротами.

4.3 Список рекомендуемой литературы

Основная

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. Н.Г. Григорьевой; под общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: Гардараки, 2003. – 477 с.
2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби; пер. В.В. Старовойтовой. – М.: Академический Практ, 2004. – 232 с.
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 198 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для вузов / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Изучение мотивации поведения детей и подростков // Под ред. Божович Л.И., Благонадёжиной Л.В. – М.: Педагогика, 1972.— 351 с.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
7. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум. 1984. – 406 с.
8. Личко, А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.— 416 с.
9. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия: учеб. пособие для студентоупед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В.С. Мухина.– М.: Просвещение, 1991. – 386 с.
10. Ослон, В.Н. Замещающая профессиональная семья как условие компенсации депривационных нарушений у детей-сирот: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / В.Н. Ослон. – М., 2002. – 306 л.
11. Прихожан, А.М. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. –
12. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
13. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А. Г. Ружской.– М.: Педагогика, 1990. – 422 с.
14. Психология подростка. Полное руководство // Под ред. А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОзнак, 2003. – 432 с.
15. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – С-Пб.: Питер, 2000.— 624 с.
16. Семейные формы устройства детей-сирот на воспитание: Пособие для замещающих родителей / Сост. Г.И.Руденкова и др. – Мн.: Дизапресс, 2003. – 72 с.
17. Социально-педагогическое сопровождение приёмной семьи: Учебно-методическое пособие / В.В. Мартынова, Н.С. Поспелова, В.А. Маглыш и др.— Мн.: ОДО Тонпик, 2004. – 240 с.

18. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск: Тесей, 1999. – 160 с.

19. Фурманов, И.А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: книга для психологов / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск.: Тесей, 1999. – 188 с.

20. Фурманов, И.А. Если вы решили усыновить ребёнка / И.А. Фурманов, В.А. Маглыш [и др.], под общ. ред. И.А. Фурманова. – Мн.: ООО Мэд-жик Бук, 2004. – 168 с.

21. Фурманов, И.А., Психология депривированного ребёнка / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004.— 319 с.

22. Шпиц, Р.А. Психоанализ раннего детского возраста / Р.А. Шпиц. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – 324 с.

23. Юферева, Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате / Т.И. Юферева // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисина. – М., 1982. – С. 122-158.

Дополнительная

24. Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучения влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.

25. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бёрнс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

26. Маглыш В.А. Формирование родительских установок кандидатов в усыновители: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.А. Маглыш. – Мн., 2007 г. – 161 л.

27. О Президентской программе «Дети Беларуси» на 2006 – 2010 годы: указ президента Республики Беларусь от 15 мая 2006 г., №318 [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.pravoby.info/documenta/part1/akta1852.htm>. – Дата доступа: 29.01.2008.

28. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.

29. Поспелова, Н.С. О положении приёмных семей в Республике Беларусь / Н.С. Поспелова [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.belinternat.org/otveta7.php>. – Дата доступа: 17.09.2007.

30. Проблемы социального сиротства в цифрах 1990-2006 // Главный информационно-аналитический центр РБ [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://giac.unibel.by>. – Дата доступа: 29.01.2008.

31. Спиваковская, А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений / А.С. Спиваковская // Лишённые родительского попечительства: хрестоматия. – М., 1991. – С. 127-132.