

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

МОДУЛЬ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВОПРОСАМ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ
ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ, ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП 16-18 ЛЕТ И 18-23 ЛЕТ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

«СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ
ДЕТЕЙ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ»

(18 час.)

Автор-составитель модуля:

Шульга Татьяна Ивановна

Доктор психологических наук, профессор

Заведующая кафедрой социальной

психологии МГОУ

Категория специалистов:

руководители и специалисты органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, муниципальных органов власти, психологов, педагогов и воспитателей учреждений для детей-сирот, общеобразовательных учреждений, кураторов стажировочных площадок, воспитателей постинтернатного патроната и других форм индивидуального попечительства (наставники, кураторы и пр.)

Москва, 2014 г.

СОДЕРЖАНИЕ

1.	Методическое обеспечение дисциплины Лекционные и тестовые материалы	3
2.	Учебное пособие «Особенности социально-психологического развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»	3
3.	Влияние институционального воспитания на развитие ребенка (обзор современных исследований)	33
4	Лекционный текстовый материал к Разделу 2. Методы работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет по развитию самостоятельности, ценностей, профессионального выбора, умения проводить свободное время	80
5	Лекционный текстовый материал к Разделу 3. Технологии реабилитационной работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет	109
6.	Практические занятия	125
7.	Банки тестов и упражнений	128
8	Творческие задания	132
9	Система контроля	132
10	Рекомендации для организации и проведения образовательного процесса по модулю программы	132

Методическое обеспечение дисциплины

Лекционные и текстовые материалы

Раздел 1. Социально - психологические особенности развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 16-18 лет и 18-23 лет

Учебное пособие

«Особенности социально-психологического развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»

Автор: Семья Г.В.

1.1 Психологические основания нарушений развития личности детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения

Отечественными учеными (В.С. Мухиной, А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной и др.) был проведен ряд исследований, которые убедительно показали негативные последствия институционального воспитания¹. Одной из основных идей этих исследований была идея о том, что воспитание детей в условиях традиционной опеки и попечительства, которой является детский дом, строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, и неизбежно включает факторы, тормозящие психическое развитие.

Выделяют следующие негативные черты общественного воспитания:

Неправильная организация общения взрослых с детьми, неадекватность его форм, которые доминируют в сиротских учреждениях: сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми; дефицит возможностей установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым; наличие сменяющих друг друга взрослых с несовпадающими программами поведения, высокая частота сменяемости этих взрослых; групповая направленность воспитательных воздействий, жесткая регламентация

¹ Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. / Ред.-сост. Мухина В.С. – М., 1991.

поведения ребенка, гиперопека в деятельности; положительное отношение взрослого ребенок должен заслужить выполнением требований, примерным поведением.

- Недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей.

- Издержки программы воспитания и обучения, не компенсирующие дефектов развития, вызванных отсутствием семьи.

- Бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной суженностью окружающей их среды.

- Постоянное нахождение детей в условиях коллектива.

Обеднение среды приводит к различным депривациям: уменьшению коммуникаций с окружающими – к социальной; уплощению эмоционального тона при взаимодействии с персоналом – к эмоциональной; жесткая формальная организация среды детского дома – к когнитивной.

Нельзя не учитывать того факта, что дети поступают в детский дом чаще всего из семей с определенным уровнем социальной, психологической или структурной дезорганизации. Большая часть таких семей по ряду признаков классифицируются как социопатические: один или оба родителя больны алкоголизмом; мать антисоциального поведения (проституция, уклонение от воспитания детей и т.п.); один из родителей находится в местах заключения и пр. В данных семьях часто имеют место социальное сиротство, педагогическая запущенность детей, негативно сказывающиеся на их развитии. Детей из таких семей относят к группе риска из-за отклонений в психическом и физическом развитии, высокой вероятности девиантного поведения.

К психодинамическому направлению относят индивидуальную психологию А.Адлера¹. Одним из центральных понятий этой теории является понятие «социальный интерес», который проявляется в стремлении людей осуществлять социально значимую, полезную деятельность, жертвовать

¹ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб., 1999. С. 162 – 197.

своими интересами (в определенной степени) ради целей общества. Адекватный уровень развития социального интереса – это одновременно и условие, и показатель психологического благополучия личности: для плохо социально адаптированных людей характерна слабая выраженность социального интереса.

Предпосылки социального интереса являются врожденными. Однако их необходимо осознанно развивать, иначе он погаснет. Заботливая, любящая мать служит ролевой моделью для ребенка, воспитывает в нем способность к сотрудничеству, стремление к установлению взаимосвязей и товарищеских отношений. Второй по значимости для ребенка источник развития социального интереса – отец (его позитивное отношение к жене, детям, работе). На развитие социального интереса также влияет характер отношений между супругами.

Мы видим из приведенных выше фактов что, чем раньше ребенок оказывается в сиротском учреждении, тем меньше вероятность формирования у него социального интереса, так как за этот процесс ответственны родители, которых не способен хоть сколько-нибудь адекватно заменить данный тип воспитательного учреждения. Таким образом, у детей-сирот социальный интерес либо изначально слабо сформирован, либо может существенно снизиться при поступлении в учреждение (в зависимости от возраста ребенка).

Проанализируем последствия слабого социального интереса детей-сирот для их личностного развития.

Слабый социальный интерес приводит к формированию неправильного стиля жизни, часто приводящего к возникновению неврозов. Жизненный стиль представляет собой совокупность уникального сочетания черт, способов поведения, привычек, определяющую индивидуальную картину существования человека. С точки зрения А.Адлера, он настолько прочно закрепляется в возрасте четырех или пяти лет, что впоследствии почти не поддается тотальным изменениям. Хотя стиль жизни каждого человека

неповторим, А.Адлер на основе довольно грубого обобщения предложил типологию установок, обусловленных стилями жизни. Причем несколько типов связаны именно с неправильным стилем жизни. Эти установки можно проследить у воспитанников сиротских учреждений и у взрослых людей, развитие которых проходило в подобных условиях. В основе типологии степень выраженности социального интереса и степень активности личности. Так как мы приведем типы установок, связанных с неправильными жизненными стилями, то, естественно, социальный интерес во всех случаях будет либо слабым, либо полностью отсутствовать.

Управляющий тип. К нему относятся самоуверенные и напористые люди, активные, но не в социально одобряемом, приемлемом, полезном плане. Их поведение не предполагает заботы о благополучии других. Для них характерна установка превосходства над внешним миром. Сталкиваясь с основными жизненными задачами, они решают их во враждебной антисоциальной манере. Иллюстрацией является как большое число выпускников интернатов, детских домов, пополнивших собой криминальную среду, так и распространенное среди воспитанников сиротских учреждений противоправное, девиантное поведение.

Берущий тип. Люди с подобной установкой относятся к внешнему миру паразитически и удовлетворяют большую часть своих потребностей за счет других. Основная цель в жизни – получать от других как можно больше. Обладая низкой степенью активности, они, как правило, не прибегают к антисоциальным способам для достижения целей. Пример, наличие у многих выпускников сиротских учреждений установки: «Нам все должны, мы никому и ничего!»

Избегающий тип. Люди данного типа больше опасаются неудачи, чем стремятся к успеху, их жизнь характеризуется социально-бесполезным поведением и бегством от решения жизненных задач.

Понятно, что жизненные стили с данными установками ведут к социальной дезадаптации. Жизненный стиль определяет и отношения,

складывающиеся в трех, важнейших по А. Адлеру, сферах жизни – работе, дружбе, любви. Следовательно, неправильные, непродуктивные стили жизни приводят к серьезным проблемам в данных областях, среди которых, например, неспособность к построению глубоких, гармоничных межличностных отношений, проблемы самореализации в общественно полезных, значимых сферах жизнедеятельности.

Жизненный стиль формируется помимо ближайшего социального окружения человека и под влиянием его творческих способностей (творческого Я человека). Таким образом, человек имеет возможность менять свой жизненный стиль. Однако чтобы жизненный стиль менялся в позитивную сторону, у человека обязательно должен быть развит социальный интерес. Как мы уже отметили, именно он страдает у многих воспитанников сиротских учреждений, поэтому необходимой предпосылкой для модификации их непродуктивных жизненных стилей, прежде всего, является создание условий для усиления социального интереса. (Это один из методов терапии неврозов, по А.Адлеру).

Другое понимание формирования и функционирования личности в рамках психодинамического направления разработала К. Хорни¹.

К. Хорни считала, что в детском возрасте для человека характерны две потребности: в удовлетворении и в безопасности. Первая из них включает все основные биологические потребности ребенка (в пище, сне и т.д.), удовлетворение которых обеспечивает физическое выживание, существование ребенка. Однако главная роль в развитии личности ребенка принадлежит потребности в безопасности. Данная потребность подразумевает желание ребенка быть любимым, защищенным от опасности враждебного мира. Ее удовлетворение полностью зависит от родителей, от их поведения в отношении ребенка. Если родители последовательно демонстрируют ребенку свою любовь, тепло, то потребность в безопасности удовлетворяется, что является основным условием формирования здоровой

¹ Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М., 2000.

личности. Демонстрация родителями другого типа поведения в отношении к ребенку: непоследовательность, непредсказуемость родительского поведения, насмешки, неверие в ребенка, чрезмерная опека, невыполнение обещаний, оказание явного предпочтения его братьям и сестрам и др., приводит к возникновению у него базальной враждебности в отношении родителей. К. Хорни отмечает, что эта установка провоцирует внутриличностный конфликт: амбивалентность чувств ребенка к родителям. Данный конфликт приводит к действию защитных механизмов – вытеснения, и, как правило, вытесняются именно негативные чувства к родителям. Однако при этом у ребенка сохраняется чувство незащитности, ненужности, возможно возникновение страхов и т.п. Подавленная базальная враждебность проявляется во всех взаимоотношениях ребенка с другими людьми, как в настоящем, так и в будущем. Результат данного внутриличностного конфликта – возникновение базальной тревоги, являющейся предпосылкой невротического развития личности.

Прежде чем говорить о роли, характере влияния базальной тревоги на дальнейшее развитие личности, рассмотрим особенности развития детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях с точки зрения рассматриваемой нами психологической теории.

Немалый процент детей попадает в сиротские учреждения в связи с лишением их родителей родительских прав, когда этот шаг является необходимым для защиты прав, интересов ребенка. Данные семьи принято называть неблагополучными. Естественно предположить, что в такой семье потребность ребенка в безопасности не удовлетворяется, и дети попадают в сиротское учреждение (детский дом, приют) уже со сформированной базальной тревогой. В большинстве российских детских домов не сформированы условия для оказания грамотной, длительной психологической помощи детям по данной проблеме.

Если ребенок попадает в детский дом сразу после рождения (в случае отказа от него, например), то его потребность в удовлетворении, конечно же,

удовлетворяется работниками детского дома. Однако они не в состоянии удовлетворить потребность в безопасности, так как не могут адекватно, в полной мере заменить ему родителей. В результате ребенок опять переживает отсутствие защищенности, свою ненужность, у него формируется базальная тревога.

Особый случай представляют дети, поступающие в сиротские учреждения из благополучных, любящих семей по трагическим причинам: гибель обоих родителей и др. Как правило, у таких детей потребность в безопасности изначально удовлетворена. Однако, когда ребенок попадает в детский дом эта потребность вновь крайне актуализируется: ребенок испытывает сильнейший стресс из-за лишения его родителей, ему необходимо адаптироваться в новых условиях, в которых он уже не получает такого количества любви и заботы, к которому привык. Данная потребность не находит удовлетворения по причинам, которые мы отметили выше. Следовательно, у ребенка возникает чувство тревоги. Оно может усугубляться и вытеснением закономерно возникающей у ребенка агрессии по отношению к родителям, в том случае, если ребенок рассматривает их смерть как предательство, бегство от ребенка.

Таким образом, становится очевидным, что с позиции теории К. Хорни, характерным для развития детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, является формирование базальной тревоги.

Результатом базальной тревоги является прибегание ребенка к защитным стратегиям, которые К. Хорни назвала невротическими потребностями. Она выделила десять таких потребностей, но впоследствии разделила их на три основные категории, которые мы опишем ниже более подробно. Каждая из них представляет собой стратегию поведения в межличностных отношениях с целью достижения чувства безопасности в окружающем мире, снижения тревоги. Здоровые люди в своем поведении успешно пользуются всеми типами стратегий в зависимости от ситуации. Люди, у которых возникла базальная тревога, прибегают лишь к одному,

выработанному ими типу.

Первый тип – ориентация на людей. Она предполагает стиль взаимодействия, для которого характерны зависимость, нерешительность и уступчивость. Люди с данной ориентацией завязывают отношения с одной целью - избежать чувства одиночества, беспомощности и ненужности. За их любезностью может скрываться подавляемая агрессия. Однако основная установка данных людей: «Если я никого не буду обижать, то и меня никто не обидит».

Второй тип – ориентация от людей. Основная установка у людей с данным типом ориентации: «Если я буду далеко, никто меня не достанет и не обидит». Такие люди обособляют себя от окружающих, идут на решительные меры, чтобы не вступать в сколько-нибудь серьезные межличностные отношения.

Третий тип – ориентация против людей. Предполагает стиль поведения, для которого характерны доминирование, враждебность, эксплуатация, агрессивность. У людей, относящихся к данной ориентации, сформирована следующая установка: «Если я буду всех подавлять, обижать, никто не посмеет меня обидеть».

Общим для каждой из этих ориентаций является отсутствие умения, способности строить и вступать в близкие межличностные отношения. Исходя из теории К. Хорни, это одна из особенностей развития и в то же время проблем выпускников сиротских учреждений.

Согласно последним официальным статистическим данным, приводимым в СМИ (телевидение), приблизительно 60% выпускников сиротских учреждений пополняют собой криминальную среду. В некоторых печатных источниках указан еще более угрожающий показатель – 80%. Можно предположить, что одна из причин такого положения дел является сформированность у подавляющего большинства воспитанников ориентации против людей.

Следующая теория формирования и развития личности человека,

которая также относится к психодинамическому направлению, и которую мы рассмотрим, эго-психология Э. Эриксона¹. Одним из центральных понятий его теории является понятие эго-идентичность – ощущение собственного тождества и целостности, активности и жизненной силы, наличие веры в то, что внешние обстоятельства тебе помогают и будут помогать, а наличие некоторого напряжения побуждает человека к действию. Наличие эго-идентичности ощущается чаще всего как психосоциальное благополучие, уверенность в признании со стороны авторитетов.

Э. Эриксон выделил восемь универсальных психосоциальных стадий развития человека (от рождения до смерти). Развитие человека идет либо в сторону усиления, либо в сторону ослабления эго-идентичности при прохождении ряда нормативных кризисов. Его кризиса состоит в необходимости решения задачи, конфликта, специфичного для данного этапа развития. При продуктивном разрешении кризиса «эго» человека обогащается новым компонентом (например, доверие, автономия и т.д.), обеспечивающим здоровое развитие и функционирование человека; при негативном разрешении (либо его отсутствии) - «эго» наносится вред, так как в него встраивается компонент, препятствующий нормальному, здоровому развитию (например, недоверие, стыд и т.д.). В таком случае, во-первых, он может всплывать в ходе дальнейшего развития личности в искаженном виде, во-вторых, это усложняет успешное решение психосоциальной задачи последующей стадии развития.

Отметим, что Э. Эриксон полагал, что на развитие ребенка оказывает влияние все его социальное окружение. Однако важным условием, фактором благополучного развития ребенка является наличие у него любящих, поддерживающих, принимающих, учитывающих потребности ребенка родителей.

Воспитанники сиротских учреждений, естественно, лишены таких родителей. Более того, как мы писали выше, воспитанники не имеют рядом с

¹ Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. С. 267 – 387.

собой взрослых, которые могли бы адекватно, полноценно заменить им родителей на протяжении их пребывания в учреждении, вплоть до момента их выпуска. Таким образом, этот значимый фактор отсутствует, поэтому, через призму данного факта, мы рассмотрим более подробно психосоциальные стадии развития, выделенные Э. Эриксоном.

Первая стадия от рождения до 1 года: доверие или недоверие. Путь приобретения доверия по своей сути универсален: человек доверяет социуму подобно тому, как он доверяет своей матери. Чувство недоверия проявляется в формировании у младенца установки страха, подозрительности и опасения за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на окружающих людей, и в полной мере реализуется на последующих стадиях развития. Последствием подобного неблагоприятного развития является острая депрессия у младенцев и паранойя у взрослых. Сформированность доверия проявляется в способности ребенка переносить состояние фрустрации, неизбежно возникающей на последующих стадиях развития, а также в понимании чему следует доверять в окружающем мире, чему нет. Эта способность предвидеть опасность и дискомфорт важна для совладения с окружающей реальностью и для эффективного принятия решений, т.е. для успешной адаптации в окружающем мире. Таким образом, последствием недоверия являются пониженная стрессоустойчивость, сложности в адаптации.

Вторая стадия от 1 года до 3 лет: автономия или стыд, сомнение. Э. Эриксон рассматривает переживание стыда у ребенка как нечто родственное гневу, направленному на самого себя, когда ребенку не разрешается развивать свою автономию и самоконтроль. При негативном варианте решения задач данной стадии у ребенка возникает сомнение в своей способности контролировать окружающий мир и владеть собой, он пасует перед тем, кто над ним главенствует или его эксплуатирует. В результате формируются такие черты как неуверенность в себе, приниженность, слабоволие.

Третья стадия от 3 до 6 лет: инициатива или вина. На данном возрастном этапе дети переносят свою исследовательскую активность за пределы собственного тела: узнают как устроен мир, как можно на него воздействовать. Если самостоятельные действия ребенка поощряются, он чувствует поддержку своей инициативы. Если же ребенку не позволяют действовать самостоятельно, то ребенок скован чувством вины, он ощущает, переживает собственную никчемность и покинутость. Такие дети боятся постоять за себя, чрезмерно зависят от взрослых, им не хватает целеустремленности или решимости, чтобы ставить перед собой реальные цели и добиваться их. В то время как именно способность строить планы, ориентироваться на цель начинает формироваться на данном возрастном этапе. «Я – то, что я буду» – становится у ребенка главным чувством идентичности в этом возрасте.

Вспомним, что в большинстве сиротских учреждений в процессе воспитания детей ударение делается на контроль над ребенком со стороны воспитателей, а не на создание условий для развития у него самоконтроля, (иногда это доходит до пресечения попыток ребенка к самостоятельным действиям, во избежание нарушений общей дисциплины). Впоследствии это приводит к формированию у воспитанников внешнего локуса контроля. (Более подробно данной особенности воспитанников сиротских учреждений мы коснемся ниже).

Здесь немного отступим от Э. Эриксона и проведем параллели с данными отечественных исследователей, которые выдвинули идею формирования особого типа личности у ребенка детского дома. Они описывают формирование личности с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного и свободного поведения, отмечают преобладание зависимого реактивного поведения у воспитанников сиротских учреждений. Мы видим созвучие этих данных с данными Э.Эриксона. (Вспомним, что первые пять стадий развития, описанных Э. Эриксоном, были подтверждены в ходе эмпирических исследований).

Четвертая стадия от 6 до 12 лет: трудолюбие или неполноценность. На данном этапе ребенок идет в школу. Обучаясь в школе, дети стремятся к познанию нового, они начинают постигать технологию своей культуры, благодаря чему у них развивается трудолюбие. Опасность данной стадии кроется в возможности появления чувства неполноценности, некомпетентности. Например, если дети сомневаются в своих способностях, (что может быть результатом негативного разрешения кризисов предыдущих стадий развития), либо в статусе в среде сверстников, что может отбить у них охоту учиться дальше. Чувство компетентности и трудолюбие у ребенка сильно зависит от школьной успеваемости, а именно она часто страдает у воспитанников сиротских учреждений, что может привести к развитию у них чувства некомпетентности. Значимость формирования чувства компетентности отражается в том, что именно оно является основой для эффективного участия в социальной, экономической и политической жизни. Следовательно, его отсутствие может привести к проблемам, связанным с реализацией человеком своих возможностей в данной сфере.

Пятая стадия от 12 до 19 лет: эго-идентичность или ролевое смещение (диффузия идентичности). Задача, с которой сталкивается подросток на данном этапе развития, - интеграция тех знаний о самих себе, тех ролей (дочери или сына, брата, учащегося и т.д.), которые были накоплены на предыдущих этапах развития к данному моменту в целостную идентичность. Отметим, что ряд ролей (сын, дочь, брат, сосед и т.д.) оказывается незнакомым воспитанникам сиротских учреждений. Подростки ищут также базисные ценности и установки, охватывающие все эти роли, на процесс поиска, выбора которых влияет ближайшее окружение подростка, группа сверстников. Если им не удастся интегрировать стержневую идентичность или разрешить конфликт между двумя ролями с противоположными системами ценностей, результатом становится диффузия идентичности. Она часто характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование.

Диффузия идентичности на последующем этапе развития является причиной неспособности человека строить и вступать в близкие интимные (в широком смысле этого слова) отношения, так как, согласно Э. Эриксону, лишь человек со сформированной эго-идентичностью способен к такого рода отношениям. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные отношения ведет к чувству одиночества, изоляции.

Таким образом, подытоживая рассмотренные нами теории психодинамического направления психологии, мы можем констатировать следующее. На ранних стадиях развития любящая заботливая мать является центральной фигурой для ребенка, обеспечивающей его нормальное развитие. Неизбежная нестабильность и многочисленность социального окружения в сиротских учреждениях, отсутствие ключевой фигуры, принимающей на себя заботу о ребенке, обеспечивающей чувство стабильности, защищенности, создает крайне неблагоприятные условия для формирования привязанности и эмоционального развития ребенка. У таких детей не формируется важнейшее для последующего психического развития чувство базового доверия к миру. Мир переживается ими как враждебный, непредсказуемый, опасный. Неизбежные утраты, следующие за возникновением привязанности, способствуют выработке защитного механизма бесчувствия, защищающего от душевной боли. Последствием является неспособность создать в будущем собственную полноценную семью, устанавливать удовлетворительные отношения с людьми.

Можно предположить, что для воспитанников характерны: пониженная стрессоустойчивость, неуверенность в себе, слабоволие, страхи, сложности в адаптации. У них больше вероятность развития неврозов, чем у их сверстников из семьи. У выпускников сиротских учреждений возникают проблемы самореализации не только в общественно полезной, но и в творческой деятельности, что связано с формированием у большого числа выпускников непродуктивных стилей жизни, а также с доминированием, как правило, одного из типа ориентаций.

Дж. Болуби в 1951 г. провел одно из первых научно обоснованных исследований, которое выявило эмоциональную, социальную и когнитивную задержку развития детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях¹.

На основе непосредственного наблюдения за психическим здоровьем и развитием детей в приютах, больницах, домах ребенка, были получены факты, свидетельствующие о задержке физического, интеллектуального, социального развития ребенка, появлении симптомов физических и психических болезней в случае лишения ребенка материнской заботы.

Ученый полагал, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Мать для маленького ребенка является защитой, своеобразной базой, которую он иногда покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между матерью и ребенком – дать ему ощущение защищенности и безопасности. Для ребенка важны именно тепло и ласка, исходящие от матери, а не правильный уход и обучение.

Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Нездоровые последствия разлучения с матерью появляются уже с нескольких недель жизни. Конкретно они проявляются в следующем. Состояние детей в возрасте от шести до двенадцати месяцев, которые были разлучены с матерью, характеризуется апатией, равнодушием к улыбке, речи взрослого. Для детей, имевших до данного возраста опыт общения с матерью, типичной реакцией на разлуку с ней является развитие депрессии, которой присущи многие признаки типично взрослой депрессии. Эмоциональный фон ребенка стабильно низкий, тревожный. Дети пассивны, многие плохо спят, у большинства плохой аппетит, что приводит к

¹ Боулби Дж. Детям – любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия // Ред.-сост. Мухина В.С. – М., 1991. С.144 – 154.

задержкам в физическом развитии (вес ниже нормы, пониженный иммунитет).

Дж. Боулби считал причиной всех этих образований, симптомов именно лишение матери, причем, чем продолжительнее материнская депривация, тем ниже уровень развития ребенка.

Конечным итогом воспитания детей в сиротских учреждениях, по мнению Дж. Боулби, является формирование характерных черт личности воспитанников, вследствие которых они легко становятся преступниками, антиобщественными элементами, некритично вступают в сексуальные связи. Юные женщины безответственно рожают, не заботясь о своих детях так же, как не заботились о них родители, тем самым увеличивая число брошенных детей.

Влияние материнской депривации на развитие личности, ее последствия отражены в теории привязанности, непосредственными создателями которой являются Дж. Боулби и М. Эйсворт. Истоки ее этой теории восходят к психоанализу: теории Э.Эриксона, которую мы уже осветили, работам А. Фрейда и Р. Спитца, трудясь в детских домах и приютах, наблюдая за детьми, они заложили основы теории привязанности.

Привязанность – специфические, эмоционально-психологические, устойчивые во времени связи индивида с любящими его людьми. М. Эйсворт определяет эти связи как «духовные» и говорит о том, что их формирование происходит в течение всей жизни человека с разными лицами: родителями, родственниками, сексуальными партнерами, друзьями.

Дж. Боулби и М. Эйсворт рассматривали потребность в привязанности как биологически врожденную потребность, обосновывая это положение опытами с приматами, согласно которым, детеныши, лишённые общения с матерью или замещающим объектом, даже при наличии хорошего ухода заболевают или находятся на краю гибели.

Считается, что в норме привязанность к матери формируется к 7 – 8 месяцам первого года жизни ребенка, но она также может быть выражена к

этому времени и по отношению к другим людям, которые много и тепло общаются с ребенком: отец, бабушка, дедушка, старшие братья и сестры.

Одно из центральных понятий теории привязанности – понятие рабочей модели, на основе которой происходит взаимодействие ребенка с миром. Она включает модель себя и близкого человека, при этом собственное восприятие индивида определяется тем, как его воспринимает объект привязанности. Глубинная память сохраняет образы и образцы поведения с близкими людьми, которые постоянно повторяются в ситуациях взаимодействия с другими людьми. Стойкость и ригидность схем поведения, представляющих собой обобщенный опыт отношений с матерью, во многом объясняет те длительные кризисы, которые неизбежно возникают у детей из неблагополучных семей при адаптации в приемной семье, социальной адаптации в целом, при построении межличностных отношений. Формирование здоровой, активной и социально адаптированной личности, нормальное психическое развитие возможны лишь при условии наличия интимных, эмоционально насыщенных и устойчивых отношений с объектом привязанности. Именно их лишены дети в сиротских учреждениях.

Если теорию привязанности развивалась отчасти на почве психоаналитического направления, то на теорию депривации значительное влияние оказало когнитивно-бихевиоральное направление в психологии.

В соответствии с основными законами теории научения Б.Скиннера¹, эффективность научения определяется степенью дифференцированности и временной близости стимуляции, следующей за тем или иным поведением. Бедная и однообразная обратная связь, характерная в условиях сиротского учреждения, ведет к пассивности, так как способствует формированию представления о мире как неконтролируемом, а о себе – как неспособным влиять на собственную жизнь. Строго регламентированная жизнь в сиротских учреждениях, монотонная и мало дифференцированная стимуляция, одной из сторон проявления которых является отсутствие у

¹ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб., 1999. С. 332 – 373.

ребенка значимого, ценного опыта переживания собственных успехов, признанных окружающими (в детстве, прежде всего родителями) и достигнутых благодаря усилиям ребенка, и отсутствие постоянной поддержки со стороны взрослых, содержание которой заключается во внушении ребенку веры в его силы и способности с неизбежностью способствуют формированию низкой личной эффективности (то есть оценка себя как неспособного справиться со сложными или опасными ситуациями, что негативно сказывается на жизнедеятельности человека и приводит к низкому самоуважению) и экстернального локуса контроля.

Локус контроля представляет собой обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепление в своей жизни. Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения. Они намного сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы. Люди с интернальным локусом контроля верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями, поэтому они чувствуют, что в большей мере влияют на подкрепления, чем люди с экстернальным локусом контроля. Более того, интерналы не только сопротивляются постороннему воздействию, но также, когда предоставляется возможность стараются контролировать поведение других.

Интересным нам представляется следующий факт, полученный в ходе исследований: уровень самоубийств позитивно коррелирует со средним уровнем экстернальности населения. Согласно последним данными СМИ, около 10% выпускников сиротских учреждений в течение первого года после «выхода в самостоятельное плавание» кончают жизнь самоубийством. Как мы уже отметили, условия развития в сиротских учреждениях способствуют формированию экстернального локуса контроля. Возможно, эта психологическая особенность в определенной мере способствует прибеганию бывших воспитанников к такому способу решений трудных, кризисных

жизненных ситуаций.

Интернальный локус контроля и позитивное представление о своей личной эффективности являются важнейшими факторами успешной адаптации и психического здоровья.

Бедность моделей для социального научения приводит к крайне скудному репертуару социальных навыков. Отсутствие правильных навыков взаимодействия в конечном итоге приводит к возникновению психологических проблем, например, к неврозам.

Чехословацкие психологи Й.Лангмайер и З.Матейчек¹ на основе обобщения данных, имеющих в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах интернатах, ввели понятие психических лишений или психической депривации, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере в течение продолжительного времени. Под психическими потребностями они подразумевают потребности ребенка в богатой разнообразными стимулами сенсорной среде, в дифференцированной и относительно постоянной структуре внешних стимулов, когда понятны правила, по которым происходят изменения, и есть уверенность в наличии защиты и контроля протекающих процессов, в эмоциональной связи с матерью, отцом и другими значимыми лицами, в возможности автономного функционирования.

Психическая депривация может развиваться у детей, воспитывающихся в семье. Однако в данном случае она, как правило, имеет сглаженные формы. Условия, в которых развиваются дети в сиротских учреждениях, способствуют возникновению психической депривации, причем в ее крайних проявлениях. Именно развитие ребенка в детских домах выступало первое время основной моделью, на которой ученый исследовали феномен

¹ Лангмайер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.

депривации.

Й.Лангмайер и З.Матейчек выделяют следующие типы депривации: сенсорную, двигательную, когнитивную, эмоциональную и социальную.

Сенсорная депривация возникает в условиях недостаточности сенсорных стимулов.

Двигательная депривация является частным случаем сенсорной депривации и вызвана нехваткой мышечных стимулов.

Когнитивная депривация возникает в условиях недостаточно (либо чрезмерно) изменчивой внешней среды, в результате чего у ребенка нарушается возможность предвосхищать и регулировать внешнюю стимуляцию, являющуюся необходимой для нормального развития.

Эмоциональная депривация возникает в тех условиях, где ограничена возможность развития привязанности, или в случаях разрыва уже сложившейся привязанности. Здесь, как правило, понимается привязанность между ребенком и матерью, начинающая формироваться с первых месяцев жизни ребенка, поэтому данный тип депривации часто называют материнской депривацией.

Социальная депривация обусловлена ограниченной возможностью освоения определенных социальных ролей, которое осуществляется через идентификацию со взрослыми, старшими детьми. Данный тип депривации рассматривают как один из аспектов материнской, либо отцовской депривации. Последствиями депривации этого типа являются отклонения в психосексуальном развитии, в развитии будущих собственных детско-родительских отношений.

На практике, как правило, не встречается какой-либо один тип депривации, обычно на депривационное развитие ребенка влияет совокупность данных типов.

Проявления депривации могут охватывать всю шкалу психических отклонений: от легких особенностей психического реагирования до очень серьезных нарушений психического развития. Глубина и тяжесть

депривационных нарушений у детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, различаются в зависимости от срока наступления депривационного воздействия, его длительности и интенсивности.

Депривационное развитие характеризуется тем, что у ребенка складывается депривационный синдром. Он включает следующие отклонения в развитии:

- задержка и искажение интеллектуального развития, обеднение познавательной сферы;

- эмоциональные расстройства (в виде различных депривационных состояний, глубоких искажений формирования эмоций);

- волевые нарушения: от нарушения активности до выраженной пассивности ребенка, слабость и истощаемость побудительных мотивов;

- коммуникативные нарушения: от легких аутистических тенденций до аутизма;

- двигательная стереотипия: тупиковые движения и привычные действия при бодрствовании, которые рассматриваются в качестве аутостимулирующих действий, призванных заместить недостаточность стимулов любого рода;

- расстройство инстинктивной сферы и соматовегетативных проявлений (сна, аппетита).

Были выделены следующие факторы депривации: изоляция, предполагает недостаток или отсутствие специфической стимуляции; сепарация подразумевает прекращение специфической стимуляции.

Й.Лангмайер и З.Матейчек выделяют внешние и внутренние условия возникновения психической депривации.

Внешние условия:

- случаи крайней изоляции;
- недостаточность семейной заботы (причем она может проявляться и в случае нежелательной беременности, когда ребенка все-таки оставляют);
- любые формы продолжительной разлуки с матерью или семьей,

возникающей по различным причинам (например, госпитализация ребенка и др.).

В депривационной ситуации, т.е. ситуации, где отсутствует возможность удовлетворения какой-либо потребности, у ребенка (взрослого) не обязательно будет развиваться психическое состояние депривации, так как вероятность развития депривации, помимо внешних условий, зависит и от внутренних условий. К ним авторы относят:

– возраст, в котором ребенок испытывает депривационное воздействие. Дети первых лет жизни наиболее чувствительны к любому виду депривации. Согласно исследованиям, существуют критические периоды в развитии привязанности, если разрыв с матерью попадает на данный период, то его последствия будут крайне тяжелыми. (Это возраст от 6 месяцев до 4 лет. В этом возрастном отрезке возраст от 6 до 9 месяцев и второй год жизни являются самыми уязвимыми). В возрасте 5-10 лет разлука с матерью, конечно, травмирует ребенка, но она не отразится столь серьезно на его развитии, как в более раннем возрасте. На данном возрастном этапе серьезные последствия может оказать отцовская депривация.

- пол ребенка. По ряду данных, мальчики более выражено, остро реагируют на депривационные ситуации. Это связано с биологическими различиями мальчиков и девочек. Так, мальчики биологически более уязвимы, менее гибкие, пластичны, что сказывается на их адаптационных способностях (в частности, адаптации в ситуации депривации).

– темперамент или конституциональные особенности ребенка, к которым относятся нейрофизиологические характеристики.

– имеющиеся соматические или психические отклонения.

Авторы делают оптимистичный прогноз о возможности компенсации депривации даже в период юношеского возраста и зрелости.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического

опыта и социальных отношений¹. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего источника развития, только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому, т.е. данная потребность является результатом взаимодействия ребенка и взрослого, а не биологически заданной, первичной (как у и западных авторов).

Задержки развития являются результатом депривации общения и контактов с внешним миром. Л.С.Выготский писал о неблагоприятном воздействии институционального воспитания на развитие детей и выступал против помещения детей с отклонениями в развитии в детские дома.

Он ввел понятие «социальной ситуации развития» - положение ребенка в обществе, система отношений со взрослыми и сверстниками, которой определяется психическое развитие ребенка. Социальная ситуация развития создается в процессе живого взаимодействия между ребенком и его окружением. Переход от одного возрастного периода к другому связан с изменением социальной ситуации. Л.С.Выготский показал, что социальная ситуация развития в изолированных сиротских учреждениях не может создать условий для нормального развития.

В центре внимания исследований М.И. Лисиной была проблема общения взрослых и детей². Автор придерживается той точки зрения, что общение, будучи контекстом социального присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества, является важным фактором психического развития.

Общение - взаимодействие, в ходе которого каждый его участник активен, выступает как субъект, адресующийся к личности другого человека, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе. Она выделила несколько этапов в этом процессе в течение

¹ Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991, №4. С. 5 –19.

² Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

первых семи лет жизни ребенка, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с конкретным этапом общения.

М.И. Лисина и ее сотрудники исследовали развитие детей в сиротских учреждениях, причем ими особо учитывался тот факт, что различия в воспитании детей в семье и в сиротских учреждениях связаны больше всего с разницей в их общении с окружающими людьми. Данные исследований показали, что отсутствие в детских домах нормального, адекватного, адресного, эмоционально насыщенного общения ребенка и взрослого приводит к заметным отклонениям в развитии детей, которое с возрастном не компенсируется, но усугубляется, если ребенок продолжает оставаться в тех же (интернатных) условиях развития.

1.2. Психологические особенности развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Особенности развития детей в сиротских учреждениях изучали многие отечественные исследователи: В.С.Мухина, Т.Н.Счастливая, И.В.Дубровина, М.И.Лисина, Л.И.Божович, Г.В.Семья, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, М.А.Кондратьев и др.

Дети, воспитывающиеся в сиротских учреждениях, часто имеют отягченную наследственность, врожденные психические, неврологические отклонения, что является следствием алкоголизма, наркомании родителей, возможных попыток избавиться от плода и т.д.

В.С.Мухина выделяет следующие особенности воспитанников сиротских учреждений, осложняющих их социализацию, социальную адаптацию¹.

Ребенок, как правило, не осваивает навыков продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны. Он одновременно требует внимания и отвергает его, переходя на агрессию и пассивное отчуждение. Нуждаясь в

¹ Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях // Развитие личности ребенка: проблемы, решения, поиск. – М., 1995.

любви и внимании, он не может строить свое поведение в направлении удовлетворения этой потребности. Вплоть до подросткового возраста воспитанники затрудняются в рефлексии эмоциональных состояний окружающих, в результате неправильного опыта общения ребенок занимает негативную позицию по отношению к другому.

В условиях интерната у воспитанников складывается детдомовское «мы» - особое психологическое образование, содержанием которого является деление мира воспитанниками на «мы» и «они» (все остальные люди), оно формируется в результате своеобразной идентификации детей друг с другом. Результатом такого деления является построение определенных норм, различных для «мы» и «они». Например, считается правильным извлекать выгоду от «чужих», использовать их в своих корыстных целях.

Социальное пространство личности – права и обязанности, ориентирующие нас в жизни среди других людей. Бытие в социальном пространстве обеспечивается нравственным чувством, которое в житейских отношениях определяется словом «должен». Воспитанники интернатов как особая общность живут по нравственному групповому нормативу, минуя законы, ориентируясь на групповую совесть.

Воспитанники вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению и тревожности, усиливающих агрессию.

У детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, формируется иждивенческая позиция, так как они живут на полном государственном обеспечении. У них слабо формируется картина мира и не складывается система взглядов, соответствующих высокому уровню развития личности (например, ответственность за себя и других). Воспитанники ориентируются на признание в своей среде, чаще всего, через физическую силу, через продуктивную для него агрессию, асоциальные формы поведения.

Одной из особенностей условий сиротских учреждений является малое количество мужского персонала (иногда его полное отсутствие). Это

приводит к сужению возможности идентификации, и, следовательно, к нарушению полоролевой идентификации. Девочки в силу группового «мы», часто заимствуют агрессивные формы поведения, противоречащие социальным эталонам фемининности.

Особенности психологического времени личности. Психологическое время личности – способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущем – важное позитивное образование развивающейся личности, обеспечивающее ее полноценное существование. Высокоразвитая личность в свое личное прошлое и будущее включает историческое прошлое своего народа, будущее своего отчества. Воспитанники сиротских учреждений в этом отношении развиваются крайне убого. Индивидуального прошлого они очень часто не имеют, так как прошлое человеку дает семья.

Для воспитанников характерно амбивалентное отношение к семье, очень эмоционально насыщенное и напряженное. У многих детей отношение к кровной семье резко негативное, особенно к матери. У части детей (особенно у тех, чьи родители умерли, или те, кто хорошо помнит их) позитивно относятся к своим родителям. В то же время у всех детей ярко выражено желание иметь свою семью в будущем.

Нарушения эмоциональной сферы воспитанников, источниками которых являются отсутствие опоры, поддержки в детстве, защищенности приводит к постепенному формированию агрессивного комплекса. В основе агрессии лежит потребность в самоутверждении, лидерстве, власти над другими людьми.

Своеобразно искажается самосознание ребенка: он понимает, что не нужен никому конкретно, осознание себя как сироты способствует формированию у ребенка ощущения своей социальной исключительности. Эти феномены способствуют развитию у ребенка тенденции к обвинению среды в своей неполноценности, исключительности.

Многие воспитанники, входя во взрослую жизнь, не могут создать собственную семью, не умеют сострадать людям. Привыкнув в условиях

интерната к постоянному контролю извне, попадая в самостоятельную жизнь, теряются, так как привыкли не создавать для себя нормативы поведения, а нарушать их. Эта особенность является благоприятной почвой для асоциального поведения.

Таким образом, у воспитанников сиротских учреждений много личностных и поведенческих особенностей, затрудняющих их адаптацию в социуме.

В нашей стране был проведен ряд исследований особенностей развития детей в условиях сиротских учреждений на основе того положения, что психическое развитие ребенка происходит путем присвоения им общественно-исторического опыта в процессе активной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), освоение которого возможно через общение со взрослым (М. И. Лисина).

Отразим данные, полученные в исследованиях, начиная с младенчества.

Потребность в общении у воспитанников сиротских учреждений обнаруживается позже, чем у детей из семьи. Само общение протекает более вяло и имеет смазанную форму. Комплекс оживления выражен слабо, возникает с трудом, в его состав входят менее разнообразные проявления, он быстрее затухает при исчезновении активности взрослого. В результате отставания развития ситуативно-личностного общения задерживается появление и предметно-манипулятивной деятельности, ситуативно-делового общения: вялое однообразное манипулирование с предметами протекает отдельно от общения.

Отклонения в развитии ведущей деятельности сказываются на особенностях складывающейся личности ребенка, его эмоциональной сфере, познавательной активности, на взаимоотношениях с окружающими людьми, со взрослыми и сверстниками.

Для воспитанников сиротских учреждений характерна слабая чувствительность к отношению взрослого, из-за чего в определенной мере

тормозятся развитие познавательной деятельности младенцев, овладение ими предметными манипуляциями и, в конечном счете, их общее психическое развитие.

Отсутствие системы аффективно-личностных связей, их подмена формальными, поверхностными отношениями, складывающимися в процессе ухода между персоналом и воспитанниками сиротских учреждений, приводит к тому, что ребенок не научается разделять свои переживания со взрослыми, отчего сами эти переживания остаются недостаточно глубокими и яркими, что в дальнейшем приводит. Данное отклонение в развитии не компенсируется на следующих возрастных этапах: в сознательном возрасте это приводит к слабо развитой способности к сопереживанию, умению понимать эмоциональные состояния окружающих и свои собственные.

Преобладание объектного отношения к взрослому лишает младенца стимула к активной познавательной деятельности. Следствием является задержка и искажение в личностном развитии детей и их познавательной активности. Таким образом, у младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, наблюдаются определенные отклонения в становлении важнейших психологических образований: искажение образа себя, задержки в становлении субъектного отношения к самому себе, замедленное и неполноценное развитие первого личностного новообразования – активности.

В раннем детстве ведущей деятельностью ребенка является предметная деятельность. Она является показателем важного внутреннего образования – познавательной активности, основным фактором развития которой, как и общения с ровесниками, выступает общение ребенка со взрослым.

В раннем детстве различия в общении со взрослыми у детей, лишенных родительского попечительства, и детей из семьи увеличиваются, что отражается на развитии предметной деятельности.

Для детей из детского дома характерно отсутствие чувствительности к отношению взрослого, заинтересованности, ориентировки на его оценку в

своей деятельности, попыток корректировать ее в соответствии с данной оценкой, что приводит к отставанию в овладении предметной деятельностью. Причиной этого отставания также является и низкий уровень познавательной активности детей из домов ребенка. Их познавательная активность намного ниже, чем у детей из семьи.

Особенности общения с взрослыми и особенности предметной деятельности сказываются и на сроках возникновения и темпах развития речи.

Активная речь у воспитанников сиротских учреждений возникает позже, чем у детей, растущих в семьях, причем активное пользование речи у первых возникает при сравнительно высоком уровне ее понимания в отличие (от вторых). Она менее красочна, бедна по содержанию и лексико-грамматическому составу.

Отставание в овладении ведущей деятельностью, малая представленность делового общения (отвержения предлагаемого сотрудничества) у воспитанников приводят к отклонениям в развитии самостоятельности ребенка. У этих детей практически не наблюдается кризис трех лет в классическом виде, так как у них не складывается образование «Я сам».

Исследования особенностей развития детей дошкольного возраста, воспитывающиеся в сиротских учреждениях показали, что те отставания, негативные моменты, которые характерны для них на предыдущих этапах, не только не компенсируются, но и усиливаются на данном этапе развития.

У воспитанников сиротских учреждений на данном возрастном этапе развито в соответствии с нормой наглядно-действенное мышление, однако наглядно-образное мышления развито у них крайне слабо.

Определенные особенности наблюдаются и в сфере общения. Безусловная принадлежность детей из детских домов к определенной группе сверстников, малая возможность уединиться от них, нереализованные ребенком потребности в любви и признании провоцируют специфические

формы неодобряемого поведения по отношению к сверстникам, конкуренцию между ними за внимание взрослого (Д. Янхольц¹).

У детей из детского дома практически отсутствует ролевое взаимодействие в игре.

Для них до конца дошкольного возраста общение со взрослым остается более значимой и важной сферой их жизнедеятельности, в отличие от их семейных сверстников, для которых более важным становится общение друг с другом. Причем в общении воспитанников доминирующей остается потребность во внимании и доброжелательности, а не потребность в сотрудничестве, в стремлении что-то делать вместе со взрослым, которая должна появляться в данном возрасте.

Для детей детского дома характерна пониженная познавательная активность. У них остаются неудовлетворенными потребности в ласке, тактильном контакте, поэтому в о взаимодействии со взрослым они пытаются удовлетворить именно эту потребность.

Экспрессивно-мимические средства общения воспитанников достаточно скудные и однообразные, речь бедна по содержанию и лексико-грамматическому составу.

Одно из важных отличий в психическом развитии дошкольников детского дома от их ровесников, живущих семье, заключается в повышенной ситуативности первых, которая проявляется в различных сферах деятельности, сознания и личности ребенка. В познавательной сфере это проявляется, как мы уже отметили, в неразвитости наглядно-образного мышления. В поведении – недостаточной его произвольностью: неспособность сосредоточиться на каком-либо занятии, планировать свои действия, двигательная расторможенность, импульсивность. В самосознании – ситуативностью желаний, отсутствии временного плана собственных действий. Повышенная ситуативность может стать серьезным дефектом,

¹ Янхольц Д. Особенности развития личности ребенка в условиях детского дома / Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: Сборник научных трудов. // Под ред. Мухиной В.С. – М., 1989. С. 54 -60.

существенно тормозящим интеллектуальное, волевое, эмоциональное и нравственное развитие ребенка.

Младший школьный возраст. Одним из важнейших событий для ребенка на данном возрастном этапе является то, что он идет в школу. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых¹ показали, что у детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, не развит ряд компонентов, необходимых для успешной учебной деятельности.

При наличии у них способности четко и ясно действовать в соответствии с инструкцией взрослого, они оказываются не в состоянии следовать правилам, предъявляемым не в непосредственном виде, а в виде исходно задаваемого общего способа действия. На фоне низкого уровня наглядно-образного мышления и некоторых элементов логического мышления классификационные формы мышления у воспитанников оказываются доминирующими, что негативно сказывается на развитии творческого мышления.

Важное значение для готовности к школьному обучению имеет развитие произвольной саморегуляции поведения. У воспитанников сиротских учреждений уровень развития саморегуляции ниже, чем у их ровесников, растущих в семье, что связано с несформированностью у первых механизмов опосредования действий внутренним планом.

Мотивационная готовность к школьному обучению у воспитанников также специфична, желание посещать школу связана у них не с потребностью занять новую социальную позицию (эта потребность формируется у детей из семьи в процессе ролевой игры, которая практически отсутствует у воспитанников), а с потребностью в общении со взрослым, проистекающий из дефицита общения с ними на всех предыдущих стадиях развития.

Таким образом, дети из сиротских учреждений приступают к школьному обучению не будучи к нему подготовленными в полной мере, что

¹ Психическое развитие воспитанников детского дома // Под ред. Дубровиной И.В., Рузской А.Г. – М., 1990. С. 175 – 205.

не может не отразиться на успешности их учебной деятельности.

По мнению А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых, в развитии интеллектуальной, аффективно-потребностной сфер, а также особенностях поведения детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в сиротских учреждениях, обнаруживается определенная специфика, которая проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией, т.е. для воспитанников характерно недоразвитие внутренних механизмов опосредования.

В подростковом возрасте особую значимость приобретает вопрос о становлении Я.

А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых и Т.И.Юферева исследовали образ Я воспитанников сиротских учреждений как один из аспектов становления Я подростка¹.

Авторы показали, что самооценка воспитанников сиротских учреждений основывается преимущественно на оценках окружающих, данный тип самооценки характерен для детей младшего школьного возраста, следовательно, имеет место некоторое отставание воспитанников по данному параметру развития.

Образ Я воспитанников отличается скудностью. Так, интересы, увлечения, как и представления о себе как о друге и о своем умении понять внутренний мир другого человека занимают незначительное место в их образе Я, что в будущем может затруднять построение близких успешных отношений.

В подростковом возрасте, в связи с интенсивным половым созреванием, выходят на первый план проблемы, связанные с формированием психосексуальной идентичности. Осознание и переживание человеком своей половой идентичности, являясь одним из наиболее существенных показателей формирования психологического пола,

¹ Психическое развитие воспитанников детского дома // Под ред. Дубровиной И.В., Рузской А.Г. – М., 1990. С. 205 – 247.

предполагает, наличие у человека определенных эталонов, представлений о наиболее привлекательных и значимых качествах мужчин и женщин. В качестве первичной модели для детей, способствующих формированию данных эталонов, является семья.

Отсутствие данной первичной модели сказывается определенным образом на формировании эталонов у воспитанников сиротских учреждений. Т.И. Юферева¹ отметила следующие особенности эталонов маскулинности-фемининности у детей, воспитывающихся вне семьи.

Для них характерна, с одной стороны, идеализация семейных взаимоотношений, образа семьи в связи с повышенной ценностью семьи и вместе с тем, с недостаточным опытом жизни в ней. Однако, данная идеальная модель довольно расплывчата, не наполнена конкретными бытовыми деталями. С другой стороны, воспитанники имеют четкий, категоричный, эмоционально окрашенный образ того, какими не должны быть муж, отец, мать, жена. Такой характер представлений порождает конфликтную систему требований, которая может отрицательно влиять на формирование адекватного эталона мужественности-женственности и исказить процесс становления психологического пола.

¹ Юферева Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и интернате / Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. // Ред.- сост. Мухина В.С. – М., 1991. С. 92 – 94.

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА (ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Выдержки из Коллективной монографии

Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, в условиях деинституционализации

Под редакцией Ослон В.Н.

Г.В. Семья, В.Н. Ослон

Негативные последствия для ребенка нахождения в учреждениях общественной опеки известны уже много лет. Наиболее известными остаются публикации Голдфарба (Goldfarb, W., 1945) и Боулби (Bowlby, J., 1951), осветившие ряд эмоциональных, поведенческих и когнитивных нарушений, типичных для индивидов, выросших в учреждениях без родителей. Обследуемые дети были интеллектуально недоразвиты и имели специфические трудности в речевом развитии. К тому же у них были проблемы с концентрацией внимания, формированием эмоциональных отношений, они с жадностью стремились к вниманию со стороны других людей. Отсутствие связи с матерью или человеком, исполняющим роль матери в период младенчества, описывалось как причина упомянутых проблем.

Благодаря теории привязанности (Bowlby, J., 1969), был сделан акцент на негативных последствиях институционализации по сравнению с семейным типом опеки, и на важности присутствия для нормального развития ребенка постоянного, значимого для него человека. В практическом плане это привело к тому, что в некоторых государствах сильно сократилось количество больших детских домов и ряда подобных учреждений.

Последствия институционализации в эмоциональной и когнитивной сфере

Существенный скачок в исследованиях был сделан в связи с проведением в Румынии «тотальной» деинституционализации детей. Конце 90-х годов 20 века Майкл Раттер и исследовательская Группа по румынским и английским усыновленным детям в Институте Психиатрии в Лондоне (Rutter, M., &., 1998, 1999; O'Connor, ., &., 1999, 2000;) наблюдали большую выборку румынских детей, усыновленных и перевезенных в Великобританию из учреждений, где они провели раннее детство. Аналогичное исследование было осуществлено в Канаде в Британской Колумбии и Онтарио. Оно было сфокусировано на улучшениях в состоянии румынских сирот, перевезенных после усыновления в Канаду (Fisher, L., Ames, E. W., Chisholm, K., & Savoie, L., 1997; Marcovitch, S., &., 1997). Эти исследования дали очередной толчок для изучения влияния ранней институционализации на развитие ребенка, его эмоциональную, когнитивную, социальную и/или поведенческую сферы.

Тизард и его коллеги (Tizard, B., & Rees, J., 1975, Tizard, B., & Hodges, J., 1978, Hodges, J., & Tizard, B., 1989, a, b) провели лонгитюдное исследование румынских детей, усыновленных английскими семьями. Первое, когда дети были в возрасте 4-х лет, второе – в возрасте 8 лет, третье – в 16 лет. Исследователи в качестве контрольной группы включили в исследование детей, одиноких матерей («лондонские матери»), проживающих в сложных материальных и психологических условиях. В ходе первого исследования (на детях 4 года жизни) было выявлено, для детей из неполных семей были характерны дисциплинарные нарушения по типу непослушания или нежелания успокаиваться, когда подходило время сна. У детей экспериментальной группы эти проблемы проявлялись очень слабо. Для них была характерны такие проявления, как ограниченность отношений со сверстниками, вспышки раздражения, «прилипчивость» и плохая концентрация. В ходе второго исследования (возраст детей достиг 8 лет) Тизард и Ходжес (Tizard, B., & Hodges, J., 1978) вновь описали поведенческое и эмоциональное развитие этих детей. Бывшие воспитанники

имели большее число проблем, в том числе и в аспекте антисоциального поведения, и чаще характеризовались учителями как ищущие внимания, чем дети в сравнительной группе. В результате третьего исследования (Hodges, J., & Tizard, B., 1989, a, b) было выявлено, что усыновленные дети имели больше поведенческих и эмоциональных проблем, чем дети из контрольной группы. По мнению учителей, у каждого 2-го бывшего воспитанника наблюдались следующие трудности в поведении, которые были выражены в различной степени: неугомонность, отвлекаемость, конфликтность в отношениях со сверстниками, болезненная восприимчивость и обида на замечания со стороны взрослых, высокая тревожность.

Фишер и его коллеги (Fisher, L., Ames, E. W., Chisholm, K., & Savoie, L., 1997) исследовали проблемы поведения у румынских сирот в возрасте от 18 до 76 месяцев, которые были усыновлены и перевезены в Канаду. Он сравнил три группы детей: румынские сироты (РС), прожившие в румынском приюте, по крайней мере, 8 месяцев; канадские неусыновленные дети (КД), сходные с РС по параметрам полового соотношения и возраста; и сравнительная группа румынских детей (РД), которые были усыновлены и перевезены в Канаду до четырехмесячного возраста и никогда не помещались в приют. Сравнительный анализ показал, что у РС нарушения в поведении были выражены в большей степени, чем в остальных группах. У них в большей степени были выражены «интровертных» характеристик такие, как депрессия, отчуждение от социума, чем у детей из группы КД и РД. Эти результаты были подтверждены отчетами родителей. Например, РС описывались родителями как не принимающие и избегающие взаимодействия с сиблингами. По показателям экстравертных характеристик таких, как агрессивность, гиперактивность различий между группами не наблюдалось. Однако судя по отчетам родителей, РС имели проблемы, сильно отличающиеся от проблем КД. Так, первые имели больше трудностей с процессом принятия пищи. Среди пищевых проблем,

упоминаемых родителями, РС было переедание и непринятие твердой пищи, родители же КД на трудности такого типа не жаловались.

Данные пищевые проблемы отражали условия жизни в приютах, где дети всю еду получали в бутылочке вплоть до двухлетнего возраста. Число проблем со сном в группах РС и КД было одинаковым, но разным по содержанию. РС, проснувшись, не давали об этом знать. Они также чрезмерно много спали, хотя данный факт мог быть ошибочным из-за упомянутой выше особенности детей не сигнализировать о своем пробуждении. И вновь это отражает опыт существования в приюте, где спокойное лежание в кровати было наиболее общепринятым занятием.

Родители РС также упоминали о высокой распространенности у детей стереотипных движений (84%). Данные движения часто упоминались среди прочих проблем воспитанников учреждений (например, Beckett, С., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothues, С., O'Connor, T. G., Rutter, M., &., 2002), тем не менее, они встречались и в выборке детей, не имеющих опыта нахождения в учреждениях общественной опеки, хотя и в меньшей степени (Smyke, A. T., Dumitrescu, B. A., & Zeanah, С. H., 2002) . Стереотипные движения включали в себя раскачивание телом, рукой и ритмичное подергивание головой. Исследователи предположили, что они являются началом тех движений, полностью осуществить которые не позволяли возможности детской кровати. Данные движения могут служить в качестве самостимуляции в равнодушной окружающей среде или как средство успокоения в стрессовых ситуациях. Проблемы стереотипных движений у РС постепенно сглаживались или полностью исчезали после помещения в приемную семью.

Раттер и его коллеги (Rutter, M., & 1999, и Beckett, С., & 2002) описали комплекс аутистичноподобных паттернов поведения в наблюдаемой ими выборке румынских усыновленных детей. Эти квазиаутистичные паттерны включали в себя стереотипные движения, бесконечно повторяющиеся движения, отсутствие какого-либо сдерживающего начала,

трудности в формировании выборочных отношений. Только у небольшой доли усыновленных детей наблюдались данные симптомы: 6% детей демонстрировали аутистичные паттерны поведения, а другие 6% имели более слабые (обычно единичные) признаки аутизма (Rutter, M., &, 1999). Выраженность квазиаутистичных проявлений напрямую зависело от длительности пребывания ребенка в учреждении.

Хотя клинические симптомы, наблюдаемые у данных детей напоминали обычный аутизм, тем не менее, уровень развития социальных интересов укладывалось в допустимые нормы. У детей в период с 4 до 6 лет были отмечены значительные улучшения в развитии и поведении. Раттер (Rutter, M., &, 1999) делает заключение, что квазиаутистичные паттерны поведения связаны с длительной сенсорной и бытовой депривацией, когнитивными нарушениями и отсутствием возможности строить близкие отношения.

Таблица 1. Краткое содержание научных исследований социального развития и развития поведения детей в государственных воспитательных учреждениях

Исследование	Выборка	Характеристики учреждения	Описание исследования	Выводы
Голдфарб (1944)	N=15 М:Ж 1.1:1 возраст 10-14 лет ВНДД (время нахождения в детском	Не описаны (см. Голдфарб, 1945)	Исследовались личностные качества, проблемы поведения, социальная зрелость у взрослых, которые провели в учреждении ранние годы жизни, но в дальнейшем были отданы на воспитание в семье. Их	По сравнению со второй группой у испытуемых первой группы в большей степени были выражены тревога, апатия, «неугомонность» и гиперактивность. Они так же проявляли меньшую

	доме) 27-47 мес.		результаты сравнивались со сходной по параметрам группой, в которой испытуемые были взяты на семейное воспитание с самого рождения.	социальную зрелость.
Голдфарб (1945)	N=15 М:Ж 1.5:1 возраст 43 мес. ВНДД 4-32 мес.	Детально не описаны: «отношени е персонала к детям очень формально е, налицо минимум стимуляци и со стороны взрослого» , «активност ь ребенка полностью регулирует ся... Он не поощряетс я к участию в составлени и собственн ого дневного	Тестировалось поведение и социальная зрелость детей трехлетнего возраста, находящихся в государственном воспитательном учреждении в Великобритании. Эти дети затем были помещены в семьи на воспитание и вновь протестированы спустя 9 месяцев. Полученные данные сравнивались со сходной по параметрам группой детей, которые были помещены на воспитание в семьи с самого рождения.	При первом тестировании обе группы детей имели одинаковые показатели социальной зрелости. При повторном обследовании результаты первой группы улучшились. Данный факт интерпретируется как травма, полученная детьми при перемещении из знакомого окружения в незнакомое (из учреждения в семью). При оценке поведения вторая группа оказалась более «благовоспитанной», но повторное обследование различия не подтвердило.

		расписани я»		
Уолки нд и Раттер (1973)	N=78 М:Ж 20:1 возраст 10-11 лет ВНДД, по крайней мере, одна неделя	Не описаны. Ряд британски х государств енных учреждени й.	С помощью учительской оценки проблем поведения была отобрана выборка 10-11 летних детей в двух округах Лондона. Полученная методом случайного отбора выборка «девиантных» детей была изучена в сравнении с контрольной группой «недевиантных». Учитывалась информация о любых периодах времени, проведенных вне родительской опеки (например, помещение в чужую семью или в детский дом)	Дети, пережившие кратковременное нахождение в воспитательном учреждении, были в зоне риска антисоциального расстройства; данный опыт имело достаточно большое количество детей девиантной группы по сравнению с контрольной. Подавляющее большинство девиантной группы составляли мальчики. Периоды нахождения под государственной опекой были обычно очень непродолжительным и и отвергались авторами исследования как причина наблюдаемых проблем. Было сделано предположение, что более вероятным объяснением являются трудности в семье и что мальчики более к ним (трудностям) восприимчивы.
Уолки нд (1974)	N=92 М:Ж 1.7:1	Не описаны. Детский	Исследовались психические расстройства у детей,	Различий между обеими группами по диагнозу

	возраст 5-12 лет ВНДД 6 мес.-6 лет	дом в Великобритании	долгое время находившихся в данном учреждении. Сравнивались симптомы детей, помещенных туда в возрасте до 2 лет и после 2 лет.	«безэмоциональная» психопатия (например, антисоциальное расстройство) не наблюдалось. Предполагается, что данное состояние, главным образом, является зависимым от семейных факторов.
Тизард и Риз (1975)	N=26 М:Ж 2.3:1 возраст 4,5 лет ВНДД 24-48 мес.	Соотношение персонала и детей 1:3 при большой текучести кадров. Наличие книг, игрушек, игр. Смешанные возрастные группы. Визиты домой и прогулки. Личные отношения не поощряются. Высокий уровень физической заботы.	Оценивались проблемы поведения на выборке детей в доме ребенка в Великобритании. Дети либо еще оставались там, либо были усыновлены, либо возвращены своим настоящим родителям. В качестве контрольной использовалась выборка детей из «рабочего класса».	Группы детей различались по содержанию проблем поведения. Дети из дома ребенка демонстрировали: плохую концентрацию, проблемы в отношениях со сверстниками, вспышки раздражения и «прилипчивость». Наихудшие показатели в этом отношении были у детей, чьи контакты с родителями были прерваны или были нерегулярными. Менее всего проблем в поведении было у усыновленных детей. Дети, возвращенные своим настоящим родителям, характеризовались как наиболее стремящиеся к вниманию со

				стороны других людей.
Тизард и Ходже с (1978)	N=51 М:Ж 1.8:1 возраст 8 лет ВНДД 24-48 мес.	См. выше	Оценивались проблемы поведения на выборке детей в доме ребенка, в Великобритании. Некоторые дети еще оставались там, но большинство были усыновлены либо возвращены своим настоящим родителям. В качестве контрольной использовалась выборка детей из «рабочего класса».	По сравнению с контрольной группой дети, пережившие опыт нахождения в доме ребенка, чаще оценивались как ищущие внимания. Те из них, кто был возвращен в собственные семьи, имели ряд «нервных» привычек. Усыновленные и возвращенные своим родителям дети описывались учителями по сравнению с контрольной группой как непослушные, неугомонные, с ограниченными отношениями в среде сверстников. Из возвращенных в родные семьи 66% процентов детей состояли на учете в Детской Консультативной Клинике по сравнению с 12% из числа усыновленных.
Ходже с и Тизард (1989)	N=42 М:Ж 2:1 возраст 16 лет	См. выше	Исследовались социальные отношения у 16-летних испытуемых, живших, по крайней	Все испытуемые, жившие в доме ребенка, независимо от дальнейшей судьбы

	ВНДД 24-48 мес.		мере, до двухлетнего возраста в доме ребенка, в Великобритании. Сравнивались результаты детей, впоследствии усыновленных или возвращенных в собственные семьи между собой, а также с результатами контрольной группы	демонстрировали больше проблем со сверстниками, а также имели меньше близких с ними отношений, по сравнению с контрольной группой.
Ходже с и Тизард (1989)	N=42 М:Ж 2:1 возраст 16 лет ВНДД 24-48 мес.	См. выше	Исследовалось поведение у 16- летних испытуемых, живших, по крайней мере, до двухлетнего возраста в доме ребенка, в Великобритании. Сравнивались результаты детей, впоследствии усыновленных или возвращенных в собственные семьи между собой, а также с результатами контрольной группы	В 16 лет бывшие воспитанники дома ребенка, согласно оценке учителей, все еще имели проблемы в школе. По сравнению с контрольной группой, они, как правило, были более неугомонными и отвлекающимися, конфликтными в отношениях со сверстниками, а также обижающимися на замечания со стороны взрослых. Усыновленные дети проявляли признаки тревожности. Дети, возвращенные в свою кровную семью, как правило, были более

				девиантными или апатичными. Они имели больше трудностей, чем усыновленные испытуемые. Выявленные у них в восьмилетнем возрасте проблемы никакого улучшения не получили.
Кэлер и Фриман (1994)	N= 25 М:Ж 1.5:1 возраст 23-50 мес. ВНДД 1-47 мес.	Описаны как репрезентативный пример румынского приюта	Сравнивалось социальное развитие румынских сирот с обычных румынских детей, посещающих детский сад	Дети из приюта отставали по всем параметрам: адаптивное поведение, социальная коммуникация, визуальное узнавание себя, уровень игры, уровень взаимодействия, социальная компетентность. Сильной их стороной было взаимодействие со сверстниками, хотя, судя по поведению, дети в приюте были неразборчивы в отношениях друг с другом.
Слоутски (1997)	N=52 М:Ж 1:1 возраст 70-88 мес.	Соотношение персонала и детей	Измерялась способность к сопереживанию и уровень конформности у	Дети из приюта имели более низкий уровень способности к сопереживанию (эмпатии), но более

	ВНДД 27-70 мес	1:8-10 Элементарные, но удовлетворительные ресурсы (книги, игрушки). У детей нет собственных вещей. Личные отношения не поощряются. Высокий уровень физической заботы.	детей, помещенных в российский приют. Результаты сравнивались с результатами группы обычных российских детей, посещающих детский сад.	высокий уровень конформности. Эффект был тем значительнее, чем дольше дети находились в приюте.
Фишер и др. (1997)	N=46 М:Ж 1:1.3 возраст 18-76 мес ВНДД 8-53 мес.	Чрезвычайный уровень депривации. Психологическая и пищевая приваия. Суровые физические условия.	Исследовались проблемы поведения румынских сирот (РС), которые в дальнейшем были усыновлены и перевезены в Канаду. Они сравнивались со сходной по параметрам группой канадских неусыновленных детей (КД), и с такой же группой румынских детей (РД), которые были усыновлены и перевезены в Канаду,	РС, в целом, имели больше проблем, чем остальные две группы. Также у них были выше показатели по «интровертным» характеристикам (например, депрессия, обособление от социума), но не по «экстравертным» (например, агрессивность, гиперактивность), по сравнению с КД и РД. 65% РС имели проблемы с питанием (переедание,

			но никогда не помещались в приют или другое подобное учреждение.	трудности с принятием твердой пищи), 44% имели проблемы со сном (проснувшись, продолжали лежать подобно спящим), 84% совершали стереотипные движения. Данные проблемы были нетипичны в группах КД и РД. У РС было больше проблем в отношениях с сиблингами; у РС и РД были затруднены отношения со сверстниками по сравнению с КД. Первые улучшения наблюдались в отношении проблем с питанием и стереотипными движениями, последние – в отношениях с сиблингами и сверстниками
Марко витц и др. (1997)	N=56 М:Ж 1:1.1 возраст 3-5 лет ВНДД <6 мес. 6-48 мес.	См. выше	Исследовались проблемы поведения в выборке румынских сирот, впоследствии усыновленных и перевезенных в Канаду. Сравнивались результаты детей, проведенных в приюте больше 6 мес. и меньше 6 мес.	Обе группы имели показатели по проблемам поведения в пределах нормы, однако они определенно были выше у детей, проживших в приюте больше 6 мес.
Ворри	N=41	Стабильно	Исследовалась	Дети

<p>я, Раттер, Риклес , Уолки нд Хобсб ом(199 8)</p>	<p>М:Ж 1:1 возраст 9-11 лет ВНДД 2-7 лет</p>	<p>сть состояния кадров, однако мало персонала на большое количество о детей. Забота о детях не носит личностны й характер. Высокий уровень физическо й заботы.</p>	<p>социальная сфера и поведение греческих детей, долгое время находившихся под общественной опекой. Несмотря на данный факт, большинство из них первые два года жизни находились в своих семьях. Показатели этих детей сравнивались со сходной по параметрам контрольной группой греческих детей, растущих в полных семьях.</p>	<p>экспериментальной группы были более невнимательными, менее общественно активными и более отвлекающимися в школе, чем дети в контрольной гркппе. По отчетам учителей и родителей, они также были более беспокойными, имели более конфликтные отношения со сверстниками и требовали большего внимания со стороны учителей. Мальчики вяло участвовали в общей работе, имели больше эмоциональных трудностей, проблем с поведением и чаще отличались гиперактивностью по сравнению с контрольной группой. Девочки также были мало вовлечены в школьную деятельность и тоже имели эмоциональные проблемы.</p>
<p>Крипп нер и</p>	<p>N=104 М:Ж</p>	<p>Чрезвычай ная</p>	<p>Исследование проводилось с</p>	<p>Британские усыновленные дети</p>

др. (1999)	2.3:1 возраст 4 года ВНДД <6 мес. 6-<24 мес.	деприваци я. Пищевая и психологи ческая привация. Суровые физически е условия.	помощью игр сказочного и социального характера на выборке румынских сирот (РС), впоследствии усыновленных и перевезенных в Великобританию. В качестве сравнительной наблюдалась выборка британских усыновленных детей.	были более вовлечены в игры обоих типов, придумывали различные роли и демонстрировали больше удовольствия от совместной игры, чем РС. Данные различия не могли быть объяснены умственным развитием и речевой способностью. Не наблюдалось различий между раньше и позже помещенными в учреждение детьми РС, хотя для последних отмечалась меньшая вовлеченность в игры.
Раттер и др. (1999)	N=111 М:Ж 2.3:1 возраст 6 лет ВНДД 6-24 мес.	Чрезвычай ная деприваци я. Пищевая и психологи ческая привация. Скудные условия существов ания	Исследовалось наличие движений, связанных с аутизмом в выборке румынских сирот (РС), впоследствии усыновленных и перевезенных в Великобританию. В качестве сравнительной использовалась группа усыновленных британских детей.	«Аутистичное» поведение наблюдалось у 12% детей РС в возрасте 4 лет. Тем не менее, улучшения, наблюдаемые в возрасте 6 лет (половое развитие в норме и нормальная окружность головы) позволяют предполагать, что вышеупомянутые

				случаи отличаются от «обычного» аутизма.
Веккет и др. (2002)	N=144 М:Ж 1:1.2 возраст 6 лет ВНДД <6мес., 6-<12 мес., 12-<24 мес., 24-43 мес.	См. выше	Исследовался набор паттернов поведения в выборке румынских сирот, впоследствии усыновленных и перевезенных в Великобританию. Сравнивалась длительность депривации с ее последствиями. Изучаемые паттерны включали в себя: раскачивание, причинение вреда самому себе, необычные сенсорные интересы и пищевые проблемы (трудность принятия твердой пищи).	Будучи усыновленными, 47% детей сохраняли паттерн раскачивания, 18% продолжали делать это в возрасте 6 лет. При переезде в Великобританию 24% детей продолжали наносить себе вред, к 6-летнему возрасту это число сократилось до 13%. Травмирование себя было частой реакцией ребенка на выговор со стороны взрослых. Все вышесказанное, скорее всего, относится к детям, проведенным в учреждении длительный период времени. 11% детей в учреждении имели необычные сенсорные интересы, некоторые дети стали проявлять их после переезда в Великобританию (были слишком недоразвитыми). Проблемы с жеванием и глотанием твердой пищи также, вероятно, были

				свойственны для детей, которые провели в учреждении год и более.
Харден (2002)	N=35 М:Ж 1.5:1 возраст 9-30 мес. ВНДД 9-27 мес.	Соотношение персонала и детей 1:2 (но на выходные персонал сменялся). Хорошее материальное обеспечение. Личные отношения поощряются. Высокий уровень физической заботы	Исследовалось адаптивное поведение и его проблемы на выборке младенцев и детей, только начинающих ходить, в американских специализированных учреждениях. Результаты сравнивались с результатами группы американских детей, отданных на воспитание в семьи.	Относительно коммуникации и социализации, дети в учреждениях были в худших условиях, чем взятые в семью. Судя по отчетам и наблюдениям, различий по проблемам поведения не было.

Последствия институционализации в когнитивной сфере

В ранних исследованиях когнитивного развития воспитанников учреждений были сделаны выводы, что младенцы сильно отстают в своем развитии и обладают характерными для них специфическими трудностями в речевом развитии и развитии внимания (например, Goldfarb, W., 1945). Последующие исследования, выполненные Б. Тизард и ее коллегами (Hodges, J., & Tizard, B., 1989a,b; Tizard, B., & Joseph, A., 1970, Tizard, B., & Rees, J., 1974.; Tizard, B., & Hodges, J., 1978) на выборке воспитанников, дали более оптимистичные прогнозы их когнитивного развития. В возрасте 2 лет младшая группа дома ребенка (дети были помещены туда в период до 4

месяцев) по показателям умственного возраста отставала на 2 месяца от группы «домашних» детей из низшего слоя рабочего класса (Tizard, B., & Joseph, A., 1970). Воспитанники дома ребенка имели более низкие показатели речевого развития, меньший словарный запас и составляли меньше комбинаций из слов, чем сравнительная группа (Tizard, B., & Joseph, A., 1970). Но к четырем годам у детей, оставшихся в учреждении, не было выявлено каких-либо признаков отставания, в то время как худшие показатели интеллекта имели дети, возвращенные в свои неблагополучные биологические семьи (Tizard, B., & Rees, J., 1974). К восьми годам все еще находящиеся под государственной опекой дети имели средние показатели IQ (Tizard, B., & Hodges, J., 1978). К тому времени, как им исполнилось шестнадцать лет Ходжес и Тизард заключили, что жизнь в учреждении не имела «опустошительного и длительного негативного эффекта, описанного в более ранних исследованиях».

Хотя по результатам лонгитюдного исследования Тизард и ее коллег (Hodges, J., & Tizard, B., 1989a,b; Tizard, B., & Joseph, A., 1970, Tizard, B., & Rees, J., 1974,; Tizard, B., & Hodges, J., 1978) сделали вывод о том, что жизнь в учреждениях не оказывает вредного воздействия на когнитивное развитие ребенка, однако, перед тем, как сделать окончательное заключение, необходимо рассмотреть несколько важных моментов. Во-первых, дети из выборки Тизард находились в учреждении, где был высоким уровень заботы о них. Они имели много книг и игрушек, им ежедневно читались книги, выводили на прогулки, а также время от времени персонал брал некоторых детей на выходные к себе домой. Дети жили в «семейных» группах по 6 человек, каждая группа имела отдельные, предназначенные для нее комнаты и двух воспитателей.

Исследование динамики когнитивного развития у детей, усыновленных до 4-х лет и после 4-х лет, выявило следующие особенности. У большинства детей первой группы показатели IQ были выше. В течение последующих 12 лет эти различия оставались неизменными (Hodges, J., & Tizard, B., 1989a,b).

Естественно, что одной из проблем изучения влияния жизни в учреждениях на когнитивное развитие ребенка является тот факт, что уровень заботы о детях в них очень сильно варьируется. Дети, обследование которых позволило Тизард заключить, что отставание в развитии не является неизбежным следствием отсутствия семейной заботы, тем не менее, находились в очень хороших условиях, характерных отнюдь не для всех учреждений подобного рода. Последнее стало слишком очевидным, когда падение режима Чаушеску в Румынии привлекло внимание мировой общественности к более чем 100 тысячам детей, «удобно» собранных в огромные колонии, как правило, без нормальной еды, одежды, тепла и квалифицированного персонала (Johnson et al, 2000).

Кэлер и Фримэн (Kaler, S. R., & Freeman, B. J., 1994) собрали репрезентативную группу таких детей и провели ряд тестов на выбранных 25 испытуемых. Это были младенцы малолетних матерей или младшие дети больших семейств. Главными причинами помещения детей в учреждения являлись социально-экономические факторы. Обследованные Кэлером и Фримэном дети были в возрасте от 23 до 50 месяцев и, в среднем, находились в приюте около 26 месяцев. Уровень их когнитивного развития сравнивался с уровнем детей того же возраста, посещающих местный детский сад. Уровень развития последних соответствовал их хронологическому возрасту, в то время как 20 из 25 сирот имели уровень, более чем на половину отстающий от возрастной нормы.

Ужасное положение детей в румынских приютах привлекло внимание мировой общественности и, впоследствии, множество этих детей были «спасены» и усыновлены гражданами других стран. Появилась уникальная возможность изучить негативное влияние ранней депривации и ее обратимость в отношении умственного развития. Майкл Раттер со своими сотрудниками в Институте Психиатрии в Лондоне обследовал большую выборку (n=111) румынских детей, усыновленных и перевезенных в Великобританию, но переживших перед этим суровую тотальную

депривацию. Все они были перевезены в возрасте до двух лет, уровень их когнитивного развития измерялся в возрасте 4 лет (Rutter, M., ., 1998) и 6 лет (O'Connor, T. G., Rutter, M., & ., 2000 a). На момент переезда дети сильно отставали в развитии; средний балл для группы по Денверской шкале составлял 63 (59% детей имели коэффициент развития ниже 50) и 51% детей были ниже третьего перцентиля в весе.

К 4 годам исследуемые дети совершили скачок в физическом и умственном развитии. Ниже третьего перцентиля в весе осталось 2% детей, а средний балл по Денверской шкале поднялся до 107. Румынские дети, усыновленные и перевезенные в Великобританию в возрасте до 6 месяцев (0-6), по-видимому, полностью нагнали свое отставание и не отличались от сравнительных групп: британских усыновленных детей или румынских, никогда не бывавших в учреждениях. У детей, усыновленных и перевезенных в Великобританию после 6 месяцев (7-24), упомянутый скачок также наблюдался, хотя предположительно их отставание в развитии было ликвидировано не до конца. В любом случае, в четыре года у детей наблюдалась ясная зависимость уровня когнитивного функционирования от длительности депривации. Вновь румынские усыновленные дети были протестированы в 6 лет (O'Connor, T. G., Rutter, M., & ., 2000 a и др., 2000). К прежней выборке из 111 детей, протестированных в четыре года, добавилась группа «поздно» усыновленных румынских детей (48 человек), перевезенных в Великобританию в возрасте между 24 и 42 месяцами, тестирование которых осуществлялось в шестилетнем возрасте.

«Поздно» усыновленные позволили продолжить работу над гипотезой о связи длительности депривации и уровня когнитивного развития. Эта группа дала уникальную возможность исследовать способность к восстановлению физическому и умственному у детей. Все три группы усыновленных (0-6 мес., 7-24 мес., 25-42 мес.) одинаково отставали в развитии на момент переезда в Великобританию. К шести годам, после нахождения в приемной семье в среднем от 3 до 4 лет, «поздно»

усыновленные дети показали значительный прогресс. Если на момент переезда в США 90% из них имели по Денверской шкале балл ниже 70, то к шести годам только 18% сохраняли этот показатель. По умственному развитию рано усыновленные румынские дети (0-6 месяцев) в шесть лет не отличались от сравнительной группы британских, хотя обе они имели значимо более высокие показатели, чем остальные выборки (7-24 мес. и 25-42 мес.). Важнейшей детерминантой умственной способности в 6 лет был возраст переезда в Великобританию. Дальнейший анализ выявил, что длительность привации² была наиболее важным фактором, определяющим умственный уровень детей, чем время, проведенное в приемной семье (два года и больше).

В целом, все группы имели значительный прогресс в когнитивном развитии, что говорило об их способности к восстановлению после ранней депривации. Тем не менее, негативные последствия ее еще оставались заметны в возрасте 6 лет. О'Коннор (O'Connor, T. G., Rutter, M., & ., 2000 a) заключает, что полученные данные являются очевидными доказательствами того, что ранняя депривация подвергает риску развитие ребенка еще многие годы.

Традиционно считается, что у детей в учреждениях существует отставание в речевом развитии. Голдфарб (Goldfarb, W., 1944, 1945) исследовал звуки речи, ее вразумительность и грамматические конструкции в раннем младенчестве, в возрасте от 6 до 8 лет и отрочестве. На всех трех возрастных уровнях дети ясно демонстрировали дефицит речевого развития по сравнению с детьми, отданными в семьи на воспитание. Ряд исследователей в дальнейшем также выявлял этот факт. Данный дефицит включал в себя более бедный словарный запас и менее спонтанную речь (Tizard, B., & Joseph, A. , 1970), отставание в формальной стороне (правильности) речи (Pringle, M.L.K., & Tanner, M., 1958).

² привация – воспитание в учреждении

В рамках исследования Тизард и Джозеф (Tizard, B., & Joseph, A., 1970) было выявлено, что степень когнитивных и речевых задержек варьируется в зависимости от уровня заботы о детях в различных учреждениях. Это, в свою очередь, объясняет неодинаковость выводов, сделанных исследователями этой области. Исследователи описывают два полюса жизни в учреждениях: формально-ориентированная забота о детях, которая ведет к задержкам в развитии, и детско-ориентированная забота, которая обеспечивает нормальное развитие ребенка. При детско-ориентированном типе персонал не придерживается строгой рутины обязанностей и предпочитает больше времени проводить с детьми, помогая им развиваться. При формально-ориентированном типе персонал обычно озабочен преимущественно физической заботой о детях. Другими типичными характеристиками общественных воспитательных учреждений, ведущими к задержке речевого развития, являются небольшой запас книг, наборов игр, малая обеспеченность кадрами, их низкая квалификация, отсутствие возможности проявлять инициативу в работе, отсутствие личного имущества у детей и, так называемого, «каждодневного» опыта (Pringle, M.L.K., & Tanner, M., 1958; Tizard, B., & Joseph, A., 1970).

Таблица 2. Когнитивное развитие детей в государственных воспитательных учреждениях

Исследования	Выборка	Характеристика учреждения	Описание исследования	Выводы
--------------	---------	---------------------------	-----------------------	--------

Голдфарб (1944)	N=15 М:Ж 1.1:1 возраст 10-14 лет ВНДД 27-47 мес.	Не описаны (см. Голдфарб, 1945)	Измерялся интеллект и речевое развитие у подростков, проводших ранние годы жизни в домах ребенка, но в дальнейшем переданных на воспитание в семью. В качестве контрольной использовалась сходная по параметрам группа детей, отданных под семейную опеку с самого рождения.	Дети, пережившие опыт жизни в учреждении в младенчестве, имели более низкие показатели когнитивного развития, чем сравнительная группа; 100% воспитанников учреждения, по сравнению с 40% отданных в семью детей, имели IQ ниже среднего. Первая группа, также, уступала второй в речевом развитии.
Голдфарб (1945)	N=15 М:Ж 1.5:1 возраст 43 мес. ВНДД 4-32 мес.	Не описаны детально: «соотношение количества персонала и детей очень низкое, минимум стимуляции со стороны взрослых», «деятельность ребенка полностью регулируется»	Были протестированы интеллект и речевое развитие у трехлетних детей – воспитанников учреждения в Великобритании. Затем дети были помещены в семьи на воспитание и вновь протестированы спустя 9 месяцев после первого	При первом и повторном измерении IQ сравнительная группа показывала более высокие результаты, чем воспитанники учреждения. Хотя при повторном замере последние уже тоже были помещены в семьи. По речевым способностям сравнительная группа при обоих замерах также имела показатели выше, чем

			обследования. В качестве сравнительной использовалась сходная по параметрам группа детей, помещенных под семейную опеку с самого рождения.	воспитанники учреждения; при втором тестировании результаты последних оставались ниже показателей первого тестирования сравнительной группы.
Прингл и Таннер (1958)	N=18 М:Ж 1:0.8 возраст 4 с половиной года ВНДД 6-48 мес.	Не описаны. Дом ребенка в Великобритании. Высокий уровень физической заботы	Сравнивалось речевое развитие детей в британском доме ребенка с речевым развитием детей сходной по параметрам контрольной группы. В число исследуемых параметров входили: правильность речи, словарный запас, построение предложений и способность детей понимать, а также выражать свои мысли	У воспитанников было отставание по правильности речи и меньший словарный запас по сравнению с контрольной группой (не могли назвать предметы личного имущества). Речевое развитие нормальное.
Рейнголд и Бэйли (1959)	N=14 М:Ж 1:1 возраст	Не описаны	Сравнивались две группы воспитанников учреждения. В	Экспериментальная группа не имела

	17-22 мес. ВНДД		экспериментальной ситуации. По ной группе половина детей в течение 2-х месяцев имела одного постоянного взрослого, заботящегося о них. Контрольная группа продолжала содержаться в обычных условиях. Спустя 18 месяцев был измерен их IQ. Результаты также сравнивались с показателями детей, впоследствии усыновленных или возвращенных собственным родителям.	условий, в чем - либо лучше тех, в которых жила контрольная. Те из детей, кто затем был усыновлен, имели более высокий показатель IQ и большой словарный запас, чем те, кого возвратили в их семьи, однако различия были незначимыми.
Тизард и Джозеф (1970)	N=30 М:Ж 1:1 возраст 2 года ВНДД 4-24 мес.	Соотношени е персонала и летей 1:3 , однако большая текучесть кадров. Книги,	Изучалось когнитивное развитие и спонтанность речи на выборке детей из дома ребенка в Великобритании.	Умственный возраст воспитанников дома ребенка на 2 месяца отставал от нормы. Контрольная группа имела большую речевую активность, большой словарный

		<p>игрушки, игры. Смешанные возрастные группы. Визиты домой и прогулки. Личные отношения не поощряются. Высокий уровень физической заботы.</p>	<p>В качестве контрольной использовалась группа детей из «рабочего класса» (примеч. здесь и в дальнейшем: скорее всего, имеются ввиду слои низкоквалифицированных рабочих, разнорабочих)</p>	<p>запас и составляла более длинные предложения, чем дети в доме ребенка.</p>
Тизард и Риз (1974)	<p>N=65 М:Ж 2.3:1 возраст 4 с половино й года ВНДД 24-48 мес.</p>	См. выше	<p>Изучалось когнитивное развитие выборки детей в доме ребенка, в Великобритании. Дети либо еще оставались там, либо же были усыновлены или возвращены своим родителям. В качестве контрольной использовалась группа детей из «рабочего класса»</p>	<p>Свидетельства отставания отсутствуют. Усыновленные дети имели IQ выше, чем оставшиеся в учреждении или возвращенные в свои семьи.</p>
Тизард и Ходжес (1978)	<p>N=51 М:Ж 1.8:1 возраст</p>	См. выше	См. выше	<p>Дети, к 8 годам еще живущие в учреждении, и дети, возвращенные своим</p>

	8 лет ВНДД 24-48 мес.			родителям, имели средний IQ. Дети, усыновленные в возрасте до 4 с половиной лет, имели IQ выше среднего. IQ оставался постоянным для каждой группы с возраста 4-х с половиной лет. Дети в доме ребенка имели самые низкие показатели по IQ, но в пределах возрастной нормы.
Ходжес и Тизард (19896)	N=42 М:Ж 2:1 возраст 16 лет, ВНДД 24-48 мес.	См. выше	Изучалось когнитивное развитие подростков 16 лет, которые, по крайней мере, до двухлетнего возраста содержались в доме ребенка, в Великобритании. Показатели IQ испытуемых, впоследствии усыновленных или отданных назад в свои семьи, сравнивались между собой, а также с контрольной группой	Группа испытуемых, усыновленных в возрасте до 4 с половиной лет имела высшие показатели по IQ. Другие группы бывших воспитанников дома ребенка значительно не различались между собой, ни одна из групп не имела средний показатель IQ ниже 94.

			подростков.	
Кэлер Фримэн (1994)	N=25 М:Ж 1.5:1 возраст 23-50 мес. ВНДД 1-47 мес.	Описаны как репрезентативный пример румынского приюта (депривационное окружение с пищевой и психологической привацией и плохими физическим и условиями)	Изучалось когнитивное развитие румынских сирот по сравнению с группой румынских детей, посещающих детский сад	Ни один из воспитанников приюта не соответствовал своей возрастной норме; у 20 из 25 этих детей умственный возраст был вдвое меньше хронологического. У контрольной группы задержек в развитии не наблюдалось.
Слоутски (1997)	N=52 М:Ж 1:1 Возраст 70-88 мес. ВНДД 27-70мес.	Соотношение персонала и детей 1:8-10 удовлетворительные возможности (книги, игрушки). У детей нет личного имущества. Не поощряются личные отношения. Высокий уровень физической заботы	Сравнивалось когнитивное развитие детей, помещенных в российский приют, с развитием группы российских детей, посещающих детский сад.	Дети в приюте имели IQ ниже, чем дети, посещающие детский сад.
Раттер и др. (1998)	N=111 М:Ж	Чрезвычайная	Сравнивалось когнитивное	По сравнению с БД, скачок в когнитивном

	2.3:1 возраст 4 года ВНДД <6 мес. 7-24 мес.	депривация. Пищевая и психологиче ская привация. Плохие физические условия.	развитие двух групп румынских сирот (РС), впоследствии усыновленных и перевезенных в Великобританию выборкой британских усыновленных детей (БД). Также, между собой сравнивались сами РС: те, кто был усыновлен в возрасте до 6 месяцев, сравнивались с усыновленными после шестого месяца жизни.	развитии РС, усыновленных до 6 месяцев, был завершен к четырем годам. У РС, усыновленных после 6 месяцев, также наблюдался большой прогресс в развитии, однако полностью отставание ликвидировано не было..
О'Коннор и др. (2000)	N=165 М:Ж 1:1.2 возраст 6 лет ВНДД <6мес. 7-24 мес. 25-42 мес.	Чрезвычайна я депривация.. Пищевая и психологиче ская привация. Плохие физические условия.	Когнитивное развитие румынских сирот, исследованное Раттером и др. в 1998 году, вновь было измерено у них в возрасте 6 лет. В работу также была включена хронологически следующая группа «поздно» усыновленных. Эти группы	Длительность привации была важнейшим фактором, влияющим на уровень когнитивного развития детей. По сравнению с британскими усыновленными детьми, отставание в развитии у РС, усыновленных до 6 месяцев, ликвидированное к 4 годам было подтверждено при

			сравнивались с выборкой британских усыновленных детей.	повторном тестировании в 6 лет, а у тех РС, которые были усыновлены после 6 месяцев, все таки было неполным и сохранялось как к 4 годам, так и к 6. Время, проведенное в приемной семье свыше двух лет, уже не вызывало скачок в развитии.
Харден (2002)	N=35 М:Ж 1.5:1 возраст 9-30 мес. ВНДД 9-27 мес.	Отношение персонала к детям 1:2 (но на выходные персонал сменялся). Хорошее материальное обеспечение. Поощряются глубокие контакты между воспитателями и детьми. Высокий уровень физической заботы.	Исследовалось психическое развитие младенцев и детей, только начинающих ходить (примеч. : до 1.5 лет) в специализированных американских учреждениях в сравнении с группой американских детей, отданных в семьи на воспитание.	Дети в учреждениях психически развивались хуже, чем дети, отданные в семьи.

Таким образом, факты свидетельствуют о том, что воспитание ребенка в условиях учреждения, как правило, приводит к задержкам в когнитивном развитии. Суровая депривация, вроде той, которую пережили дети в румынских приютах во времена режима Чаушеску, оказывает глубокий

негативный эффект на когнитивное развитие. Полное нивелирование этого эффекта наблюдалось только в тех случаях, когда ребенок был помещен под семейную опеку в возрасте до 6 месяцев. Дети, помещенные в семью позже, также делали значительные успехи в развитии, однако все равно отставали от обычных детей и несколько лет спустя (O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J., & 2000б).

В окружении без насилия, с разумным материальным и кадровым обеспечением общественная опека может обеспечить адекватное когнитивное развитие детей, в пределах возрастной нормы. В то же время, дети, отданные в заботливую семью, будут иметь IQ выше, чем если бы они росли в учреждении.

Что касается проблем поведения, отдельный комплекс их, наблюдаемый у чрезвычайно депривированных румынских сирот (например, трудности с твердой пищей, квазиаутистичные паттерны) хорошо поддаются коррекции и обычно исчезают при перемещении ребенка под семейную опеку. Однако есть и ряд трудно решаемых проблем, наблюдаемых у детей, ранние годы жизни проведших в учреждениях. По-видимому, они являются результатом отсутствия у ребенка близких эмоциональных отношений в раннем возрасте. Румынские усыновленные дети, обследованные Фишером и его коллегами (Fisher, L., & 1997) в последнюю очередь показывали улучшения в отношениях со сверстниками и сиблингами. В исследовании Ходжеса и Тизарда (Hodges, J., & Tizard, B 1989а, 1989б) испытуемые и в 16 лет продолжали иметь проблемы со сверстниками. Трудности в личностных отношениях могут быть длительным последствием ранней институционализации и могут иметь нейробиологические основания.

В этом смысле многие воспитанники будут эмоционально уязвимы, их стремление к вниманию со стороны взрослых и готовность пойти с незнакомым человеком будут делать их очевидными мишенями для сексуального насилия (Elliot, M., Browne, K. D., & Kilcoyne, J., 1995). Это

проявление описано в работах Семья (2004) как рецептивный тип ориентации и повышенный уровень виктимности выпускников.

Итак, можно заключить, что общественная опека не способствует оптимальному развитию детей. Раннее вмешательство и перемещение их в семью чрезвычайно важно для их последующего развития.

В результате анализа исследований, проведенных исследователями в различных странах можно сделать ряд выводов практического, политического и исследовательского плана.

1. Аналитические эпидемиологические исследовательские проекты (т. е. включающие в себя контрольные и/или сравнительные группы) показывают, что маленькие дети, помещенные в учреждение, не имеющие родителей, находятся в группе риска расстройств формирования близких эмоциональных отношений и задержек социального, поведенческого и когнитивного развития. Задержки в росте организма, атрофия нервных путей и неправильное развитие мозга также входят в число вопросов по исследованию детей в учреждениях. Заброшенность и вред, вызываемый депривацией, равняются насилию над маленьким ребенком.

2. Необходимо развивать альтернативные общественной опеке семейные стратегии, такие как усыновление или передача в семью на воспитание.

3. Исследования должны выявить лучшие образцы деинституционализации детей, которые бы учитывали их нужды и сводили на нет потенциальный риск этого процесса.

4. Дети в учреждениях ограничены в возможности формирования качественных эмоциональных отношений по сравнению с «семейными» детьми, особенно в таких учреждениях, где мало персонала, много детей и отсутствует стабильность заботы из-за посменного характера работы и текучести кадров. Даже качественная забота о детях в учреждениях может иметь негативное влияние на их способность в дальнейшем строить отношения.

5. Аналитические эпидемиологические исследования показывают, что многие из проблем, наблюдаемых в выборке чрезвычайно депривированных детей, например, квазиаутистичные паттерны и задержки в когнитивном развитии могут быть решены при перемещении ребенка в семью. Тем не менее, качество жизни в этой семье – важный фактор состояния ребенка в последующем.

Важнейшим условием качества жизни ребенка при институциональном и семейном воспитании является качество психологической помощи.

ОТ КОМПЕНСАЦИИ НАРУШЕНИЙ ДО АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ, ИЛИ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И СЕМЬЯМ В УСЛОВИЯХ ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ

По существу, деинституционализация - это начало развития современных и эффективных служб помощи и поддержки детей и семьи. Потребителями услуг подобной службы должны стать семьи группы риска по социальному сиротству, дети, нуждающиеся в замещающей заботе, их биологические и замещающие семьи. Важнейшей задачей психологической помощи данным целевым группам становится помощь в создании благоприятных и безопасных условий для полноценного развития личности ребенка, интеграции его в различные социальные институты, поддержка семьи как биологической, так и замещающей, в трудных, кризисных ситуациях. Безусловно, что помогающие специалисты должны уметь работать с проблемами и нарушениями, создавать условия для компенсации депривационных нарушений, но они так же должны быть ориентированы на ресурсы как самого ребенка, так и систем, в которые он включается и уметь их актуализировать.

Выбор теоретических оснований, на которых будет построена система психологической помощи в условиях деинституционализации, задача достаточно сложная. Процессы деинституционализации затрагивают различные уровни «глобальной адаптации» ребенка к среде (Оудсхоорн,

1994): от социального до интрапсихического. Единая теория, которая давала бы целостное представление о закономерностях и существенных связях в данной области пока не создана. Поэтому мы говорим о совокупности теорий, в которых нашли свое отражение теории развития личности и социализации, с одной стороны, и теории функционирования и развития систем, с другой. Анализ современных исследований в области психологической помощи субъектам деинституционализации детей, оставшихся без попечения, опрос помогающих специалистов, собственные представления о мишенях психологической помощи субъектам деинституционализации позволили выделить из большого спектра теорий те, которые могли бы обосновать основные направления и содержание психологической помощи. К ним можно отнести, во-первых, теоретические концепты, объясняющие причины формирования нарушений в развитии и социализации у детей в условиях материнской и других видах видов депривации. Это уже ставшие классическими теория привязанности Боулби и теория депривации Лангмейера и Матейчика, отечественные теории развития в рамках культурно-исторического подхода (Л. С Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.). Во-вторых, концепции, сформулированные в рамках гуманистической парадигмы. Особое значение мы придаем концепциям формирования социальной компетентности и жизнестойкости у детей (А.М. Махонько и Н.А. Иванюк, Калинина, С. Мадди, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков и т.д.). В-третьих, теоретические положения, сформулированные в рамках системного подхода к семье (С. Минухин, Х. Фишман, М. Боуэн, В. Москоленко, А. Холмогорова).

Условия и компенсации нарушений в развитии у детей вследствие материнской и институциональной депривации

Теория привязанности и ее влияние на деинституционализацию детей, оставшихся без попечения

Одной из наиболее влиятельных теорий, раскрывающих, с одной стороны, негативное влияние материнской и институциональной депривации на здоровье и развитие ребенка, а, с другой, обосновывающих необходимость стабильной родительской заботы пусть даже в условиях замещающей семьи, а так же стабильной социально-поддерживающей сети как источника помощи в решении конкретных задач и эмоциональной поддержки, остается теория привязанности. Ее основные положения были сформулированы Джоном Боулби еще в 1951 году. В центре данной теории находятся отношения между ребенком и взрослым. Боулби определил привязанность как устойчивую связь между ребенком и его главным опекуном (биологическим или замещающим родителем). Он выделил сопутствующие сепарации факторы, от которых зависит степень ее негативного влияния на психическое здоровье ребенка: глубину эмоциональной связи между матерью или другим объектом привязанности и ребенком до сепарации, внезапность или постепенность, а также длительность сепарации, наличие или отсутствие лиц, замещающих объект привязанности, возраст ребенка на момент разлуки с матерью. Благодаря теории привязанности (Bowlby, J. , 1969), был сделан акцент на негативных последствиях институционализации по сравнению с семейным типом опеки, и на важность присутствия для нормального развития ребенка постоянного, значимого для него человека. Фактически, теория привязанности стала основанием для проведения политики деинституционализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, в странах Западной Европы и США и способствовала бурному развитию семейного жизнеустройства и значительному сокращению количества больших детских домов и ряда подобных учреждений.

Психологический процесс, с помощью которого дети развивают привязанность, в общих чертах описывает Вера Фальберг (Fahlberg V. A, 1995), называя его «циклом возбуждения-расслабления». По ее мнению, единственный способ, с помощью которого новорожденный может заявить о своих потребностях, – это плач, приводящий ребенка в состояние

физического и психологического напряжения или «возбуждения». Родитель или опекун определяет, что нужно ребенку, и удовлетворяет его потребность, в результате чего малыш расслабляется до тех пор, пока не возникнет новая нужда.

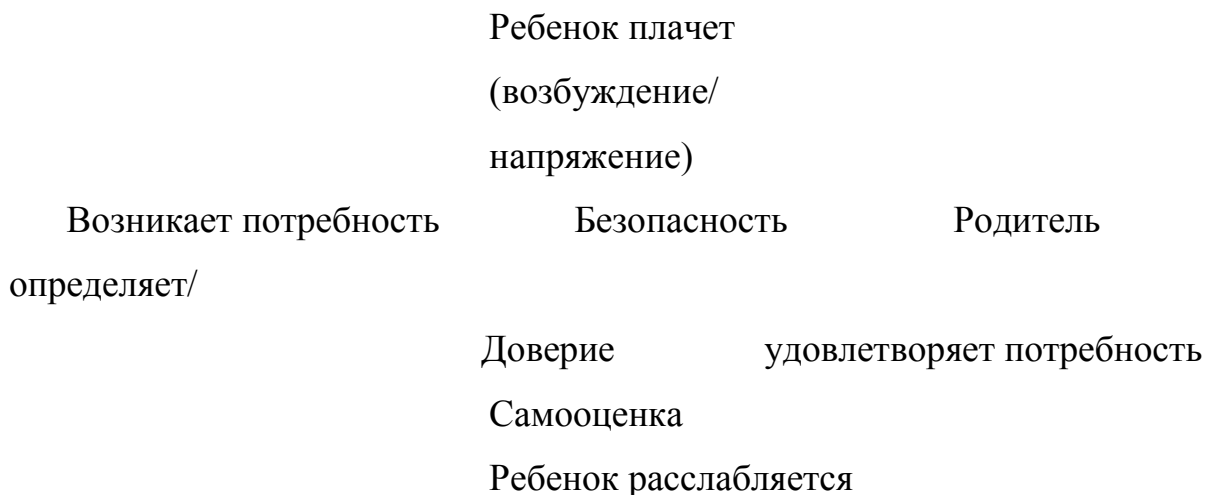


Рис. 1. Цикл возбуждения-расслабления

Этот цикл повторяется сотни и тысячи раз в течение первых недель и месяцев жизни ребенка. В результате малыш начинает понимать, что его требования всегда найдут отклик, что родитель или опекун придут ему на помощь, если он будет нуждаться в чем-либо. И, главное, ребенок учится доверять людям и чувствовать себя в безопасности, что также способствует формированию его отношений к себе и миру.

Там, где о ребенке заботятся нерегулярно, и его потребности удовлетворяются раз от раза или не удовлетворяются вовсе, этот цикл прерывается. Малыш быстро перестает криком заявлять о своих требованиях, вот почему в детских учреждениях, несмотря на то, что там живет множество младенцев, зачастую стоит полная тишина. Во многих домах ребенка, где на одного взрослого приходится большое количество детей, существует определенный режим удовлетворения потребностей ребенка (время кормления, время смены подгузников, время сна и т. д.). Поскольку невозможно реагировать на индивидуальные потребности ребенка сразу же после их возникновения, многие дети остаются в состоянии дискомфорта

(напряжения или возбуждения) долгое время. Это оказывает существенное влияние на их способность фокусировать свое внимание на чем-либо, кроме дискомфорта (ребенок может быть голодным, мокрым или испытывать боль), ограничивая возможности для изучения окружающего мира, игры и развития. Кроме того, детям для нормального развития требуются стимуляция и взаимодействие со стороны взрослых.

Однако нарушения первичной привязанности не являются фатальными для ребенка. Боулби вводит понятие вторичной привязанности, которая может сформироваться у ребенка на месте первичной привязанности. Вторичной привязанностью он назвал отношения, развиваемые человеком с другими людьми — замещающими родителями, друзьями, учителями и помогающими специалистами.

Вера Фальберг (Fahlberg V. A, 1995) показала, что ребенок привязывается к тем, кто быстро и позитивно реагирует на его активность и инициативу, а также вступает в общение, отвечающее когнитивным способностям и настроению ребенка. Она выделила 3 цикла в процессе формирования привязанности у детей, которые не сформировали или утратили привязанность: цикл «возбуждение — релаксация» (потребность — выражение протеста — удовлетворение потребности — успокоение — новая потребность — и т.д.), «цикл позитивного взаимодействия» (родитель инициирует стимулирующее взаимодействие с ребенком — ребенок откликается положительно — и т.д.) и «цикл активного поиска помощи извне» (родитель обращается в различные организации, где он может получить помощь в лечении, обучении, в совместной игре, досуге и т.п.). Если первый цикл инициируется самим ребенком, который заявляет о своих потребностях, второй требует инициативы как ребенка, так и взрослого. Последний способ объединяет ребенка и взрослых в процессе их общего взаимодействия с окружением.

Теория привязанности подтверждают, что характер привязанности может изменяться в ответ на характер переживания межличностных

отношений (Fonagy et al, 1996). Общение с постоянными родительскими фигурами, в том числе и замещающими, доверительные отношения с ними защищает ребенка, способствует восстановлению у него способности к «нормальному развитию». Важнейшим направлением психологической помощи детям, оставшимся без родительской заботы, их семьям, биологическим и замещающим, прежде всего, является восстановление и развитие потребности в привязанности, формирование компетентного поведения в отношениях.

Теория депривации Й. Лангмейера и З. Матейчека

В силу геополитической ситуации теория депривации, разработанная Й. Лангмейером и З. Матейчком (Лангмейер и Матейчик, 1984) не оказала такого влияния на мировую практику защиты детей, как теория привязанности. Да и в странах социалистического лагеря она не была длительное время популярной. В Чехословакии, как и в бывшем Советском Союзе институциональное воспитание детей, оставшихся без родительской заботы, считалась более предпочтительным. Оно решало проблемы определенных физических потребностей детей, обеспечивало государственный контроль над их воспитанием, рабочие места для населения.

Теория депривации не вписывалась в политический контекст. И до сих пор ее известность, на наш взгляд, не соответствует тому вкладу, который она внесла в изучение влияния институционального воспитания на развитие ребенка, лишенного родительской заботы.

Психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек (Лангмейер и Матейчик, 1984) провели огромную аналитическую работу и на основе имеющихся в мировой науке и практике данных, своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, и разработали концептуальный аппарат теории депривации развития. Они считали понятие депривации многогранным и многоуровневым.

Они определили депривацию как недостаточное удовлетворение основных психических потребностей (в течение длительного времени и в серьезной степени). В качестве основных «психических потребностей» они выделили следующие потребности ребенка:

потребность в богатой разнообразными стимулами сенсорной среде;

потребность в дифференцированной и относительно постоянной структуре внешних стимулов, когда понятны правила, по которым происходят изменения, и есть уверенность в наличии защиты и контроля протекающих процессов;

потребность в эмоциональной связи с матерью (отцом, другими значимыми лицами);

потребность в возможности автономного функционирования.

З. Матейчек и И. Лангмейер [1984] выделили четыре основные формы психической депривации:

депривация стимульная (сенсорная) — пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность;

депривация значений (когнитивная) — слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочивания и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее;

депривация эмоционального отношения (эмоциональная) — недостаточная возможность для удовлетворения потребности в близких эмоциональных отношениях к или разрыв уже созданной эмоциональной связи;

депривация идентичности (социальная) — ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли.

Данная структура, на наш взгляд, позволяет определить основные психологические причины нарушений в развитии ребенка, оставшегося без родительской заботы. Сенсорная депривация является базовой для развития особой структуры личности, которую можно назвать «депривационной», а депривация идентичности (социальная депривация) «завершает»

формирование депривационной структуры. Стимульная, сенсорная депривация негативно влияет на все направления развития психики ребенка.

Матейчек и Лангмейер (Лангмейер и Матейчик, 1984) на основе прикладных исследований сделали вывод, что «исправление может протекать еще в период юношества и даже в зрелом возрасте». Свои идеи они аргументируют пластичностью человеческой психики. Исходя из собственной четырехуровневой классификации депривационных нарушений, они предложили и стратегию «исправительных стремлений» при реабилитации расстройств. Эта стратегия состояла из реактивации, т.е. обеспечения поступления достаточного количества стимулов из окружающей среды, редидактивного учения, т.е. «переучивания», реэдукации – исправлений нарушений с помощью упорядочения отношений ребенка ко всему социальному и происходящему вокруг него, ресоциализации, т.е. включения ребенка в общество и предоставление ему возможности овладеть направленными ролями. Авторы считали, что только в обществе и при помощи общества ребенок избавляется от последствий депривации и создает новые, благоприятные отношения к собственному окружению.

С нашей точки зрения, теория депривации обладает высоким потенциалом для разработки моделей психологической помощи детям в условиях деинституционализации. Она позволяет определять мишени помощи на основных уровнях психического становления ребенка, разрабатывать стратегию и тактику его реабилитации, формировать внутренние и внешние условия для его социализации.

Отечественные теории развития

Еще в 30-е годы Л.С. Выготский пытался обратить внимание ученых и практиков на неблагоприятное воздействие институционального воспитания на развитие детей. Он выступал против помещения детей с отклонениями в развитии в детские дома. Российской практике понадобилось более 50 лет, чтобы воплотить эту идею в жизнь.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (Л.С. Выготского 1982—1983, 1983, 1991, 1993), развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и социальных отношений, при этом взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего источника развития.

Только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация, являющаяся основным механизмом развития; контакт с взрослым способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Таким образом, Выготский, в отличие от западных ученых, рассматривает данную потребность не как биологически заданную (первичную), а как результат взаимодействия ребенка и взрослого. Выготский трактует задержки развития как результат депривации общения и контактов с внешним миром.

Отсутствие заботы или девиантная забота значимого взрослого снижает способность ребенка к интериоризации, т.е. тормозит развитие личности. Социальная «ситуация развития» превращается для ребенка в «ситуацию невозможности», способствует возникновению у него общей напряженности и развитию на этом фоне тяжелых аффективных состояний.

М.И. Лисина (Лисина 1986) считает, что потребность в общении и деятельность общения возникают у ребенка прижизненно, т.е. в процессе развития, а не в момент рождения, и формируются одновременно, т.к. для формирования у ребенка как первого, так и второго исходным пунктом является выделение из окружающей среды взрослого как особого объекта активности.

В.Н. Мясищев (Мясищев, 1960) связывал патогенность тех или иных факторов депривации с субъективным отношением к ней личности, считая, что влияние депривационных условий в значительной степени зависит от мотивационно-потребностной сферы, от конституциональных особенностей, от наличия психических и соматических заболеваний. Подход к изучению депривации, ее проявлений и последствий ориентирует на исследование

ситуаций, которые можно рассматривать в качестве наиболее значимых источников депривации.

В.С. Мухина (Мухина, 1980, 1985, 1989) определила механизмы социализации и индивидуализации личности как идентификацию и обособление. Идентификация выступает как механизм «присвоения» индивидуумом своей человеческой сущности, обособление — как механизм индивидуализации личности. Идентификация и обособление рассматриваются в концепции В.С. Мухиной как диалектически связанные механизмы развития личности. Депривация основных потребностей ребенка вызывает у него состояние фрустрации и неизбежно приводит к искажениям структурных звеньев самосознания развивающейся личности.

Российская научная традиция отводит центральную роль в развитии ребенка его взаимодействию с взрослым. Депривация рассматривается как нарушение или несформированность у ребенка специфической человеческой потребности в общении.

Идеи, которые были сформированы в рамках культурно-исторической концепции, не перестают находить свое подтверждение на практике, активно развиваются в настоящее время. Влияние институциональных условий воспитания на развитие личности детей-сирот посвящены труды и таких российских ученых, как Л.И. Божович (1968), И.В. Дубровиной (1990), М.И. Лисиной (1986), В.С. Мухиной (1996), А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (2005). Все они разделяли идею «дефицитарности» развития ребенка вследствие различных видов депривации.

В настоящее время мы можем говорить о том, что в отечественной психологии сформировалась относительно новая отрасль знаний — психология сиротства, которая изучает психологические факторы формирования нарушений в развитии и социализации у детей под влиянием депривационных условий воспитания, а так же факторы компенсации этих нарушений в результате интеграции детей в семьи и другие социальные институты. В рамках психологии сиротства идет активная разработка

моделей психологической помощи основным субъектам деинституционализации, которые насыщаются новыми технологиями и программами.

Таким образом, в рамках различных научных традиций, как зарубежных, так и отечественных, красной нитью проходит мысль о негативном влиянии на ребенка условий, разрушающих привязанность между родителем (биологическим, замещающим) и ребенком. К таким условиям, прежде всего, относятся институциональные условия воспитания. В рамках представленных теорий и концепций раскрываются закономерности и механизмы формирования нарушений в развитии у детей, оставшихся без родительской заботы, выделяются мишени психологической помощи.

Гуманистический подход.

Формирование «социальной компетентности» и «жизнестойкости»

Нарушение с самого раннего возраста условий, необходимых для полноценного психического и социального развития ребенка, препятствует формированию у него способностей, обеспечивающих достижение им подлинной взрослости, приводит к ряду "социальных вывихов" (В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), центральными образованиями которых является пассивность жизненной позиции, рентность установок по отношению к своему статусу, иждивенчество, не сформированность социальных умений и навыков. Поэтому наиважнейшим направлением психологической помощи детям в процессе деинституционализации становится создание условий для активизации и развития их личностного потенциала.

Акцент на активность личности, ее личностный рост, самоактуализацию и саморазвитие впервые был сделан в рамках гуманистической парадигмы. По мнению С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957), человек является субъектом своего жизненного пути, а не только деятельности. В трудах В.Ф. Ломова (Ломов, 1978) уточняется тезис о взаимоотношениях человека и

общества. Человек не только развивается сам, усваивая культуру общества, но и участвует в развитии культуры и общества, будучи включенным в систему общественных отношений. Именно в системе общественных отношений, где человек выступает субъектом своего жизненного пути, личность человека может проявиться как абсолютная ценность.

Термин, «социальная компетентность» впервые введенный J. Habermas (1981), становится все более популярным среди исследователей. В зарубежной психологии разработана модель компетентности, которая включает в себя несколько уровней: 1) компетентность как способность к интеграции знаний и навыков с их использованием в условиях изменяющихся требований внешней среды; 2) концептуальная компетентность; 3) компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия; 4) компетентность в конкретных сферах деятельности.

А.М. Маханько, Н.А. Иванюк, (Маханько, Иванюк, 2004) дают свое определение термина «социальная компетентность». Социальная компетентность – определенный уровень (степень) освоения социальной действительности (сфера социальных отношений) как осознание социальных проблем и способов взаимодействия с обществом. Социальная компетентность - интегративное личностное качество человека, соединяющее в себе ценностное понимание (осознание) социальной действительности, конкретные (социальные) знания в определенных социальных сферах, способность к использованию интегрированных знаний и навыков в изменяющихся условиях среды, умение осуществлять социальные технологии в различных сферах деятельности человека.

Калинина Н.В. (Калинина, 2006) расширяет понятие социальной компетентности и определяет ее как интегративное личностное образование. В своем исследовании она выделяет составляющие социальной компетентности. Это, прежде всего, когнитивно-поведенческая составляющая, которая имеет отношение к значимой для субъекта социальной деятельности. Она включает знания об обществе и самом себе в

обществе, умения их интегрировать, навыки социального взаимодействия, конструктивные способы поведения в трудных ситуациях. Следующей составляющей является мотивационно-личностная составляющая. Она отражает отношение к обществу, выраженное в мотивации, ценностях и качествах личности, включающая в себя мотивы саморазвития и достижения, ценность «Я» и ценность «Другого», социальную ответственность, осмысленность жизни, как ведущую мотивационную тенденцию личности. Калинина выделяет и психологическую составляющую социальной компетентности. Эта составляющая детерминируется задачами возрастного развития и ведущей для каждого возраста социально-значимой деятельностью и развивается в соответствии с возрастными закономерностями становления личности на каждом возрастном этапе. Она отражается в комплексе интегративных личностно-поведенческих новообразований каждого возраста. Развитие социальной компетентности предполагает становление системы знаний, поведения и отношений в обществе, детерминированное как объективными факторами – социальной ситуацией развития и изменением ведущей социально-значимой деятельности, в которую включается ребенок, – так и субъективными факторами – его мотивациями и личностными качествами.

Калинина (Калинина, 2006) определяет психологическое содержание социальной компетентности школьника. К ним она относит личностные характеристики, детерминируемые ведущей социально-значимой деятельностью, в каждом конкретном возрасте. В качестве наиболее значимых характеристик для младшего школьника исследователь выделяет следующие: принятие норм и правил поведения в школе, мотивация достижения в учебной деятельности, владение продуктивными приемами учебной деятельности, высокая самооценка и самоконтроль, конструктивность в трудных ситуациях. Для подростка – стремление к проявлению себя в социально одобряемой деятельности, владение продуктивными способами взаимодействия и деятельности, ответственность,

адекватная самооценка, согласованная с уровнем притязаний, ценностное отношение к себе и другой личности, эмпатия, конструктивность и рефлексивность в общении. Для старшего школьника – стремление к самореализации в социально-значимой деятельности, интернальность, осознание собственных личностных резервов для достижения успеха в социально-значимой деятельности, осмысленность жизни, осознанность целеполагания, жизненная стойкость.

С нашей точки зрения, важнейшим направлением психологической помощи детям, имеющим в анамнезе опыт материнской депривации и (или) приваации (нахождения в условиях институционализации) является формирование социальной компетентности. Знания особенностей развития данной категории детей позволяют нам сделать вывод о дефицитности у них как когнитивно-поведенческой, так и мотивационно-личностной составляющей. Различия касаются, в основном, степени дефицитности, которая во многом обусловлена длительностью данного травматического опыта. Формирование социальной компетентности можно рассматривать как цель и содержание подготовки детей, оставшихся без попечения, в различных условиях воспитания к самостоятельной жизни. В качестве мишеней формирования социальной компетенции у детей и критериев эффективности психологической помощи на каждом возрастном этапе можно рассматривать те личностные характеристики, которые Калинина включает в психологическое содержание социальной компетенции.

Работа по формированию социальной компетентности направлена на формирование тех личностных качеств (образований), которые отвечают за способность личности справляться с трудными жизненными ситуациями и проявлять активность в их преодолении. В настоящее время психологи пытаются дать определение этим качествам и наполнить их психологическим содержанием. Эти личностные качества (образования) одни определяют как «личностный адаптационный потенциал» (А.Г. Маклаков, 2001) или «личностный потенциал» (Д.А. Леонтьев, 2002), другие как

«жизнестойкость» (Maddi, Salvatore R, 1994) или «жизненную устойчивость» (Э. Гротберг, 1995).

Маклаков считает, что «личностный адаптационный потенциал» делает человека устойчивым к экстремальным факторам. Леонтьев определяет «личностный потенциал» в качестве базовой индивидуальной характеристики, стержня личности, интегральной характеристикой уровня личностной зрелости. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Одной из специфических форм проявления личностного потенциала является преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Эти неблагоприятные условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными условиями. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие. К таким неблагоприятным условиям мы относим воспитание ребенка в условиях материнской депривации или интернатного учреждении, последствия которых описаны выше. Очень важным для нас является и тезис о том, что влияние неблагоприятных условий может быть преодолено, а прямая связь может быть разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений и, прежде всего, самодетерминации на основе личностного потенциала.

Сальвадор Мадди определяет введенный им термин «жизнестойкость» (hardiness) как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006).

Мир, писал Мадди (Maddi, Salvatore R, 1994), нельзя изменить без активности, и мы должны делать что-то или мир останется статичным. Жизнестойкость меняет характер отношений между людьми. Они становятся более открытыми, способными испытывать любовь, устанавливать здоровые

отношения с другими. Увеличивается интерес к миру в целом и окружающим людям в частности. Кроме того, люди понимают, как они могут получить поддержку от других. Это расширяет их понимание бытия. Эти два компонента формируют систему, которая оберегает людей от непомерной тревоги и утраты здоровья. Модель индивидуального развития, которую предложил Мадди, состоит в развитии собственной жизнестойкости.

Это диспозиция (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006), включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность (commitment) он определил как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» (Maddi, 1998). Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» Maddi, , 1987, p. 103).

Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска (challenge) убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Важным для нас является вывод о том, что компоненты жизнестойкости хотя и развиваются в детстве и зависят решающим образом от отношений поддерживающих и принимающих отношений родителей с ребенком, но они могут развиваться и в подростковом возрасте и позднее (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006).

Результаты Международного исследования феномена жизненной устойчивости показали, что примерно у одной трети детей «жизнестойкость» формируется до 12 лет (Grotberg Е.Н. , 1995). Это качество развивается лучше там, где осознается необходимость в помощи и где эта помощь доступна.

На основании данных Международного исследования Э. Гротберг выделяет факторы, которые оказывает влияние на формирование жизненной устойчивости. К ним она отнесла:

1. Факторы «внешних ресурсов и поддержки», которые исследователь объединяет в группу «I HAVE (У МЕНЯ ЕСТЬ)». Они включают: доверительные отношения, наличие эмоциональной поддержки в семье и вне ее; понимание и принятие правил; поощрение родителями самостоятельности; стабильность и безопасность среды в семье и школе.

2. Факторы «внутренних ресурсов». Эти факторы Гротберг объединяет в группу «– I AM (Я ЯВЛЯЮСЬ)». В нее входят: ощущение внешней привлекательности; привлекательности своего характера; самостоятельность, стремление к достижениям; чувство собственного достоинства; надежда, вера, вера в Бога, нравственность, доверие; эмпатия/альтруизм; локус контроля.

3. Социальные или межличностные факторы. Гротберг объединяет их в группу «I CAN (Я МОГУ)». К ним относится: творческий потенциал (creativity), стойкость, общительность, юмор, решение проблем, способность управлять эмоциями, поиск доверительных отношений; интеллектуальные способности.

Гротберг считает, что хотя различные авторы дают разные определения этим факторам, суть состоит в том, что устойчивость развивается с помощью факторов, предоставленных ребенку (У МЕНЯ ЕСТЬ), факторов, развитых у ребенка (Я ЯВЛЯЮСЬ) и факторов, приобретенных ребенком (Я МОГУ). При столкновении с трудной жизненной ситуацией требуется динамичное и сбалансированное взаимодействие этих ресурсов. «Ребенок может быть любимым (У МЕНЯ ЕСТЬ), но если у него нет внутренней силы (Я ЯВЛЯЮСЬ) или межличностных навыков (Я МОГУ), он не будет устойчивым. Ребенок может иметь хорошее чувство собственного достоинства (Я ЯВЛЯЮСЬ), но если он не знает, как общаться с другими или решать проблемы (Я МОГУ), и рядом с ним нет никого, кто бы ему помог (У МЕНЯ ЕСТЬ), ребенок не устойчив. Ребенок может быть очень общительным (Я МОГУ), но если он не умеет сочувствовать (Я ЯВЛЯЮСЬ) или не может учиться ролевым образцам (У МЕНЯ ЕСТЬ), он не устойчив. Поэтому жизненная устойчивость – это результат комбинации всех этих качеств [6].

Masten () на основании исследования феномена жизнестойкости у детей из приютов для бездомных делает очень важный для нас вывод: при наличии заботливых взрослых (родителей, учителей, социальных работников), способных поддержать детей, дети даже в такой трудной жизненной ситуации становятся не менее ресурсными по сравнению с другими для развития жизнестойкости.

Стойкость депривационных нарушений, проблемы их компенсации, влияние травматических переживаний, связанных с утратой объекта привязанности, интернатным воспитанием, опыта насилия на развитие личности и ее социализацию, высокие требования «постоянно изменяющегося мира», предъявляемые к личности, поставили проблему поиска новых теоретических концептов, позволяющих выйти из порочного круга негативных влияний и обрести почву для эффективного личностного развития, а так же для оптимизма по отношению к результату усилий

помогающих специалистов. К ним мы относим два, связанных друг с другом концепта: «социальная компетентность личности» как интегративное личностное образование и «жизнестойкость» как система убеждений личности о себе, о мире, об отношениях с миром.

Лекционный текстовый материал к Разделу 2. Методы работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет по развитию самостоятельности, ценностей, профессионального выбора, умения проводить свободное время³

Лучшей формой решения проблем развития самостоятельности, ценностей, профессионального выбора, умения проводить свободное время является игровая.

Специалисты определяют самостоятельность таким образом:

умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;

умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;

умение осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;

умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);

умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;

умение переносить известные способы действий в новые условия.

Самостоятельность развивается постепенно, и начинается этот процесс достаточно рано. Давайте отметим наиболее важные этапы и возрастные периоды для становления этого важнейшего человеческого качества.

Этапы становления

Прежде всего, это ранний возраст. Уже в 1—2 года у ребенка начинают появляться первые признаки самостоятельных действий. Особенно ярко стремление к самостоятельности проявляется в 3 года. Существует даже такое понятие, как кризис 3-х лет, когда ребенок то и дело заявляет: «Я сам!». В этом возрасте он все хочет делать сам, без помощи взрослого. Но на этом этапе самостоятельность является лишь эпизодической характеристикой

³ Представлен опыт работы Великоустюжского детского дома, автор – Ю. Орсаг

детского поведения. К концу этого периода самостоятельность становится относительно устойчивой особенностью личности ребенка. Подростковый возраст — когда ребенок отделяется от родителей, стремится к независимости, самостоятельности, «хочет, чтобы взрослые не лезли в его жизнь».

Как видим, предпосылки развития самостоятельности складываются в раннем возрасте, однако лишь начиная с дошкольного возраста, она приобретает системность и может рассматриваться как особое личностное качество, а не просто как эпизодическая характеристика детского поведения.

К концу подросткового возраста при правильном развитии самостоятельность формируется окончательно: ребенок не просто умеет что-то делать без посторонней помощи, но и брать ответственность за свои поступки, планировать свои действия, а также себя контролировать и давать оценку результатам своих действий. Подросток начинает осознавать, что самостоятельность не означает полной свободы действий: она всегда удерживается в рамках принятых в обществе норм и законов, и что самостоятельность — это не любое действие без посторонней помощи, но действие осмысленное и социально приемлемое.

Примеры игр для разбора на лекциях и практических занятиях.

Деловая игра «Система воспитательной работы по подготовке детей к профессиональному самоопределению»

Цель:

рассмотреть проблему подготовки детей к профессиональному самоопределению, сформулировать задачи профессионально ориентационной деятельности, систематизировать формы и методы;

проанализировать результаты творческого фейерверка «Много профессий важных и нужных».

Подготовительная работа:

проведение творческого фейерверка «Много профессий важных и нужных», анализ творческих мероприятий, форм и методов профориентационной работы;

подбор и апробация диагностических материалов для воспитателей «Диагностический инструментарий воспитателя по определению способностей воспитанников к профессиональному выбору»;

конкурс сочинений «Моя будущая профессия», анализ сочинений, выпуск газеты;

подбор и выставка методической литературы по профориентации;

оформление копилки интересных дел «Кем быть? Каким быть?»;

обобщение опыта воспитателей по реализации программы «Воспитательный ориентир» по профессионально ориентационной деятельности.

План:

1. Вступительное слово игротехника о целях и задачах деловой игры.	5 мин.
2. Распределение участников на 3 группы, выборы лидера.	2 мин. 3 мин.
3. Разъяснение правил и условий игры.	5 мин.
4. Работа в группах над выполнением первого задания.	10 мин.
5. Выступления по итогам выполнения первого задания.	5 мин.
6. Выводы игротехника, представление этапов профориентационной работы программы «Воспитательный ориентир».	6 мин. 5 мин.
7. Работа в группах над выполнением второго задания.	10 мин.
8. Выступления по итогам выполнения второго задания.	5 мин.
9. Выполнение третьего задания.	10 мин.
10. Выступление по итогам выполнения третьего задания.	4 мин.
11. Взаимооценка работы групп по итогам игры.	5 мин.
12. Подведение итогов игры.	

Ход игры:

Вступительное слово ведущего – игротехника. Обоснование необходимости активизации профессионально ориентационной деятельности в детском доме.

Игротехник: Уважаемые коллеги! В нашей игре принимает участие несколько групп, в которых обсуждаемая ситуация будет преподноситься именно с позиции тех ролей, какие вы будете выполнять в игре.

1 группа - общество	2 группа - родители	3 группа - журналисты
- директор производственного предприятия	- воспитатель	- тележурналист
- директор совхоза	- учитель	- журналист местной газеты
- представитель центра занятости населения	- социальный педагог	- журналист общероссийской газеты
- представитель профсоюзной организации	- врач	
- владелец частной фирмы	- психолог	
	- инструктор по труду	
	- мастер профессиональног о училища	

Прошу вас выбрать лидеров в каждой группе.

Игротехник: Каждой команде будут предлагаться вопросы, ваша задача дать обоснованный ответ на поставленный вопрос с позиции той роли, которая определена в игре. Для консультирования и большей информированности у каждой группы есть группа поддержки, они во время обсуждения имеют возможность дать вам совет, рекомендацию по тому или иному вопросу, принимать участие в обсуждении проблемы, но играть роль и представлять защиту вопроса могут только участники группы.

1 группу поддерживают – представитель Центра занятости населения и заведующий отделом кадров шефствующего предприятия.

2 группу поддерживают – мастер производственного училища, классные руководители и группа выпускников детского дома 1996 года.

3 группу поддерживают – журналист газеты «Советская мысль», методист Центра повышения квалификации педагогов.

Игротехник: Давайте, определим основные правила игры и условия:

1. Групповую дискуссию организует лидер группы, он распределяет роли и следит за ходом обсуждения вопроса, определяет выступающих по проблеме.

2. Высказывать свое мнение следует в лаконичной форме (кратко), укладываться в отведенное для дискуссии время.

3. Давать целенаправленные ответы, то есть стремиться давать ответ именно на тот вопрос, который поставлен, а не воспроизводить все свои знания по данной теме.

4. Регламент игры: групповая работа по заданию – 7 минут, выступление группы – 5-7 минут.

Игротехник: Если вопросов по ходу и правилам игры нет, то мы приступает к решению вопросов.

1 вопрос

Обществу

1. Какой работник необходим вашему предприятию? (охарактеризуйте его профессиональные и личностные качества, требования к уровню образования, к семье, жилью и здоровью).

Родителям

1. Какого человека подготовили родители и педагоги к профессиональному труду? (охарактеризуйте личностные и профессиональные качества воспитанников, выделите как достоинства, так и недостатки детей)

Журналистам

1. Какие проблемы в уровне подготовленности детей к профессиональному выбору выявили журналисты, посетив занятия в детском доме, пообщавшись с выпускниками? (определите проблемы профессионального самоопределения детей, какие наиболее значительные недостатки выявлены у воспитанников, которые в дальнейшем могут отрицательно повлиять на их профессиональную деятельность)

(После обсуждения каждая из команд дает ответ на вопрос с позиции тех людей, чьи роли выполняют).

Выводы игротехника: Таким образом, мы увидели, что есть некоторые противоречия между тем, какого работника требует от нас общество, и какого воспитанника мы готовим к профессиональному труду. Мы услышали, какие проблемы в профессиональном самоопределении испытывают наши дети. Важнейшим средством профессионального самоопределения ребенка является профессиональная ориентация, то есть целенаправленная работа, предполагающая оказание помощи молодому человеку в выборе профессии с учетом его интересов, склонностей, способностей и потребностей государства в профессиях. Роль педагога в организации этой деятельности огромна, именно воспитатель, знающий ребенка в течение длительного времени, должен организовать систему педагогических, психологических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку воспитанника к сознательному выбору профессии. Программа «Воспитательный ориентир», разработанная в нашем доме, может быть использована в профориентационной деятельности следующим образом. (представление направлений по ступеням программы по следующей таблице)

Этапы профориентационной работы по программе «Воспитательный ориентир»

Этап профориентационной работы	Степень программы	Приоритетные направления деятельности
<u>1 этап. Подготовительный.</u>	«Мы себе построим дом»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Информационная (введение в мир профессий). 2. Практическая (возможность проявить себя и свои возможности в творчестве, труде, игре)
Краткий тезис главной задачи – Много профессий важных и нужных.		
<u>2 этап Формирующий</u>	«Я сам, я сама»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностическая (Кто я? Какой я?) 2. Психологическая (как себя реализовать, составление личного плана самореализации) 3. Профконсультационная (индивидуальная ориентация на выбор профессии) 4. Информационная (труд, общество и личность, взаимосвязи) 5. Практическая (проба сил в различной трудовой деятельности)
Краткий тезис главной задачи – Хочу. Могу. Надо. Что важнее в выборе профессии?		
<u>3 этап Профессиональные пробы</u>	«Кем быть? Каким быть?»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Практическая (проба сил в определенной деятельности, включение в реальные трудовые отношения)

		<p>2. Информационная (юридическая грамотность, профессиональная пригодность, развитие познавательного уровня по специальным интересам)</p> <p>3. Психологическая (подготовка к преодолению психологических трудностей общения, построение плана профессиональной карьеры)</p>
<p>Краткий тезис главной задачи – Шаг навстречу своей судьбе.</p>		

Игротехник: Сейчас я предлагаю командам поговорить о формах и методах профессионально ориентационной работы.

2 вопрос

Общество

2. Какие формы совместной работы детского дома и предприятий и организаций вы считаете наиболее необходимыми в организации профориентационной работы? (назовите формы совместной работы, на каком этапе профориентационной работы можно организовать совместную деятельность, какова в этой работе роль воспитателя и руководителя шефствующего предприятия).

Родители

2. Вы знаете о приоритетных направлениях деятельности на каждом этапе профориентационной работы. Какие из этих направлений в детском доме достаточно изучены и реализуются, а на какие направления деятельности педагогам необходимо обратить внимание, ваши предложения форм и методов работы по этим направлениям.

Журналисты

2. Какова роль периодической печати, телевидения в формировании профессиональных интересов воспитанников? Вы, как представители

различных журналов, газет, телевизионных каналов, чтобы порекомендовали читать и смотреть в ваших изданиях?

Обсуждение в группах, выступление участников.

Выводы игротехника: Вы сумели обосновать и предложить различные формы профориентационной работы, надеюсь, что они будут применяться на практике.

3 вопрос

Общество

Сформулируйте три первостепенные задачи профессионально ориентационной деятельности с воспитанниками детского дома с позиции представителей шефствующих предприятий.

Родители

Сформулируйте три первостепенные задачи профессионально ориентационной деятельности с воспитанниками с позиции педагога детского дома.

Журналисты

Сформулируйте три первостепенных задачи профессионально ориентационной с позиции редакции местной газеты и внутренней газеты детского дома.

После обсуждения команды представляют первостепенные задачи профессионально ориентационной деятельности.

Игротехник: В течение игры каждая команда давала ответы на вопросы, сейчас вам предстоит выступить в роли экспертов других выступающих. Для этого поработайте с карточками.

Задание: оцените выступление других команд в игре по следующим оценочным параметрам:

3 – выражен ярко,

2 – выражен в достаточной мере,

1 – выражен незначительно,

0 – не выражен.

Оценочные параметры.	Общество	Родители	Журналисты
1. Логичность			
2. Убедительность			
3. Целенаправленность			
4. Содержательность			
5. Оригинальность решений			
6. Артистизм, вхождение в роль			
7. Актуальность и реальность предложений			

(Команды оценивают работу двух других групп)

Игротехник: Для того чтобы совместная работа детского дома с другими учреждениями и предприятиями принесла успех необходимо принять общие принципы работы:

- принцип связи с трудом, жизнью,
- принцип создания информационного поля,
- принцип защищенности,
- принцип творческого начала.

(разъяснение принципов работы)

Игротехник: Пока подводятся результаты экспертизы ваших выступлений, прошу обсудить в группах вопрос: Удалось ли в сегодняшней игре получить ответ на вопрос: «Как подготовить ребенка к профессиональному самоопределению?», какие предложения были наиболее рациональны и интересны? А нашим гостям из группы поддержки предлагаю проанализировать: Состоялась ли деловая игра, смогли ли участники выполнить свои роли?

Подведение итогов по карточкам экспертов. Выступления по итогам игры участников групп и гостей деловой игры.

Подведение итогов игры игротехником.

Деловая игра «Профконсилиум»

Цель:

показать методику организации и проведения профконсилиума в условиях детского дома по решению проблем профессионального определения учащихся 9 класса;

продемонстрировать психолого-педагогическую и медицинскую документацию специалистов – участников консилиума;

включить участников деловой игры в анализ личностных проблем старшеклассников и в составление рекомендаций для их профессионального выбора.

Подготовительная работа:

оформить папку участника деловой игры (таблицы для заполнения);

оформить психолого-педагогическую документацию на ребенка к проведению профконсилиума («Дневник психологических наблюдений», «Карта профессионального выбора», медицинское и социальное представление, «Профессиограммы», «Модель выпускника детского дома»);

оформить социальную и медицинскую компьютерные карты на трех воспитанников – Ирину М., Наталью С., Сергея С.;

составить и оформить карточки – задания и раздаточный материал для рефлексии (карточки-картинки);

подготовить помещение для проведения деловой игры;

приготовить фотоаппарат, ватман (для оформления итогов деловой игры к круглому столу).

План:

1. Вступительное слово игротехника, разъяснение первого задания деловой игры.	5 мин.
---	--------

2. Распределение участников на группы.	2 мин.
3. Выступление первой группы (выступления врача, воспитателей, педагога-психолога, социального педагога школы).	15 мин.
4. Работа в группах 2,3,4 по выполнению первого задания, заполнение таблицы №1.	7 мин.
5. Выступления по итогам выполнения первого задания (информационная справка о ребенке).	6 мин.
6. Объяснение игротехником и выполнение второго задания, заполнение таблицы №2.	7 мин.
7. Выступление по итогам выполнения второго задания (информация о соответствии выбранной профессии, проблемы профессионального выбора).	6 мин.
8. Выполнение третьего задания, работа с таблицей №3.	5 мин.
9. Выступление по итогам выполнения третьего задания.	3 мин.
10. Выполнение четвертого задания.	5 мин.
11. Выступление по итогам четвертого задания.	4 мин.
12. Рефлексия	10 мин.

Ход игры:

Игротехник: Уважаемые коллеги! Одним из важнейших направлений работы детского дома является организация профессиональной ориентации воспитанников. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и опыт практической деятельности показывает, что у детей-сирот чаще, чем у других, возникают трудности профессионального выбора и становления. Для благоприятной социально-профессиональной адаптации подростка, по мнению педагогов – психологов, необходимыми условиями считаются поддержка семьи, личная социальная компетентность и уверенность в профессиональном выборе.

Для ребенка – сироты данные условия практически отсутствуют: уровень социальной компетентности у детей-сирот значительно ниже, чем у сверстников, в силу особых условий воспитания; уровень знаний о разнообразных профессиях недостаточен в связи с ограниченностью социальных контактов и отсутствия примера родителей и членов семьи в выполнении свои профессиональных обязанностей. Вместе с этим на проблемы профессионального выбора влияют психологические и физические отклонения, которые ограничивают большую часть детей в выборе профессии; недостаточный уровень интеллекта и познавательных способностей; осуществление детьми-сиротами выбора профессии под влиянием «группы сверстников», «большинства»; низкий уровень ответственности, несформированная целеустремленность и недостаточные представления о личных жизненных и профессиональных перспективах.

В связи с этим вопрос организации психолого-педагогической поддержки ребенка-сироты в выборе профессии является актуальным для обсуждения.

Мы предлагаем вам принять участие в деловой игре, целью которой будет представление организации и проведения профконсилиума в условиях детского дома по решению проблем профессионального определения учащихся 9 класса.

В игре принимает участие 4 группы:

1 группа – члены профконсилиума (зам. директора по УВР, зам. директора по соц. работе, врач, педагог-психолог, социальный педагог школы, воспитатели группы старшеклассников).

2, 3, 4 группа – воспитатели детского дома, которые будут выступать в роли профконсультантов. Им предстоит познакомиться с рядом психолого-педагогических документов, диагностирующих состояние готовности старшеклассника к выбору профессии, провести аналитическую работу и дать консультативный совет воспитаннику в выборе профессионального

пути, а также порекомендовать педагогам направления психолого-педагогической помощи ребенку.

Игротехник: Для формирования рабочих групп профконсультантов просим вас принять участие в жеребьевке (формирование групп по цветным жетонам).

Три группы участников рассаживаются за три стола, первая группа (члены профконсилиума) проходит за стол в центре зала.

1 задание группам (2,3,4):

Игротехник: Уважаемые коллеги! В ходе выступлений участников профконсилиума (1 группы) вы услышите общую информацию об учащихся 9 класса, которая необходима для осуществления сопровождения профессионального выбора. Вам будут предложены психологическое, медицинское, социальное и педагогическое представления на детей группы. Ваша задача в ходе прослушивания сообщений собрать необходимую первичную информацию о следующих воспитанниках: Ирине М., Наталье С., Сергее Г. (имена указаны на специальных карточках для каждой группы). Затем вы обобщите записанную вами информацию в следующую таблицу (предложена таблица 1) для дальнейшего определения перспектив профессионального сопровождения воспитанника.

Таблица 1

Сергей Г.

Особенности состояния здоровья	
Психологические особенности	
Личностные качества	
Познавательная активность и	

учебная деятельность	
Социальная защищенность	
Готовность к выбору профессии	

Председатель консилиума (обращается к членам профконсилиума):
Уважаемые коллеги! Задача психолого-медико-педагогического консилиума проанализировать решение вопросов профессионального определения учащихся 9 класса и наметить перспективы дальнейшего сопровождения. Нашу работу мы построим следующим образом:

прослушаем выступления членов консилиума: воспитателей, врача, педагога-психолога, классного руководителя (регламент – 3 мин.), задача выступающих - создать общую картину готовности к профессиональному становлению учащихся 9 класса;

сообщения специалистов – членов консилиума прошу строить на основе анализа данных первичного и повторного обследования, а также с учетом рекомендаций, полученных на профконсилиуме в начале учебного года.

Выступления:

1) Врач детского дома. Медицинское представление.

План:

1. Физическое развитие детей 9 класса. Сравнительная характеристика на момент поступления в детский дом и данный период.

2. Ограничения по здоровью в профессиональном выборе (медицинские противопоказания, соответствие выбранной профессии состоянию здоровья).

3. Сформированность навыков здорового образа жизни, отношение к укреплению личного здоровья.

2) Воспитатель 1. Социальное представление.

План:

1. Социальный статус детей.
2. Финансовая защита и жилищные условия (закрепление и состояние жилья).

3. Родственные связи (имеется ли поддержка и положительное влияние).

4. Перспективы трудоустройства по месту закрепленного жилья.

5. Уровень знаний и интереса воспитанника к перспективам самостоятельной жизнедеятельности.

6. Анализ проделанной работы по решению первичного профконсилиума.

3) Воспитатель 2. Педагогическое представление о личностных качествах воспитанников.

План:

1. Анализ соответствия уровня социальной адаптированности ребенка «Модели выпускника детского дома №1»».

2. Воспитанники с низким или ниже среднего уровнем социальной адаптированности, их личностные проблемы.

3. Уровень готовности к выбору профессии. Анализ проделанной работы по решению первичного профконсилиума.

4) Педагог – психолог. Психологические особенности воспитанников 9 класса.

План:

1. Сравнительные данные психологического обследования личностных особенностей.

2. Сравнительные данные психологического обследования профессиональных склонностей и способностей.

3. Анализ проделанной работы по решению первичного профконсилиума.

5) Социальный педагог общеобразовательной школы. Педагогическое представление об учебной деятельности и школьной активности ребенка.

План:

1. Учебные результаты и уровень познавательной активности учащихся 9 класса.

2. Уровень социальной активности в классных и школьных делах.

3. Результаты социометрического исследования.

4. Анализ проделанной работы по решению первичного профконсилиума.

Игротехник: Уважаемые коллеги! Прошу вас обобщить прослушанный материал. Для более точного представления о ребенке вам предлагаются дополнительные сведения:

1) Дневник психологических наблюдений.

2) Карта профессионального выбора.

3) Карта соответствия воспитанника «Модели выпускника».

4) Компьютерные карты на ребенка (социальная, психологическая, медицинская).

Через несколько минут после знакомства с данными материалами и обобщения результатов услышанного вы попробуете составить информационную таблицу на ребенка.

(работа в группах 2,3,4 в течение 5 минут по заполнению таблицы №1)

Игротехник: Прошу участников команд представить информационную характеристику на ребенка. Данная характеристика будет необходима нам для определения перспектив дальнейшего индивидуального сопровождения выбора профессии.

Выступления участников 2,3,4 группы с информационными характеристиками.

Игротехник: Итак, вы уже имеете представление о воспитаннике, с которым вам предстоит дальнейшая работа по определению перспектив сопровождения.

Следующее задание: Каждой группе мы предлагаем рассмотреть профессиограмму той профессии, которую выбрал воспитанник. Заполните таблицу - анализ соответствия профессиограммы и имеющихся у ребенка особенностей, постарайтесь увидеть несоответствия и проблемные стороны. В качестве помощников - консультантов для каждой группы выступают члены консилиума (педагог-психолог, воспитатель, врач).

Таблица 2

Сергей Г.

<p>Какую профессию выбирает старшеклассник? (см. Карту профессионального выбора)</p>	
<p>Абитуриент имеет: (см. Таблицу №1, Дневник психологических наблюдений, Карту соответствия «Модели выпускника», Карту профессионального выбора)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) интересы и склонности 2) физические качества 3) психологические качества 4) личностные качества 	
<p>Результаты диагностики класса профессии по характеру труда</p>	

(см. Карту профессионального выбора)	
Медицинские противопоказания (есть или нет, сравнить с профессиограммой)	
Выявленные соответствия с профессиограммой (по каким критериям поступающий соответствует выбранной специальности)	
Выявленные несоответствия с профессиограммой (по каким критериям поступающий не соответствует выбранной специальности)	

Игротехник: Уважаемые коллеги! Прошу вас обобщить заполненные таблицы и представить проблемы профессионального выбора воспитанника.

Выступления участников 2,3,4 группы по итогам работы с таблицей №2.

Игротехник: Мы с вами подошли к этапу, на котором необходимо определиться с направлениями дальнейшего сопровождения профессионального выбора старшеклассника. Консилиум принимает решение, определяя направления деятельности всех специалистов. Следующим заданием для творческих групп будет сформулировать рекомендации для решения профконсилиума по конкретному ребенку.

Таблица 3

№ п/п	Рекомендательные направления и формы сопровождения	Ответственный исполнитель	Сроки исполнения	Ожидаемый результат

Выступления участников 2,3,4 группы по итогам работы с таблицей №3

Игротехник: Достичь положительных результатов в выполнении решения консилиума возможно только при активном участии самого ребенка. В связи с этим, мы считаем, что старшеклассник должен обязательно сам принять участие в ходе обсуждения решения консилиума до момента его принятия.

Для этого мы приглашаем воспитанника на консилиум и проводим с ним индивидуальное собеседование по следующему плану:

1. Положительная динамика личного развития ребенка (Что изменилось в ребенке в положительную сторону?).

2. Краткое информационное сообщение о профессиональной пригодности ребенка к выбираемой профессии: по медицинским, социальным и психологическим показателям (Подходит ли ему выбранная профессия?).

3. Сообщение о личностных резервах и перспективах профессионального самоопределения (Какие у ребенка есть ресурсы, которые недостаточно им используются в плане подготовки к выбору профессии?).

В соответствии с этим, предлагаем группам следующее задание:

- ✓ 2 группа - охарактеризуйте основные подходы и правила ведения собеседования со старшеклассником на профконсилиуме;
- ✓ 3 группа – смоделируйте (с принятием ролей членов профконсилиума и ребенка) проведение собеседования на консилиуме;
- ✓ 4 группа – сформулируйте, какие, на ваш взгляд, могут возникнуть изменения и дополнения в решении профконсилиума после проведения собеседования с воспитанником?

Выступления участников 2,3,4 группы по итогам выполнения 4 задания.

Игротехник: Итак, после собеседования с ребенком проводится коллегиальное обсуждение по выработке окончательного решения. Решение носит рекомендательный характер, конкретно прописываются сроки и ответственные за выполнение, назначается ведущий специалист, который координирует деятельность специалистов сопровождения по выполнению решения консилиума (составляет индивидуальное расписание занятий с учетом занятости ребенка, отслеживает ведение документации индивидуального сопровождения, определяет необходимость проведения мини-консилиумов по промежуточным итогам).

Игротехник: Уважаемые коллеги! В ходе сегодняшней деловой игры мы попытались представить способы сбора и обобщения информации о ребенке и его личностных и профессиональных способностях всеми членами консилиума, схему взаимодействия специалистов сопровождения по профессиональному определению детей. При помощи вашего активного участия в обсуждении вопросов организации профконсилиума мы смоделировали процесс проведения и принятия решения по итогам профессионально-личностного сопровождения старшеклассников.

Давайте проведем обмен мнениями по итогам деловой игры.

Для этого предлагаем вам заполнить итоговые карточки:

Участникам предлагается по три карточки, на лицевой стороне которых изображены иллюстрации:

- 1) Чемодан;
- 2) Якорь;
- 3) Телеграмма.

Посмотрите на карточки и скажите, какие у вас возникают ассоциации этих рисунков и только что прошедшей деловой игры? (предложения участников)

А у нас возникли такие ассоциации:

Чемодан – ваш багаж, который возможно взять с собой с сегодняшней деловой игры;

Якорь – лишний баланс, который может быть ненужным и неэффективным в работе по профессиональному сопровождению;

Телеграмма – ваши пожелания по дальнейшей работе профессионального консилиума детского дома.

Предлагаем вам заполнить каждую карточку:

- 1) записать то, что вам было сегодня интересно, и что вы возьмете себе на заметку для использования в работе;
- 2) записать то, что вам показалось неэффективным или излишним в деловой игре;
- 3) написать свои пожелания и рекомендации для специалистов сопровождения детского дома.

(сбор информации для обработки)

Игротехник: Спасибо за работу! Желаем удачи!

Проблемно-ситуативная игра

«Мой вам совет»

Цель:

обозначить проблемы становления выпускников, помочь воспитанникам и выпускникам найти варианты их решения;

привлечь к совместной работе с детским домом социальных партнеров для решения проблем выпускников в постинтернатный период;

представить формы работы с выпускниками, направленные на позитивное решение социальных проблем и повышение уровня их социальной компетенции.

Подготовительная работа:

1. Подбор фактической информации: проблемные ситуации жизненного становления воспитанников последних пяти лет выпуска.
2. Приглашение гостей – специалистов разных уровней, которые способны дать квалифицированную информацию по проблеме (юрист, специалист Центра помощи семье и детям, специалист Управления образования и т.д.).
3. Составление памятки для выпускников «Мой вам совет».
4. Видеосъемка сюжетов, иллюстрирующих жилищные условия и проблемы выпускников разных лет.

Ход игры:

Ведущий: Добрый день, участники деловой игры «Мой вам совет»! В современных условиях развития общества человеку постоянно приходится сталкиваться с большим количеством проблем, которые ему необходимо решить. Такая важная способность - способность к социальной самозащите помогает ему в этом. Человек, способный защитить себя, знающий, куда ему можно обратиться за помощью и поддержкой, будет спокойно, уверенно и комфортно чувствовать себя в жизни. Хорошо, если в трудный момент найдется человек, который сможет дать деловой совет. Неслучайно наша игра носит название «Мой вам совет», и сегодня мы хотим услышать советы специалистов и педагогов, которые помогут выпускникам в решении их проблем.

В игре принимает участие 4 группы игроков:

1 группа – воспитанники и выпускники детского дома: Юлия Р.- учащаяся 3 курса ПЛ №44, ее будущая профессия – парикмахер, Николай Г.- будущий механик, учащийся ПУ №3, Степан Е.– получает профессию повара В ПЛ №44, учащийся 3 курса, Наташа С.– учащаяся школы №11,

Анастасия К. – выпускница детского дома 2003 года, имеет профессию швеи - портной, воспитывает дочку. Их задача – обозначить возникшую жизненную проблему, в обсуждении которой будут участвовать все остальные игроки.

2 группа - специалисты: юрист, специалист Центра занятости, психолог, специалист Центра помощи семье и детям, специалист Управления образования, специалист жилищно-коммунального хозяйства, социальный педагог проф. лицея, заведующий отделением техникума. Задача специалистов - дать компетентную информацию, которая поможет в решении заявленных проблем.

3 и 4 группа – педагоги и специалисты детского дома. Задача - дать жизненные советы воспитанникам и выпускникам по решению указанной проблемы.

Правила игры:

выпускники знакомят всех присутствующих со своей проблемой.

специалисты в своей группе обсуждают проблему и определяют того, кто может дать компетентные советы и рекомендации по данному вопросу.

педагоги делятся на группы красных и зеленых, зеленые дают жизненный совет выпускнику, красные – рекомендации по социальному патронату выпускника для коллег.

на обсуждение в группах дается две минуты, на выступление – 2-3 минуты.

каждый игрок начинает свой ответ со слов: «Мой вам совет...»

Ведущий: Огромный блок проблем, с которыми, как правило, сталкиваются выпускники, – проблемы, связанные с обеспечением жилой площадью. Анализ показывает, что выпускники последних пяти лет имеют: жилую площадь в городе - 35%, жилую площадь в сельской местности – 65%, неблагоустроенное жилье - 78%.

За последние пять лет у восьми воспитанников и выпускников сгорела закрепленная жилая площадь. На учете для получения жилья в

администрации города стоят 17 человек. В основном, это дети, которые на данный момент проживают еще в детском доме, но в ближайшей перспективе им необходимо будет свое жилье.

Своей жилищной проблемой поделится Юля Р.

Юля Р., 18 лет: «Меня привезли в детский дом из деревни Р. В-ого района. Там за мной была закреплена жилплощадь, которая в последствии администрацией колхоза была продана. Сейчас моя очередь на получении жилья за № 35. В этом году я заканчиваю училище и стану выпускницей детского дома. Уверенности в том, что меня вовремя обеспечат жильем, нет. Тем более, что есть подобные примеры по выпуску прошлого года».

Ведущий: Мы сняли небольшой сюжет. Внимание, на экран.

Сюжет № 1: Мы в квартире выпускницы прошлого года Жанны Р. Закрепленная за ней жилплощадь сгорела, Жанна несколько лет стояла на очереди в администрации города на получении жилья. Сейчас она расскажет, когда и как получила свою комнату, в каком состоянии находилось жилье на момент получения, какой объем работ ей пришлось выполнить, чтобы в комнате можно было жить.

Ведущий: И второй сюжет, снятый на эту же тему.

Сюжет № 2: Мы находимся на пороге квартиры выпускницы Евгении К. Квартира, которая была закреплена за ней в В-ком районе, сгорела. Она одна воспитывает двух сыновей. Войдем внутрь и посмотрим, в каких условиях она живет.

Когда ты получила эту комнату, где жила до получения жилья?

Что ты можешь сказать о качестве предоставленного жилья?

Кто оказал помощь в обустройстве жилого помещения?

Ведущий: Как быть тем детям, которые не получили жилья при выходе из детского дома? Кто может и должен оказать помощь при выполнении ремонта? Вопрос обозначен. Группы готовятся к ответам. Участники семинара с зелеными флажками дают совет детям, с красными – совет коллегам, как поступить в этой ситуации.

специалист по охране прав детства Управления образования, юрист даю правовую информацию о получении жилплощади;

педагоги дают жизненные советы по благоустройству личного жилья.

Ведущий: Еще одной трудноразрешимой проблемой являются долги за квартиру и коммунальные услуги, накопленные родственниками. Бывает так, что дом отключают от электричества, газа до того времени, пока не будут погашены долги. Свою историю вам расскажет Наталья С.

Наталья С., 17 лет: «Мой дед умер, и квартира, которая за мной закреплена, оказалась отключенной от электричества и газа в результате того, что дедушка в последнее время не оплачивал коммунальные услуги. Долг составил пятнадцать тысяч рублей. Каким образом его можно погасить?»

специалист жилищно-коммунального хозяйства, юрист даю правовую информацию по решению данного вопроса.

Ведущий: Нередко проблема с жильем переключается с другой, очень важной, проблемой трудоустройства. Свою историю расскажет Степан Е.

Степан Е., 18 лет: «За мной закреплено жилье в поселке С. В-ого района. Я получаю профессию повара и считаю, что сегодня она востребована в нашем городе, где количество точек общепита ежегодно растет в связи с увеличением количества туристов. Я знаю, что в поселке С. мне будет сложно трудоустроиться, тем более по профессии. Кроме того, там очень много людей, злоупотребляющих спиртным, в том числе родственников. Мне очень туда не хочется ехать. Что мне делать?»

Ведущий: Обозначим проблему - 50% выпускников, закрепленная жилая площадь которых находится в сельской местности, не проживают на ней. Что участники игры посоветуют Степе и тем, кто попадает в аналогичную ситуацию?

рекомендации специалиста Центра занятости населения, юриста.

жизненные советы воспитателей Степану.

Ведущий: Давайте все вместе попробуем дать совет для решения своей проблемы Николаю Г.

Николай Г., 18 лет: «В этом году я закончу профессиональное училище и получу профессию механика. Проблема в том, что закрепленная жилплощадь находится в другом городе В. Я прожил в этом городе больше 10 лет. Здесь живет мой старший брат с семьей, мои друзья. В городе В. я никого не знаю и не уверен в том, что смогу найти работу. К кому я там буду обращаться со своими проблемами?»

Ведущий: Проблема обозначена, прошу обсудить в группах.

рекомендации дает психолог, специалист Центра занятости населения, специалист по охране прав детства Управления образования.

жизненные советы воспитателей об устройстве в другом городе.

Ведущий: За последние шесть лет 57 выпускников детского дома поступили в профессиональные учебные заведения, 25 уже их окончили, получив профессиональное образование. Внимание! Проблема! Многие выпускники учебных заведений по профессии не работают, кроме тех, кто получил строительные специальности и профессию продавца. Выпускники учебных заведений, получивших профессии «портной», «художник-оформитель», «экономист-бухгалтер», «мастер народных промыслов», «учитель начальных классов», «ветеринар» - не смогли реализовать себя в этих профессиях.

Юлия Р., 18 лет: «В этом году я закончу профессиональный лицей по специальности парикмахер. Есть ли в нашем городе на сегодня вакансии? Что мне делать, если я не смогу устроиться на работу?»

рекомендации дает психолог, специалист Центра занятости населения.

жизненные советы воспитателей о трудоустройстве.

Ведущий: Наряду с выше обозначенными проблемами еще одна не менее важная – создание семьи и воспитание детей. За последние 5 лет из 13 выпускниц вышли замуж – 4 чел. (31%), не замужем – 7 чел. (53%), матери-одиночки – 1чел. (8%), установлено отцовство на ребенка –1 чел. (8%).

Юноши женаты – 1чел. – 8,5 %, имеют внебрачного ребенка –1чел. - 8,5 %, не женаты – 10чел. - 83%.

У нас в гостях выпускница Анастасия К., которая одна воспитывает свою дочь.

Настя К., 20 лет: «Мы познакомились с Юрой, когда я училась в училище на 3 курсе. Юра красиво ухаживал, и меня хорошо принимала его семья. После окончания училища я стала жить вместе с ним и его родителями. У нас с Юрой были нормальные отношения до тех пор, пока я не забеременела. Разлад произошел по многим причинам и моя вина в этом тоже имеется, я не смогла стать хорошей хозяйкой. В связи с беременностью мне пришлось изменить образ жизни, а Юра не смог отказаться от своих прежних привычек: встречался с друзьями и с девушками.

Когда родилась Оксана, он не проявил к ней интереса. Я жила у бабушки с дедушкой, не нуждалась в деньгах, пока получала пособие от Центра занятости населения. А сейчас, можно сказать, я с дочкой нахожусь на иждивении у своих пожилых дедушки и бабушки (им по 80 лет).

Оксане один год и три месяца, мне бы хотелось ее устроить в детский сад, а самой найти работу, но в данное время существует большая очередь на устройство детей в дошкольное учреждение. Подскажите, как мне найти работу и устроить ребенка в детский сад?»

рекомендации дает психолог, специалист Центра занятости населения, специалист Управления образования.

жизненные советы воспитателей о жизнеустройстве.

Ведущий: Говорить о проблемах можно долго, но, подводя итог игры, хочется обратить ваше внимание на то, что проблемы в жизни - неизбежное явление. С ними сталкиваются все без исключения. Важно не бояться их, не пасовать перед трудностями, а уметь видеть проблему и находить пути выхода. Уважаемые выпускники, помните, что есть специалисты, которые готовы вам помочь. Мы составили для вас памятку, в которой указаны адреса

и телефоны служб, которые будут содействовать вам в решении проблем. А со многими специалистами вы сегодня познакомились.

Мы благодарим всех за работу и надеемся, что ценные советы будут успешно использоваться в решении проблем становления воспитанников.

В конце игры педагоги заполняют анкету:

Уважаемые педагоги!

Просим вас ответить на ряд вопросов, подчеркивая верные, на ваш взгляд, ответы.

1. Какие проблемы наиболее остро стоят перед сегодняшними выпускниками детского дома?
 - Жилищные
 - Трудоустройство
 - Построение взаимоотношений с социумом
 - Семья и воспитание детей
 - Экономическое благополучие и материальное обеспечение
 - Другие _____
2. Готовы ли они к социальной самозащите либо им требуется постоянная помощь в решении проблем?
 - Не готовы, постоянно требуют поддержки
 - Частично готовы, нужна помощь в трудных жизненных ситуациях
 - Готовы самостоятельно решать проблемы и регулировать социально-правовые вопросы
3. По каким вопросам необходимо активизировать воспитательную работу в период подготовки к выпуску из детского дома?
 - Правовым
 - Экономическим
 - Планировании семьи и обустройства семейного быта

- Профессиональной подготовки
 - Другие
-

4. Социальное партнерство с какими организациями, учреждениями, специалистами наиболее результативно в вопросах подготовки воспитанника к выпуску из детского дома?

Лекционный текстовый материал

к Разделу 3. Технологии реабилитационной работы с воспитанниками
16-18 лет и 18-23 лет

Автор текста - Шульга Т.И

Понятие реабилитации часто используется специалистами (психологами, социальными педагогами, социальными работниками, медиками, педагогами и т.д.) для описания особой системы работы, предполагающей помощь и поддержку детям и взрослым. Особенно широко используется данное понятие в медицинской практике, однако в последние 10-15 лет широко применяется в социальной работе.

В психологических словарях реабилитация – (восстановление) имеет два значения.

1. - комплекс медицинских, педагогических, профессиональных мер, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных физиологических и психологических функций организма и трудоспособности лиц, пострадавших во время социальных потрясений;

2.- комбинированное и координированное применение медицинских, социальных, психологических, профессиональных акций, направленных на компенсацию дефекта, социального отклонения.

Реабилитация в социальной работе – это процесс восстановления утраченного статуса, положения, состояния ребенка или человека, уровня его развития и образования, а также включения в систему новых

социальных отношений, выполняющих функции институтов ресоциализации по формированию позитивных жизненных планов и устремлений.

Существует несколько видов реабилитации:

медицинская реабилитация: проведение системы оздоровительных мероприятий, необходимых для поддержания здоровья ребенка и его лечение;

педагогическая реабилитация: ряд мероприятий, направленных на дополнительные занятия с ребенком по программам дошкольных учреждений и общеобразовательных школ, а также дополнительного образования;

социальная реабилитация: меры, направленные на восстановление родственных связей ребенка, связей с его родителями, обществом и т.д.;

психологическая реабилитация: проведение системы занятий по развитию психических возможностей детей, их психики, снятию напряжения, тревоги, беспокойства, психокоррекционные и психотерапевтические программы работы с детьми, перенесшими разного вида насилие.

В реабилитации преобладают психолого-педагогические диагностико-коррекционные программы, выявляющие и исправляющие дефекты психики, познавательной сферы и личностные особенности, а также восстановление социального статуса ребенка в системе межличностных отношений, переориентацию референтных ориентаций социальных установок.

Процесс реабилитации может проводиться с использованием разных технологий и социальных практик, которыми должны владеть специалисты, оказывающие помощь и поддержку детям, подросткам, взрослым, семьям и т.д.

Специалисты, работающие в учреждениях социально-педагогической поддержки, Центрах помощи семье и детям, центрах реабилитации несовершеннолетних, приютах для детей и подростков и т.д. должны

организовать, создать условия для проведения реабилитации, разрабатывать и реализовывать программы реабилитации детей, и семей с детьми.

Различают несколько видов реабилитации, которые и составляют основные направления деятельности этих учреждений. С этой целью администрацией совместно со специалистами разрабатывается план реабилитации детей и подростков, который и составляет основное содержание деятельности. Виды реабилитации необходимо раскрыть более полно, так как они позволяют увидеть не только специфику деятельности каждого специалиста, но и их взаимодействие в данном процессе, так как субъект воздействия у них чаще всего один – ребенок и его семья.

Медицинская реабилитация заключается в проведении ряда оздоровительных мероприятий, направленных на лечение ребенка, витаминизацию организма и поддержание здоровья ребенка.. Процесс медицинской реабилитации продолжается и в оздоровительных учреждениях (санаториях, поликлиниках, больницах, специализированных медицинских центрах, лагерях и т.д. В рамках реализации демографической политики в России выделяются регионам деньги на проведение диспансеризации детей-сирот, находящихся в организациях для детей-сирот, в замещающих семьях, и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Педагогическая реабилитация предполагает проведение ряда мероприятий, направленных на дополнительные занятия с детьми по ликвидации их педагогической запущенности по программе общеобразовательной школы и соответствующего возраста детей, репетиторство по ряду предметов, как в образовательных учреждениях, так и в специальных центрах. Это предполагает ликвидацию трудностей и пробелов в знаниях, которые дети имеют в овладения учебным предметом. Проведение разных видов дополнительного образования по развитию упущенных возможностей развития способностей детей (спортивных, художественных, музыкальных и т.д.). При этом организация и проведение

таких занятий предусматривает как работу воспитателей, так и работу приглашенных специалистов по данным направлениям. В результате у детей появляются определенные достижения, которые могут стать основой восстановления упущенных возможностей и компенсацией психического развития детей и подростков.

Данный вид реабилитации включает деятельность специалистов, которые приглашаются или работают в учреждении для компенсации нарушений или отклонений в развитии ребенка: дефектологов, логопедов.

Социальная реабилитация включает систему мер по восстановлению родственных связей ребенка с расширенной семьей, его связей с кровной (биологической) семьей или родителем. Социальный педагог или социальный работник могут проводить сетевые встречи (встречи с людьми, окружающими семью и ребенка) направленные на воссоединение с ними.

Психологическая реабилитация предполагает систему работы, направленной на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций, состояний, личностного статуса ребенка. Система работы может быть также направлена на компенсацию детей, получивших психическую травму в результате резкого изменения социальных отношений, условий жизни. Это предполагает систему работы по развитию психики ребенка, снятию тревоги и страха, отработка негативного опыта проживания в неблагополучной семье, отработка психологических травм, связанных с изъятием ребенка из семьи.

В основе психической реабилитации лежит представление ребенка об изменении его личности, сдвигам в эмоциональной сфере. Возвращение к нормальному психическому развитию ребенка, развитию его здоровой психики предусматривает устранение последствий переживаний, нежелательных установок, неуверенности в своих силах, тревожности о возможности ухудшения положения, тоски ребенка по собственному дому, родителям.

Психологическая реабилитация опирается на ряд принципов:

1. - партнерство – ребенка и его семью включают в процесс разными способами и методами;
2. - разноплановость усилий – направленность реабилитационного процесса на различные сферы жизнедеятельности;
3. - единство психосоциальных и других методов воздействия;
4. - ступенчатость – создание «переходов» от одного реабилитационного мероприятия к другому.

Актуальная задача психической реабилитации предполагает разработку эффективных методов восстановления личностных установок, направленных на преодоление последствий в случаях изменения жизненных ситуаций, социальной дезадаптации. Особое внимание уделяется работе, направленной на компенсацию социально-адаптивных качеств личности ребенка. Осуществление психической реабилитации требует создания психологических условий, содействующих сохранению положительного эффекта.

Процесс психической реабилитации требует разработки особых технологий (системы работы) с детьми, перенесшими разного вида насилие (физическое, психическое, сексуальное и т.д.).

Для проведения реабилитации в организации необходимо уделить особое внимание специальной подготовке специалистов для обучения их умению проводить ее, разрабатывать реабилитационные программы и реализовывать их. Такое обучение может проходить в виде чтения лекций, проведения семинаров, тренингов, практических занятий и т.д.

Социально-педагогическая реабилитация детей и подростков предполагает их возвращение, включение, реинтеграцию в общество (семью, школу, класс, коллектив сверстников, систему учебно-воспитательных, досуговых отношений), способствующие полноценному функционированию в качестве социального субъекта. Она предполагает разработку, внедрение социально-педагогических инноваций, направленных на преобразование социума и людей, проживающих в нем.

Содержание работы

1. Пребывание ребенка в разного типа учреждениях имеет четко выраженную конечную цель, которой предшествует конкретная промежуточная. Выделение целей облегчает воспитателю, педагогу и самому ребенку проследить его жизненный путь, позволяет добиваться конечных целей постепенно, усложняя требования к ребенку. Такое содержание работы позволяет ребенку увидеть и почувствовать изменения в самом себе, в своем поведении, в образе жизни, быть активным участником всей работы.

2. Этапы, на которые делится время пребывания ребенка в каждом конкретном учреждении, помогают воспитателю сосредоточить внимание на развитии именно тех навыков, которые необходимы в данный момент. Овладение навыками, необходимыми для нормальной жизни на каждом временном этапе, легко увидеть, они облегчают адаптацию ребенка к жизни как в учреждении, так и выживание вообще.

3. Разделение на этапы помогает осуществить комплексный подход к оказанию социальной помощи и поддержки детям и подросткам, их реабилитацию и коррекцию развития.

4. Наиболее ценным является то, что ребенок сам включен в процесс изменения себя, видит, что происходят изменения в нем самом, эти изменения помогают ребенку стать самостоятельным, выжить в разных жизненных ситуациях.

Время пребывания ребенка в каждом учреждении будет разным по длительности, но условно оно делится на шесть этапов. По нашему мнению, длительность каждого временного этапа может иметь разную продолжительность и даже совпадать по времени с другим этапом, но, по содержанию работы, всегда будут присутствовать все шесть этапов.

ПЕРВЫЙ этап мы условно называем этапом формирования чувства безопасности. Данный этап может охватывать время от начала работы по устройству ребенка в конкретное учреждение до 5–6 недель пребывания в нем.

ВТОРОЙ этап направлен на организацию жизни ребенка в каждом конкретном учреждении. Данный этап охватывает весь период пребывания ребенка в каждом конкретном учреждении и по длительности продолжается от трех месяцев до самостоятельного выхода в жизнь.

ТРЕТИЙ этап включает организацию и проведение разного вида реабилитационной работы с детьми (медицинской, педагогической, коррекционно-развивающей, психологической, социальной и т.д.). На данном этапе предполагаются индивидуальные и групповые формы работы с детьми и подростками в течение всего времени пребывания в учреждении.

ЧЕТВЕРТЫЙ этап направлен на подготовку воспитательных учреждений к будущей самостоятельной жизни ребенка и вновь пронизывает период его пребывания в конкретном учреждении.

ПЯТЫЙ этап предполагает самоопределение воспитанников конкретного учреждения, в том числе и профессиональное. Данный этап охватывает все время пребывания ребенка в данном учреждении, а виды работы и формы зависят от возраста ребенка.

ШЕСТОЙ этап связан со временем, когда воспитанник покидает данное учреждение и его готовят к выходу в самостоятельную жизнь. Время его прохождения очень индивидуально, зависит от конкретной цели, которую реализует воспитанник учреждения.

Нам хотелось бы еще раз подчеркнуть, что это деление на этапы весьма условное, мы обращаем внимание практиков на направления содержания работы с каждым ребенком, прибывшим в конкретное учреждение. Сроки прохождения этапов по времени будут зависеть от многих причин и определяться следующими факторами:

типом учреждения;

возможностями региона по оказанию социальной помощи детям и подросткам;

возрастом ребенка и конечной целью его пребывания в данном учреждении;

профессиональным самоопределением воспитанника;
целью его самостоятельной жизни.

Разделение времени пребывания ребенка в учреждениях на этапы позволяет четко разграничить функции, которые выполняют при этом все специалисты, имеющие отношение к ребенку: Комитет по образованию, органы социальной опеки, руководители учреждений, социальные работники, педагоги, воспитатели, сами дети, родители, родственники, лица, заменившие родителей.

Каждый из выделенных нами этапов предполагает включение в организацию жизни ребенка каждого типа учреждения деятельность специалистов, деятельность ребенка и конкретный конечный результат.

Описание содержания работы на каждом этапе

Четвертый этап – подготовка воспитанников к будущему

На данном этапе работы с ребенком необходимо продумать перспективу его жизни, что его ожидает после выхода из конкретного учреждения, куда он попадет, каковы его взаимоотношения с семьей и родственниками. Индивидуальная программа работы с ребенком помогает построению перспективы его жизни и целенаправленно готовит его к умению самостоятельно жить в будущем.

Мы понимаем, что все варианты подготовки ребенка к будущей жизни подробно описать невозможно. Но есть ряд вопросов, которые необходимо решить с ребенком на данном этапе. Сюда входит методика подготовки воспитанника к будущей жизни, подготовка ребенка к жизни в новой семье, подготовка к жизни в детском доме, составление альбома своей жизни в будущем.

Следующим направлением в работе с воспитанниками является подготовка ребенка к самостоятельной жизни, куда входит методика обучения навыкам ведения домашнего хозяйства, умению самостоятельно обслуживать себя, умению навести порядок и уют в доме, комнате, эстетика помещения и быта, элементы кулинарии.

Подготовка ребенка к умению пользоваться разными инфраструктурами включает знания и навыки вызова врача, посещения врача, посещение парикмахера и т.д.

Особое внимание необходимо уделить в работе с воспитанниками умению пользоваться разными видами транспорта, начиная с элементарных навыков и знаний, где купить билет, как его заказать, где узнать как и куда поехать, расположение вокзалов (железнодорожных, автобусных) и т.д.

Важно научить ребенка умению самостоятельно обслуживать себя и свое жилье. Очень часто воспитанники таких учреждений боятся оставаться одни, так как не знают, как и где вызвать мастера на дом, электрика, слесаря, плотника и т.д. Вопросы подготовки воспитанника к умению оплатить свое жилье, коммунальные услуги, телефон, радио требуют внимания воспитателей.

Психологической предпосылкой самостоятельной жизни является овладение социальной компетенцией, позволяющей воспитанникам быть самостоятельными, ни от кого не зависеть, не бояться встречающихся трудностей, преодолевать их. Как правило, дети представляют, что в дальнейшем у них все будет нормально, все будет хорошо, и они не задумываются о том, как им придется распорядиться своим жильем. Когда же воспитанники попадают в реальную жизнь, то они с большим трудом овладевают данными навыками и испытывают большие трудности. По наблюдениям воспитателей, выпускники таких учреждений могут вообще не задумываться о том, кто будет платить за их жилье, где и как получить документы на свое жилье, как получить прописку и т.д.

Одной из форм психологической поддержки воспитанников является снабжение их памятками (напоминаниями) для будущей жизни, например, памятка ухода за жильем, памятка с перечнем документов, которые должны быть у любого воспитанника и др.

Особым видом работы является подготовка воспитанников к созданию будущей семьи и семейной жизни. Учитывая, что воспитанники данных

учреждений имеют часто отрицательный опыт в этом плане, необходимо продумать систему работы по сексуальному воспитанию. Начинать надо с самого простого знакомства ребенка с навыками поддержания своего тела в чистоте и порядке, этому необходимо научить девочек и мальчиков. Эти навыки во многом отличаются от тех, которые есть в опыте детей. Разрушить имеющийся опыт довольно трудно, поэтому дети в затруднительных ситуациях чаще будут использовать свой личный опыт, далеко не всегда дающий положительный эффект. Эта работа требует особого подхода, направления, приглашения специалистов, которые могут оказать помощь при сексуальном насилии, абьюзе, ранней сексуальности и т.п.

Воспитатели могут использовать в работе с воспитанниками беседы на темы: "Что такое семья?", "Образ папы, мамы, жены, мужа, ребенка в семье", "Планирование семейной жизни", "Как вести себя в семье будущего мужа, жены", "Как вести себя с родственником?". Помимо бесед можно использовать разнообразные игры на темы, связанные с общением молодых людей при знакомстве, встрече, на вечеринке. Важно помнить, что у детей есть такой опыт и задача воспитателей – показать новый уровень отношений, новые ценности, которые связывают людей, новый стиль отношений между людьми противоположного пола, сформировать новую перспективу будущей жизни воспитанников.

Пятый этап – самоопределение воспитанника учреждения

Самоопределение воспитанников опирается на приобретенные профессиональные навыки. Очень часто воспитанники учатся работать с тканью, деревом, бумагой, вышивать, изготавливать макроне, заниматься бисероплетением, слесарничать, столярничать и т.д., то есть в той области, где они могут проверить свои силы и способности. Для многих воспитанников иногда это единственный способ в дальнейшем получить профессию. Мы понимаем, что многие из воспитанников долгое время не учились в школах, имеют отягощенную наследственность, не проявляют интеллектуальных способностей, не могут получить то образование, которое

они хотят иметь. Выбор их профессионального становления во многом ограничен социальными условиями жизни: выходя из учреждений по оказанию социальной помощи и поддержки, дети не имеют никого, кто бы им помогал материально в дальнейшем.

Такое положение воспитанников затрудняет естественный процесс профессионального самоопределения и способствует переориентации детей на другие профессии, более приземленные, для освоения которых требуется меньше времени, например, профессии швеи, парикмахера, кулинара и т.п.

Большую важность в работе воспитателя представляет профессиональное самоопределение воспитанника. Эта работа должна проводиться в определенной системе, включать беседы о профессиях и формах получения образования, особенностях каждой профессии, экскурсии с целью знакомства с отдельными видами профессий.

Необходимо хорошо протестировать детей на выявление профессиональных склонностей. В Центре занятости работают профессиональные специалисты, которые могут помочь в этом. Проведение профессиональными специалистами тестирования помогает проявить свои способности, изменяет веру в себя и свои возможности. Самое главное в такой работе – максимально помочь воспитаннику в профессиональном самоопределении.

Шестой этап – воспитанник покидает данное учреждение

Данный этап как бы завершает всю проведенную в учреждении жизнь ребенка. На выходе из учреждения особую роль занимает работа по планированию и устройству своей жизни. Проговаривание планов самостоятельной будущей жизни во многом облегчает переход из учреждения в дом, квартиру, общежитие, социальную гостиницу.

Второе направление работы на данном этапе направлено на оказание помощи и поддержки воспитанникам в начале своего самостоятельного пути. С этой целью в учреждении готовится материал, которым снабжают воспитанника (альбом его жизни, книжку с советами в помощь, адреса

организаций и телефонов, куда может обратиться воспитанник: Комитет по образованию, отдел социальной защиты, телефон доверия, соответствующие службы, центры реабилитации и т.д.).

Данный материал вручается воспитаннику как путеводитель по его самостоятельной жизни. В случае затруднений воспитанники могут найти в нем необходимые советы. Это способствует повышению уверенности в себе, формирует более оптимистический взгляд на свою будущую жизнь, помогает преодолевать встречающиеся на пути трудности.

Опыт воспитателей детских домов показывает, что их воспитанники боятся уходить, уезжать далеко от детского дома, так как им спокойнее, комфортнее, если они находятся рядом с детским домом и могут прийти в любой момент посоветоваться, в трудное время их накормят и напоят в детском доме и т.д.

Одним из специальных направлений в работе с воспитанниками учреждений является забота об их материальном обеспечении в дальнейшем. Сюда входит знакомство с источниками финансирования, с описью личных вещей (если они есть), документами, сберегательными книжками и т.д. Необходимо помочь воспитаннику решить и все юридические вопросы своей будущей жизни: ордер на квартиру если квартира была сдана в аренду, то срок ее освобождения; расчеты за аренду и т.д. На данном этапе работы воспитаннику устраиваются пышные проводы, в которых принимает участие все учреждение. Дети готовят подарки, сувениры выпускнику, говорят хорошее напутствие, что поддерживает выпускников в первые дни самостоятельной жизни.

Глоссарий

Адаптивное поведение	Поведение, оцениваемое степенью усвоения лицами, страдающими задержками и пороками развития, навыков самообслуживания и умений, необходимых в повседневной жизни (умение самостоятельно одеваться, мыться, есть, готовить, убирать, стирать), а также ряда более сложных умений (умение делать покупки, распоряжаться деньгами, общаться с другими людьми, выполнять ту или иную работу и ухаживать за детьми).
Асоциальное расстройство личности	Психическое заболевание, которое характеризуется пренебрежением социальными правилами, нормами, стандартами, культурными установками, безразличием к правам и чувствам других людей, а также эгоистическим импульсивным поведением.
Асоциальные поступки	К ним могут относиться воровство, ложь, насилие и другие незаконные действия в отношении окружающих.
Агрессия	Индивидуальное или коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда либо на уничтожение другого человека или группы.
Барьер психологический	Психическое состояние, проявляющееся как неадекватная пассивность, препятствующая выполнению тех или иных действий.
Беспомощность выученная	Состояние, возникающее у человека после достаточно длительного воздействия из вне, не позволяющего проявлять самостоятельность.
Влияние	Процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок в ходе взаимодействия с ним.
Группа риска	Дети, оказавшиеся в ситуации социального риска и риска собственного развития
Депривация сенсорная	Продолжительное, более или менее полное лишение человека сенсорных впечатлений, осуществляемое в специальных условиях
Демонстративность	Особенность личности ребенка, связанная с

поведения	повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих.
Диагностика развития	использование системы исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком.
Дисгармонический инфантилизм	Недоразвитость эмоционально-волевой сферы, резкое заострение тех или иных свойств характера: возбудимости, неустойчивости, склонности ко лжи.
Инфантилизм	Сохранение в психике и поведении взрослого человека свойств, черт, качеств и особенностей, присущих детскому возрасту; задержка в развитии
Контроль социальный	Система способов воздействия общества и групп социальных на личность для регуляции ее поведения и приведения его в соответствие с общепринятыми в этой общности нормами
Кризисы возрастные	Особые, относительно непродолжительные по времени а) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психическими изменениями.
Нарушение оценки своего физического облика	Пересмотр представлений о собственном теле, приводящий к преувеличению своих подлинных или мнимых физических недостатков, что приводит к глубоким кризисным состояниям (нарушения самооценки, суицидальные попытки) или даже к правонарушениям.
Негативная идентичность	Презрительное, враждебное неприятие ролей, ценимых в семье и ближайшем окружении подростка, стремление найти идентичность, прямо противоположную той, которую предпочитают ближние.
Личностная рефлексия	Форма осознания подростком своего внутреннего мира и понимание внутреннего мира других людей
Лживость	Сознательное искажение действительного положения вещей, в стремлении создать неправильное впечатление о фактах и событиях
Нарциссический кризис	Неадекватно сильная сосредоточенность на собственной личности (эгоцентризм), обусловленная физиологическими особенностями периода взросления.

Невроз	Расстройства эмоциональной сферы ребенка, которые влекут за собой психическую и физиологическую дезорганизацию личности, блокирующую его активность.
Особенности кризисов как этапов развития	1) границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы; 2) трудновоспитуемость детей, переживающих кризисы, падение успеваемости, ослабление интереса к занятиям, снижение работоспособности, конфликтность; 3) негативный характер развития – развитие здесь совершает скорее сокрушительную, чем созидательную работу.
Объект психологической коррекции	Отдельные личностные сферы, подвергающиеся направленным изменениям
Отношение материнское	Тип связи и психотерапевтический прием, направленный на установление отношений между психологом и клиентом подобных отношениям матери и ребенка
Потребность в самоутверждении	Потребность найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своих собственных.
Профессиональный выбор	Решение, затрагивающее ближайшую жизненную перспективу школьника, которое может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения.
Психокоррекция	Проведение системы работы по частичному минимизированию утраченных возможностей психического развития ребенка (познавательной сферы, личностной сферы, агрессии,) деятельность по исправлению особенностей психического развития, которые не соответствуют «оптимальной» модели развития ребенка
Психологическая реабилитация	включает в себя оценку (экспертизу) состояния ребенка, в том числе проведенную учреждениями здравоохранения оценку состояния здоровья ребенка, психологические и иные антикризисные меры, а также долгосрочные меры по социальной реабилитации ребенка, которые осуществляются

	социальной службой самостоятельно или совместно с образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения и другими учреждениями
Поле сознания	Совокупность переживаний субъектом актуальных побудителей его активности. Оно неоднородно, имеет фокус, периферию и границу, за которой начинается область неосознанного
Переживания отчуждения	Изменения восприятия самого себя (деперсонализация), других людей или окружающей обстановки (дереализация), которые субъективно выглядят как трансформация действительности или как утрата реальности.
Предмет психологической коррекции	Психическая реальность, на которую направлена специальное психологическое воздействие.
Пути коррекции аффекта неадекватности	Предупреждение повышенной самооценки: формирование глубоких и устойчивых интересов.
Профессиональное самоопределение	Специально организованное психолого-педагогическое взаимодействие со школьником с целью оказания помощи в поиске смыслов будущей профессиональной деятельности, а также в нахождении смыслов в самом процессе самоопределения.
Проекция атрибутивная	Приписывание собственных мотивов, чувств, черт личности и поступков другим людям, при осознании субъектом наличия этих черт у себя
Помощь психологическая	область и способ деятельности, предназначенные для содействия человеку и сообществу в решении широкого круга проблем, порождаемых душевной жизнью человека в социуме.
Размывание способности к продуктивной работе	Избегание вовлеченности, направленное на защиту своей неустойчивой идентичности.
Смысловая ориентировочная основа поступка	Звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями
Содержание	Ориентируется на решение актуальных проблем

психотерапии подросткового кризиса	пациентов, так как подростки неохотно обсуждают свое прошлое.
Сегрегация	Разделение людей в обществе на категории по признаку различия социальных статусов, требующее ограничения сферы жизнедеятельности, при котором контакты между группами запрещены частично или полностью
Синдром	Определенное сочетание признаков, симптомов какого-либо явления, объединенных единым механизмом возникновения
Синдром отчуждения	Чувство утраты эмоциональной связи с другими людьми, ранее значимыми событиями или собственными переживаниями
Социальная реабилитация	Система мероприятий, направленных на восстановление утраченных гражданином социальных связей, социального статуса, устранение или возможно полную компенсацию ограничений жизнедеятельности. Мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем
Страх	Глобальное, парализующее чувство вины ребенка перед взрослым, возникающее чаще всего на фоне дефицита любви со стороны взрослых и выступающее главной причиной неврозов у детей пяти- семи лет.
Тревожность	Устойчивая личностная особенность, возникающая при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей – обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок.
Уход от реальности	Вариант неблагоприятного развития, который наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью.
Уровень притязаний младшего школьника	То, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях с учителем и одноклассниками.
Уход от близких	Поведение подростка, обусловленное страхом потери

взаимоотношений	собственной идентичности и способное привести к формализации, стереотипизации контактов.
Уровень притязаний	Тот уровень достижений, на который юноша считает себя способным; достижения ниже уровня притязаний ущемляют его потребность в самоутверждении.
Функция взрослого в саморазвитии подростка	Ускорение процессов постановки целей самоизменения и их достижения.
Чувство взрослости	Одно из основных новообразований подросткового возраста, заключающееся в желании и стремлении школьника быть взрослым.
Чувство вины	Переживание виновности человеком (неосознаваемое) создающее базу для невроза и препятствие для выздоровления
Эффект размывания времени	Обнаружение подростком неспособности строить планы на будущее
Я-концепция	Устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе

Практические занятия

Наименование разделов и дисциплин	Практ. занят.	Самост. работа и контроль
1 Тема. Психологические особенности развития воспитанников интернатных учреждений 16-18 лет и лиц из числа воспитанников 18-23 лет.	-1	
2 Тема Методы работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет по развитию самостоятельности, ценностей, профессионального выбора, умения проводить свободное время	1	4 Тест
3 Тема. Технологии реабилитационной работы с	1	2

воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет		Зачет
4 Тема Формы и методы подготовки воспитанников к самостоятельному проживанию	1	2 Тест
5 Тема. Принципы составления психокоррекционных программ для работы с воспитанниками.	1	Программа
6 Тема. Составление плана подготовки воспитанника к переходу на самостоятельную жизнь	1	План
Итого	6час	

ОБРАЗЦЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Психологические особенности развития воспитанников интернатных учреждений 16-18 лет и 18 и 23 лет

Вопросы и задания:

1. Дайте определение риска развития воспитанников.
2. Раскройте статус неблагополучного развития воспитанников 16-18 лет.
3. Определите риски у лиц из числа воспитанников 18-23 лет.
4. Разбор схемы рисков и их профилактики.
5. Локусы оказания психолого-социальной помощи .

Список литературы:

1. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Быков А.В. Психологическая помощь обездоленным детям. М., 2003.
2. Антонова Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска. М., 2004.

Тема 2. Методы работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет по развитию самостоятельности, ценностей, профессионального выбора, умения проводить свободное время

Вопросы:

1. Диагностика дезадаптации воспитанников двух групп.
2. Причины возникновения дезадаптации в профессиональном выборе.
3. Признаки определения дезадаптированных воспитанников в развитии самостоятельности.

4. Виды оказания помощи при дезадаптации воспитанникам двух групп

Список литературы

1. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2009.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так?», М. 2010
4. Федосенко Е.В. Сопровождение профессионального самоопределения детей-сирот подросткового возраста. М., 2009

Тема 3. Технологии реабилитационной работы с воспитанниками 16-18 лет и 18-23 лет

Вопросы

1. Раскройте изменения эмоциональной сферы воспитанников двух групп после выхода в самостоятельную жизнь.
2. Перечислите проблемы развития познавательной сферы воспитанников 16-18 лет.
3. Особенности личностного развития лиц, из числа воспитанников 18-23 лет.
4. Раскройте технологии реабилитации воспитанников и подготовьте программу.

Список литературы

1. Гаврилычева Г.Ф., Поташова И.И., Глуховская О.А., Глуховская И.В. Формирование механизмов самооценки и саморазвития при ранней профилактике семейного неблагополучия.: Мет. Пособие под ред. Е.Д.Худенко. М.:, 2007
2. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Быков А.В. Психологическая помощь обездоленным детям. М., 2003.

3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства .СПб.: 2007.

4. А.В.Роготнева Организация воспитательной работы в детских домах и интернатных учреждениях М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2007

Тема 4. Формы и методы подготовки воспитанников к самостоятельному проживанию

Вопросы

1. Тренинги и упражнения на развитие у воспитанников навыков социальной компетенции по умению общаться.

2. Особенности использования методов развития общения в работе с воспитанниками разных групп.

3. Методы развития умения планировать свою будущую жизнь.

4. Особенности работы психолога с подростками по профилактике агрессивного поведения.

Список литературы:

1.Владимирова Н.В., Х. Спаньярд Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов-М.Генезис, 2007.

2.Владимирова Н.В., Х.Спаньярд Постинтернат технология создания сети социально поддерживающих контактов выпускников. –М.Генезис., 2008.

3.Постинтернатное сопровождение детей-сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение. Материалы межрегиональной научно-практической конференции 22-23 июня 2010г г.Смоленск /Под ред. И.А.Бобылевой.М., Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья».,2010.

4. Социальная квартира Пособие куратору. Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья» /Под ред. И.А.Бобылевой, 2010.

Банки тестов и упражнений

1. Биологическим фактором, определяющим психическое развитие воспитанников является:

1. условия жизни
2. ближайшее окружение
3. наследственность
4. воспитание

2. Факторы, влияющие на психическое развитие воспитанника интернатного учреждения 16-18 лет, это:

1. воспитание
2. развитие
3. социальная среда
4. социализация

3. Факторы, влияющие на психическое развитие лиц из числа воспитанников интернатного учреждения 18-23 лет, это:

1. социальная среда,
2. сеть социальной поддержки,
3. социализация,
4. профессия

4. Основные изменения, происходящие в развитии личности воспитанников интернатного учреждения на определенном возрастном этапе определяются:

1. социальной ситуацией развития
2. условиями психического развития
3. ведущим видом деятельности
4. источниками психического развития

5. Основными конфликтами подростков со взрослыми является построение отношений на основе:

1. морали равноправия
2. сотрудничества

3. морали послушания
4. толерантности
6. Методами работы с воспитанниками интернатных учреждений 16-18

лет являются:

1. тренинги,
2. беседы,
3. упражнения на формирование социальных навыков,
4. упражнения на отработку социальных навыков
7. Основные проблемы воспитанников интернатных учреждений:

1. непослушание
2. неумение общаться
3. неумение сотрудничать
4. педагогическая апущенность

8. Основные проблемы психического развития воспитанников:

1. низкий уровень интеллекта
2. отсутствие познавательного интереса
3. невнимательность
4. нежелание учиться

9. Основные трудности во взаимодействии специалистов в работе с лицами из числа воспитанников интернатных учреждений 18-23 лет являются:

1. непонимание друг друга
2. подчеркивание отрицательных черт характера у окружающих
3. затруднения в общении
4. отсутствие доверия

10. Самыми эффективными методами в работе с воспитанниками являются:

1. мероприятия
2. обсуждение поведения в группе
3. похвала воспитателем каждого воспитанника

4. оценка достижений за определенный период времени

11. Нужно ли готовить воспитанников к переходу в самостоятельную жизнь:

1. нет
2. да
3. необходимо спросить у воспитанника
4. необходимо спросить у будущих работодателей

12. Нужно ли оценивать готовность воспитанника к переходу на самостоятельное проживание

1. да
2. нет
3. затрудняюсь ответить
4. да, но нужны критерии готовности

13. Нужно ли сотрудникам поддерживать связь с воспитанником при переходе в самостоятельную жизнь:

1. да
2. нет
3. по мере проблем воспитанников
4. по просьбе воспитанника, ребенка

Ключи к тесту

№ п/п	Правильный ответ	Примечание
1	1,	
2	3,4	
3	2, 4	
4	2,3	
5	3	
6	1,4	

7	1,3	
8	2, 4	
9	2,4	
10	4	
11	2	
12	1	
13	1	

80% - отлично

65-79% - хорошо

50-64% - удовлетворительно

49% и менее - неудовлетворительно

Творческие задания

1. Подготовка проблемного доклада по одной из наиболее сложных задач решения в профессиональной деятельности.
2. Разработка программы реабилитации выпускника.
3. Составление плана индивидуального сопровождения выпускника.
4. Создание презентации по одной из заданных тем с комментариями (15-20 слайдов).
5. Подготовка эссе на одну из предложенных тем
 - Качества специалиста, сопровождающего выпускника интернатного учреждения.
 - Психологический портрет выпускника.
 - Успешность выпускника интернатного учреждения.

Система контроля

Текущий контроль предполагает выполнение слушателями презентаций, подготовку рефератов, докладов, написание эссе, выполнение самостоятельной работы.

Итоговый контроль проводится в виде зачета по дисциплине, экзамена по всему модулю, теста, защите работы, проекта, программы.

Описание форм контроля, которые преподаватель может выбрать по своему усмотрению в соответствии со спецификой модуля программы:

Устный экзамен – предполагает собеседование по вопросам билета. Слушателям заранее даются вопросы для подготовки к экзамену, список литературы и учебных материалов. Экзамен предполагает балльную оценку знаний. Отлично ставится за полные, хорошо раскрытые вопросы. В ответе слушатель сравнивает отечественный и зарубежный опыт, описывает владение разными социальными практиками. Проявление в ответе результатов обучения - Хорошо ставится за недостаточно полное раскрытие вопросов, нечеткое представление опыта. Удовлетворительно ставится за затруднения дать четкий и полный ответ, неумение сравнивать, возможности практического описания решения проблем.

Письменный экзамен – предполагает подробный письменный ответ на вопросы билета или на несколько вопросов из каждого раздела модуля программы. Оценка ответов предполагает балльную систему и преподаватель может изменить ее, например, от 1 до 3, от 1 до 10 и т.д.

Устный доклад – предполагает заранее подготовленный доклад слушателей по теоретическим или практическим материалам. Доклад требует от слушателя хорошего знания материала, владение тезаурусом по данной теме, хорошее знание текста, умение отвечать на вопросы по теме. При оценке устного доклада преподаватель выделяет показатели компетенций. К ним относятся следующие:

- понимание теоретических и практических проблем,
- определение теоретических основ социальных практик,
- умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь,
- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки,
- овладение высокой мотивацией к выполнению профессиональной

деятельности.

Тест – предполагает проверку большого знания теоретических и практических материалов у слушателей, умение разбираться в проблеме, способность выявлять и разрешать проблемы в социальной сфере, готовность к применению психолого-педагогических знаний для решения задач, владение культурой мышления, способностями к обобщению, анализу информации. Преподаватель может использовать таблицу оценки тестов в зависимости от их количества. Выполнение 80% тестовых заданий оценивается «отлично», 65-79% -оценивается «хорошо», 50 -64% - «удовлетворительно», и менее 49% - «неудовлетворительно».

Эссе (опыт) - прозаическое произведение философского или литературного, публицистического жанра по ой или иной тематике. Слушатель в непринужденной форме излагает личные соображения по какому-либо вопросу или проблеме. Эссе рассматривается как некое сочинение на определенную проблему, тему, в котором выражается личностное отношение автора к написанному.

Портфолио - папка слушателя, в которой собран материал практических заданий и их решений, доклады, сообщения, презентации, материалы конференций, отчеты о выполнении ряда заданий, ситуации для разбора, выполненные творческие задания и проекты, разработанные программы (психокоррекционные, реабилитационные и т.д.). Портфолио отражает уровень самостоятельной работы слушателей, их достижения, наличие методических материалов и может быть засчитано как форма зачета или контроля.

Отчет о выполненных исследованиях – материалы специально проведенных исследований слушателей, выполненных в определенной последовательности. Результаты представлены в форме отчета по предложенной схеме, проводится анализ результатов исследования и их интерпретация. На основе этого слушатели делают обобщения, выводы.

Текущие оценки по разделам и темам – данная форма контроля

используется по результатам оценки всей деятельности слушателя. Преподаватель оценивает посещение занятий, активность слушателя на них, выступления, дополнения на практических занятиях, оценка выполнения самостоятельной работы и отдельных заданий, проектов, программ. На основании такой оценки выставляются текущие оценки за отдельные виды работы и в целом итоговая оценка.

Отчет о проведении практических заданий предполагает самостоятельное выполнение слушателями предложенных заданий непосредственно на своем рабочем месте с соответствующим анализом, выводами.

Рекомендации для организации и проведения образовательного процесса по модулю программы

Усвоение слушателями содержания модуля программы находится в прямой зависимости от способности самостоятельно и творчески трудиться, работать с научной литературой, искать и анализировать научную информацию. Включение в модуль программы промежуточных и итоговых заданий позволяет преподавателям организовывать и контролировать самостоятельную работу слушателей. Работа над выполнением промежуточных заданий требует от слушателей знакомства с научными, нормативными правовыми и информационными источниками. Слушатель достигнет хороших результатов при их выполнении и это найдет отражение в портфолио - папке (электронной или бумажной) в которой будут представлены итоги работы. Сформированность портфолио является показателем уровня обучения и может явиться одним из условий допуска к итоговому контролю.

В первых темах модуля программы раскрываются подходы к определению необходимости и сложности работы по постинтернатному сопровождению выпускников.

Каждое занятие включает в себя информационную часть, в ходе которой

слушатели получают основные знания, и отработку соответствующих умений работы с воспитанниками. В ходе изучения дисциплины даются знания о направлениях оказания помощи и коррекционной работы с выпускниками интернатных учреждений.

Цель семинарских и практических занятий - закрепление и углубление теоретических знаний, а также ознакомление студентов с элементами практической работы с выпускниками. Практические занятия в большинстве своём проводятся в форме ролевой игры, в которой слушатели выступают в роли семейного консультанта и клиентов.

Методические рекомендации к практическим занятиям

Необходимы систематические занятия на протяжении всего курса.

По окончании курса необходимо усвоить базовые принципы и закономерности. Для проведения конкретных диагностических методик необходимы инструкции, ключи и бланки, однако слушатель, прослушавший данный курс должен ориентироваться в задачах и направлениях психолого-педагогического сопровождения без опоры на справочные материалы. Следует помнить о том, что повторение материала несколько раз подряд гораздо менее эффективно, чем повторение после определенного временного промежутка. Эффективным способом усвоения материала является повторение пройденного вечером того же дня, на следующий день и еще раз – через неделю.

Для овладения изучаемыми методами необходима апробация их на практике. Таким образом, в ходе всего курса следует полностью выполнять процедуру каждого метода на конкретных людях с обязательным анализом и интерпретацией полученных результатов.

Для повышения эффективности учения каждый слушатель курсов структурирует изучаемый материал и определяет наиболее эффективные, на его взгляд, методы и технологии. Чтобы не забыть усвоенную информацию и не потерять приобретенные навыки и умения, рекомендуется следовать «правилу трех раз»: после трехкратного практического применения лучших

методов происходит прочное усвоение материала и закрепление умений и навыков. На зачете следует быть готовым рассказать о нескольких таких методах без подготовки.

Критерием усвоения является способность применить полученные знания на практике.

По всем трудным вопросам, связанным с пониманием и применением изучаемых методов и технологий, необходимо консультироваться с преподавателем в ходе курса.