

**Прихожан А. М. Толстых Н. Н.**

**Психология сиротства: Научный контекст, история,  
экспериментальное исследование проблемы**

**Посвящается нашему учителю, Лидии Ильиничне Божович**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b>	
<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	6
<b>Часть первая. МАТЕРИНСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ</b>	14
<b>I. Психическая депривация</b>	15
1. Депривация: слово, термин, понятие	15
2. Виды депривации	19
2.1. Сенсорная депривация	19
2.2. Двигательная депривация	26
2.3. Социальная депривация	30
<b>II. Детско-родительские отношения: смена парадигмы</b>	41
1. Идеология матернализма	41
2. Материнство как исторический миф	42
3. Психоистория стилей воспитания	45
4. Материнство как социокультурный феномен	48
5. Этнопсихология материнства	49
6. Пост-, ко- и префигуративные культуры	52
7. Материнство и национальные традиции	53
8. Материнство и смена поколений	55
9. Роль отца в развитии ребенка	57
<b>III. Психология привязанности</b>	62
1. Понятие привязанности	62
2. Типы привязанности	65
3. Материнский инстинкт	68
4. Импринтинг	73
5. Существует ли импринтинг у человека?	77
6. Базисное доверие к миру	82
7. Роль привязанности в психическом развитии	88
<b>IV. Жизнь и развитие детей, лишенных материнской заботы</b>	92
1. Материнская депривация «естественные эксперименты»	92
2. Фактор времени	95
3. Фактор заботы. Моно- и политропность	
4. Материнская депривация в историко-культурном контексте	100
<b>Часть вторая. ДЕТИ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА</b>	107
<b>I. Из дошкольного детского дома - в школу</b>	108
1. Игры детей младшего школьного возраста	110
2. Изучение готовности к школьному обучению	114
2.1. Тест Керна-Йирасека	115
2.2. О чем рассказал нарисованный человечек	116

2.3. Феномены Пиаже	119
2.4. Просто взрослый или учитель?	122
2.5. Трудные и легкие задачи	125
2.6. Легко ли выполнять правила?	129
<b>II. Развитие в период школьного обучения</b>	133
1. Специфика интеллектуального развития	134
1.1. Коэффициент интеллекта (IQ)	134
1.2. Вербальный и невербальный интеллект	136
1.3. Трудные и легкие субтесты	138
1.4. Хорошо ли учится умный?	143
1.5. Влияние пребывания в детском доме на развитие интеллекта	144
2. Развитие мотивационно-потребностной сферы	151
2.1. Три желания	152
2.2. Временная перспектива и профессиональное самоопределения	154
3. Становление Я- концепции	162
3.1. Определение понятий	162
3.2. Ранние этапы формирования Я-концепции	163
3.3. Развитие Я-концепции в подростковом возрасте	165
3.3.1. Метод попарного сравнения	165
3.3.2. Образ Я в прямом автопортрете	169
3.3.2.1. «Я среди людей»	172
3.3.2.2. «Мое поведение»	174
3.3.2.3. «Взрослый ли я?»	176
3.3.2.4. «Мои умения и интересы»	178
3.3.2.5. «Моя самооценка»	179
3.3.3. Образ Я в зеркальном автопортрете	182
3.3.4. Возрастная специфика образа Я	184
4. О любви к себе	186
5. Идентичность: тождественность и целостность	188
6. Гендерная идентичность	191
7. Этапы становления идентичности	203
<b>III. Общение со взрослыми и сверстниками</b>	204
1. Проблемы в общении со взрослыми как ведущие факторы и показатели дезадаптации	204
1.1. Методика программированного наблюдения: Карта Стотта	205
1.2. Синдромы дезадаптации у воспитанников детского дома	209
2. Реакция на фрустрацию	211
2.1. Фрустрация и ее изучение	211
2.2. Реакция на фрустрацию у воспитанников детского дома	213
2.3. Поведение в конфликтах со взрослыми и сверстниками	215
2.4. Индекс направленности агрессии	220

2.5.Индекс самостоятельности	225
3. Поиск оптимальных форм общения детей-сирот со взрослыми	226
<b>IV. Личность в условиях психической депривации</b>	<b>277</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>233</b>
<b>ГЛОССАРИЙ</b>	
<b>ЛИТЕРАТУРА</b>	
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b>	

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

В России первый приют для «зазорных» младенцев был основан в Новгороде митрополитом Иовом в 1706 г. Петр I передал дело призрения государству, открыв 10 воспитательных домов, называвшихся «сиропитательницами». При преемниках Петра I они были закрыты и вновь открылись при Екатерине II. Первые такие воспитательные дома открылись в Москве (1764), Петербурге (1770), а затем и других губернских городах. Число детей в воспитательных домах быстро росло. В Российской педагогической энциклопедии отмечается, что чрезвычайная скученность, недостаточное питание, отсутствие ухода и медицинской помощи в таких приютах приводили к высокой детской смертности (60-90%) (1993, Т.I, с171).

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

В России детские приюты для таких, более старших детей возникли в XVIII в. при монастырях. Первый немонастырский приют было открыт в Петербурге в 1837 г. при Демидовском

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

До Октябрьской революции 1917 г. в России детские приюты находились в разном подчинении и финансировались из разных источников: благотворительных обществ, частных лиц и ведомств (духовного, военного, Министерства внутренних дел). По сведениям Российской педагогической энциклопедии к 1917 г. на территории России (в границах РСФСР) было 583 детских приюта, в которых воспитывались около 30 тысяч детей. После Октябрьской революции все учреждения для детей-сирот были закрыты (1993. С.260). Заботу о воспитании и содержании детей полностью взяло на себя государство. Были организованы детские учреждения для детей до 3 лет, которые стали называться «дома ребенка», и для детей старше трех лет (они получили название «детскими домами»). В результате большой реорганизации детских домов в 50-60-е гг. XX в. большинство детских домов было превращено в школы-интернаты (Там же, с.255).

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

Однако несмотря на значительный прогресс в деле призрения детей-сирот, который наблюдался на протяжении XX века, те, кто имел к этому отношения, видели то же, что и столетия назад. Дети, оставшиеся без родителей: постоянно - в детских учреждениях и даже временно - в больницах, санаториях - отстают в развитии, имеют серьезные эмоциональные нарушения, чаще болеют и очень часто умирают.

Иными словами постоянно подтверждалось известное изречение испанского епископа, относящиеся к 1860 г.: «В приюте ребенок становится грустным и многие от грусти умирают».

Вначале думали, что причины этого - бедность, плохая пища плохие условия. Когда с этим так или иначе справились, были созданы хорошие, чистые приюты и больницы, где соблюдались все гигиенические правила и был обеспечен должный медицинский уход, состояние детей принципиально не изменилось к лучшему, а в некоторых случаях даже ухудшилось.

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

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

Материалы психологических исследований привлекли внимание к данной проблеме Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Эта организация, регулярно выпускающая под своим грифом материалы по наиболее общественно значимым проблемам - правонарушения несовершеннолетних, подростковая наркомания, ранняя беременность, СПИД, атипичная пневмония - в 1950-60 г.г. несколько раз обращалась к проблеме длительной разлуки матери и ребенка, настоятельно указывая работникам детских больниц, домов ребенка и других учреждений такого типа на необходимость создания атмосферы эмоциональной теплоты.

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

Сегодня все больше научных данных и наблюдений свидетельствуют о том, что от материнской депривации страдают не только дети, оставшиеся без родителей или

находящиеся длительное время в больницах, но и многие из тех, кто живет в семье.

Если посмотреть на то, что происходит в нашей стране, то можно констатировать следующее. В результате резких экономических и политических изменений изменилось и детство.

Во-первых, критических размеров достигло количество беспризорников. По разным данным их насчитывается от двух с половиной до четырех миллионов. Масштабы этого социального бедствия столь велики, что задача помощи беспризорным поставлена государством как приоритетная.

Во-вторых, продолжает оставаться чрезвычайно высоким количество воспитанников домов ребенка, детских домов, школ-интернатов. На 1 января 2000 г. в различных сиротских учреждениях находилось 229914 детей (Вы решили усыновить ребенка, 2001, с. 7).

В-третьих, констатируется увеличение количества семейных детей, страдающих так называемым «депривационным синдромом». Это, с одной стороны, дети, родители которых вынуждены много времени проводить на работе, трудясь часто в нескольких местах, чтобы обеспечить семью. Такие родители подчас не имеют не только времени, но и, главное, душевных сил для полноценного, эмоционально насыщенного, теплого общения со своими детьми. С другой стороны, депривационный синдром - это то, что нередко наблюдается в семьях с высоким и очень высоким достатком, где родители передоверяют воспитание ребенка гувернерам, частным преподавателям, репетиторам, пансионам.

В-четвертых, отчужденные, холодные детско-материнские отношения нередко начинают восприниматься не только как норма, но даже как некоторая ценность, а теплое, материнское отношение - как исключение. Считается, что ребенок, растущий в более жесткой и холодной эмоциональной обстановке, вырастает более конкурентноспособным и лучше подготовлен к жизни в современном, лишенном патернализма обществе.

Таким образом, в наши дни материнская депривация в обыденных, привычных формах становится характеристикой быта, а теплое, радостное, полнокровное отношение матери к ребенку оказывается не только редкостью, но и тем, что воспринимается окружающими как странность, отклонение от нормы, исключение.

Приведем в этой связи одну журналистскую зарисовку. Ее автор, Т.Набатникова, описывает такую сценку: «Однажды в зимние вечерние сумерки, когда тротуары заполнены озабоченными людьми, женщины спешат, тащат детей из садиков к трамвайным



остановкам, какая-то мама затеяла на тротуаре веселую возню со своим ребенком. Они радостно хохотали. Глаза у женщины сияли, будто ей не нужно было никуда бежать — ни в магазин, ни к кухонной плите, будто все труды дня у нее остались позади: вот сейчас придут с сыном домой, сядут на диван и будут читать сказку. И я видела: многие на них оглядываются — дико, с недоумением, а то и с возмущением. Заметив это, она притихла, смутилась».

Конечно, в наиболее яркой, концентрированной форме последствия материнской депривации проявляются у детей, растущих в детских учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей. Ситуация с развитием таких детей поистине трагична. По утверждению Генеральной прокуратуры 40% выпускников сиротских заведений становятся алкоголиками и наркоманами, 40% совершают преступления, 10% кончают жизнь самоубийством и только оставшиеся 10% живут относительно нормально (Вы решили усыновить ребенка, 2001, с. 8).

В подходе к проблеме воспитания детей в детских учреждениях закрытого типа наблюдаются две крайности, которые, намеренно заостряя, можно описать следующим образом. С одной стороны, до сих пор существует представление, что дети из детских домов и школ-интернатов - совершенно обычные, ничем не отличаются от растущих в семьях, и все проблемы, связанные с ними, можно решить улучшением материального положения, привлечением спонсоров, созданием нормальных условий обучения и воспитания. С другой стороны, распространена точка зрения, что сейчас в детских домах и интернатах практически нет здоровых детей, все воспитанники имеют соматические и психические заболевания, обусловленные прежде всего тяжелой наследственностью.

В определенном смысле и то и другое правильно.

Действительно, известен опыт лучших детских домов и интернатов, где детям хорошо, выпускники которых сравнительно успешно вступают во взрослую жизнь — учатся в высших учебных заведениях, работают, имеют семью, всю жизнь вспоминая интернат как свой родной дом.

Но вместе с тем никуда не уйти от фактов иного рода. Уже ни для кого не секрет, что большинство воспитанников детских домов отнюдь не сироты. В основном это дети, родители которых живы, но лишены родительских прав. В нашей стране ежегодно родительских прав лишаются около 40 000 семей. Кроме того, у части детей родители не лишены родительских прав, но находятся в заключении. Многие дети оказываются в таких

учреждениях сразу после рождения. Так, в домах ребенка 80% воспитанников составляют дети, от которых родители отказались сразу после рождения - из-за болезни (60%) или тяжелых материальных условий -20% - (Там же, с.10).

Лишение родительских прав в нашей стране возможно только по решению суда и только в тех случаях, когда «родители (или один из них) уклоняются от своих обязанностей по воспитанию детей или злоупотребляют своими правами, либо оказывают на детей вредное влияние. Часто причиной лишения родительских прав становится жестокое обращение с детьми (изнасилование, побои), вовлечение ребенка в противоправные действия. По имеющимся данным, лишение родительских прав в 96% случаев связано с тяжелым алкоголизмом одного или обоих родителей (Там же, с.10).

Сказанное означает, что с точки зрения соматического и психического здоровья, с учетом отягченной наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжелых условий жизни в раннем возрасте, дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют по существу «группу риска». Так, по данным одного из комплексных обследований состояния здоровья воспитанников школ-интернатов для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, среди них практически отсутствуют здоровые дети и подростки с нормальным развитием и уровнем функционирования организма (I группа здоровья); воспитанники, имеющие функциональные отклонения (II группа здоровья), составляют до 10% в I—III и до 30% в IV—VIII классах; наиболее многочисленной (до 70%) является III группа, в которую включены учащиеся, имеющие хронические заболевания в компенсированном состоянии; воспитанники с хроническими заболеваниями в состоянии субкомпенсации составляют около 10% и относятся к IV группе. Для сравнения — в массовой общеобразовательной школе IV группа здоровья встречается лишь в единичных случаях.

Уже в первом классе к IV группе здоровья отнесено до 1/3 детей. У воспитанников имеются существенные отклонения в физическом развитии. Наблюдается его дисгармоничность, один из показателей которой — низкий (ниже среднего) рост, отмечающийся у 59% учеников младших классов и 36% подростков 10—16 лет. Нарушения осанки наблюдается у 55% детей младших классов. У 43% первоклассников обнаружены остаточные проявления рахита (деформация костей черепа и грудной клетки) и т. п.

Широко распространены (около 90% случаев) расстройства психоневрологической сферы, а также общая соматическая

ослабленность организма. У 10% воспитанников младших классов отмечаются нарушения в поведении типа психопатоподобного синдрома; каждый 3—5-й ребенок страдает энурезом или другими проявлениями неврозов; у подростков наблюдается патохарактерологическое формирование личности, а также астено-невротические состояния.

Обсуждаемая проблема — считать детей, воспитывающихся вне семьи, здоровыми или больными — чрезвычайно сложная и острая, и в известном смысле ее обсуждение выходит за рамки настоящей работы. Однако обе эти крайние позиции, с нашей точки зрения, игнорируют принципиально важное обстоятельство — специфику психического развития детей в учреждениях интернатного типа, специфику, которая не определяется по критерию «норма и патология».

Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, — они просто другие. И более того, есть все основания полагать, что именно психологический фактор является причиной психологических и даже соматических отклонений таких детей.

Авторы этой книги в течение ряда лет вели психологическое исследование в одной из московских школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Отметим, что в этот интернат по возможности отбирались дети, здоровые в физическом и психическом отношении, штат был укомплектован квалифицированными педагогами и воспитателями, а материальное обеспечение было достаточно хорошим. Все это предоставило нам как исследователям возможность увидеть особенности психического развития детей, растущих вне семьи, если можно так выразиться, в «чистом виде» — без отягчающего влияния факторов здоровья и явно ненормальных в социальном отношении условий воспитания. Материалы исследования легли в основу предлагаемой книги.

В ней будет рассказано о том, как идет развитие психики детей-сирот, чем отличаются мышление, эмоции, поведение таких детей, как строятся их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Основное внимание мы сосредоточим на школьном периоде, однако, для того чтобы показать истоки тех или иных особенностей психического развития, будем обращаться и к более ранним возрастным этапам — преддошкольному и дошкольному детству.

Хотелось бы надеяться, что книга будет полезна практическим психологам, работающим в детских домах и школах-интернатах, учителям и воспитателям таких учреждений, а также родителям «обычных» детей. Понимание того, чего лишается ребенок, оставшийся без семьи, позволяет яснее увидеть, что может дать ребенку семья и что, кстати, она не всегда дает.

## Часть первая

### **МАТЕРИНСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ**

«Только очень наивные люди думают, будто мир изменится от фраз, начинающихся со слова "пусть": ... "Пусть каждая мать воспитает хорошего человека, и мир превратится в рай". Пусть-то пусть, да не получается.

С.Соловейчик

«Материнская любовь - это понятие, которое не просто эволюционирует, но наполняется в разные периоды истории различным содержанием»

Элизабет Бадинтер

## I. Психическая депривация

### 1. Депривация: слово, термин, понятие

*Депривация* — термин, широко используемый сегодня в психологии и медицине. В русский язык он пришёл из английского - *deprivation* - и означает «утрата, лишение, ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей» (Энциклопедический словарь медицинских терминов, ... ).

Для понимания сути этого термина важно обратиться к этимологии слова. Латинский корень *privare*, что значит «отделять», лежит в основе английских, французских, испанских слов, переводимых на русский язык как «частный, закрытый, отдельный»; отсюда же и используемое в русской речи слово «приватный». Префикс *de* в данном случае передает усиление, движение вниз, снижение значения корня (по аналогии со словом «де-прессия» — «подавление»).

Таким образом, уже этимологический анализ слова показывает, что, говоря о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения - отделение, имеющее пагубные последствия.

Существенна именно психологическая сторона этих последствий: ограничена ли моторика человека, отлучен ли он от культуры или от социума, лишен ли с раннего детства материнской любви — проявления депривации психологически похожи.

Для уточнения психологического содержания понятия «депривация» продуктивно проведение аналогии между психической депривацией и депривацией биологической. Биологическая депривация порождается недостатком белков,

витаминов, кислорода и приводит к серьезным нарушениям в развитии организма. Соответственно психическая депривация вызывается недостатком сенсорных стимулов, социальных контактов, устойчивых эмоциональных связей. В обоих случаях происходит своего рода «голодание», результаты которого - как бы ни был различен их механизм - проявляются в ослаблении, обеднении, хирении организма и психики.

В психологию термин «депривация» вошел благодаря английскому психологу Дж.Боулби.

В знаменитой работе Дж.Боулби «Материнская забота и психическое здоровье», опубликованной в 1952 и описывающей, в частности, результаты психологического изучения детей, эвакуированных во время Второй мировой войны, было показано, что дети, в раннем детстве лишенные материнской заботы и любви, испытывают задержку в эмоциональном, физическом и интеллектуальном развитии.

Открытие Дж.Боулби феномена депривации оказалось настолько важным, что породило целое направление в науке, существующее и развивающееся и в настоящее время.

Приведем некоторые определения, позволяющие разобраться в том, какое содержание вкладывается современными психологами в понятие депривации.

В.Каган считает, что термин депривация *«используется для обозначения лишения/утраты или приближающейся к ним по выраженности и значению для субъекта недостаточности чего-то желанного/необходимого»* (Справочник по психологии..., 1999, с.43).

По мнению, А.Ребера, автора Большого толкового психологического словаря, термин *«депривация» означает «потерю какого-то желаемого объекта или человека и используется для обозначения удаления объекта или человека или для обозначения состояния потери непосредственно»* (Т.1, с.226).

Ч.Райкрофт в словаре психоаналитических терминов определяет депривацию как *«опыт недополучения необходимого»* (1995, с.39).

Важно отметить, что термин депривация многими авторами используется двояко - для обозначения (1) реального ограничения условий жизни и функционирования и (2) психического состояния, возникающего в результате подобных ограничений.

Канадский психолог Д.Хебб, подчеркивая специфику психической депривации, дает следующее ее определение:

«биологически адекватная, но психологически ограниченная среда». Под ограничением Хебб понимает недостаток определенных элементов среды, которые необходимы для нормального развития и сохранения психических функций. Таким образом, он говорит о депривации в первом из представленных выше значений.

Эвристичное определение депривации во втором значении предлагают известные исследователи этой проблемы, авторы фундаментального труда «Психическая депривация в детском возрасте» Й.Лангмейер и З.Матейчек: *«Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени»* (1984, с.19).

Важным уточнением в определении значения понятия *депривации* является также проводимое некоторыми исследователями различие между, с одной стороны, ситуацией, когда человек с самого рождения лишен определенных стимулов (раздражителей, импульсов - «предмета потребности», по А.Н.Леонтьеву), в результате чего некоторые значимые потребности вообще не возникают, а с другой, - ситуацией, когда потребность уже возникла, а затем предмет потребности стал недоступен. Первую ситуацию иногда называют *«привацией»*, т.е. отделением, а вторую - собственно *депривацией*.

Различают *парциальную депривацию* (partial deprivation) - когда не удовлетворена какая либо одна потребность и *полную (тотальную)*, когда одновременно не удовлетворены многие потребности или одна, но настолько важная, что ее неудовлетворение вызывает тотальные нарушения. Примером последней является лишение ребенка материнской любви - *материнская депривация*.

Кроме того, выделяются *открытая (манифестируемая) депривация* и депривация *скрытая (маскированная)*.

В настоящее время изучаются разные виды депривации, о чем подробнее речь пойдет ниже. Здесь же отметим, что в интересующем нас контексте наиболее важной оказывается *материнская депривация*, с изучения которой по существу и начинал Дж.Боулби. Термин «*материнская депривация*» применялся им для описания случаев, когда оказываются разорванными узы *привязанности* между ребенком и матерью (Дж.Боулби, 2003).

Близким по значению понятию материнская депривация в психологии является понятие «*госпитализм*» (от англ. hospital – больница), или «*больничный синдром*», введенное немецко-американским психологом Р.Шпицем в 1945 г. для описания психического состояния ребенка, помещенного на длительное время в больницу без матери.

Отмечаемая большинством авторов специфика термина «*госпитализм*» состоит в акцентировании, с одной стороны места возникновения данного синдрома - больница, приют, а, с другой стороны, возраста ребенка - как правило, до полутора лет.

Так, М.Годфрид определяет *госпитализм* как «*совокупность серьезных физических и психологических расстройств из-за длительного пребывания в больнице и полного отсутствия связи с матерью у младенцев младше 1,5 г.*» (2003, с.36).

В Большом психологическом словаре под редакцией Б.Г.Мещерякова и В.П.Зинченко *госпитализм* определяется как «*глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие «дефицита общения» и воспитания*». Указываются следующие признаки *госпитализма*: «*запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и др.), а также сопутствующие этому комплексу психических недостатков низкие антропометрические показатели, рахит* (2003, с. 111).

В словаре А.Ребера акцентируется другой аспект, важный в контексте современного использования этого термина, - специфика общения ребенка с окружающими. *Госпитализм* рассматривается как синоним расстройства ***реактивной привязанности*** и определяется следующим образом:

«*Расстройства детского и грудного возраста, характеризующиеся неспособностью ребенка создавать нормальные социальные связи до пятилетнего возраста. Это нарушение характеризуется либо устойчивой неспособностью ребенка вступать в социальные взаимодействия и соответственно на них реагировать, либо (у старших детей) неразборчивостью в общении, особенно с посторонними и другими социально несоответствующими индивидами. Предполагается, что это расстройство возникает вследствие чрезвычайно патологического раннего ухода за ребенком, отличающегося отсутствием нормальной физической и социальной стимуляции, так как оно наблюдается даже тогда,*



*когда ребенку обеспечивается хорошее питание и соблюдение хороших социальных условий. Обратите внимание, что этот термин не употребляется, если имеются свидетельства умственной отсталости или любого другого распространяющегося нарушения развития» (Т.2, с. 178).*

Таким образом, можно констатировать, что в современном словоупотреблении термины «госпитализм» и «депривация» не являются полными синонимами, поскольку их содержание пересекается лишь частично. Термин «госпитализм» является более узким, ограниченным и возрастом ребенка (до полутора лет), и местом его пребывания (больница, приют).

## 2. Виды депривации

В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют разные виды депривации. Для психологии наибольший интерес представляет такие виды депривации, как двигательная, сенсорная, информационная, социальная, сексуальная, эмоциональная и материнская.

Рассмотрим те виды депривации, которые в наибольшей степени важны для изучения развития детей, лишенных нормальной родительской заботы.

### **2.1. Сенсорная депривация**

Блестящим примером сенсорной депривации является описание преддипломного экзамена, который сдавал курсант школы космонавигаторов, известный в кругах любителей фантастики, пилот Пиркс из рассказа С. Лема «Условный рефлекс». Этот экзамен курсанты любовно называли «сумасшедшая ванна». Лем подробно описывает, как курсанта приводят в просторное помещение с бассейном, полным воды.

*«Испытуемый — на студенческом жаргоне «пациент» — раздевался и погружался в воду, которую нагревали до тех пор, пока он не переставал ощущать ее температуру... Когда юноша, лежавший навзничь в воде, поднимал руку, воду прекращали нагревать и один из ассистентов накладывал ему на лицо парафиновую маску. Затем в воду добавляли какую-то соль (но не цианистый калий, как всерьез уверяли те, кто уже искупался в «сумасшедшей ванне»), — кажется, простую поваренную соль. Ее добавляли до тех пор, пока «пациент» (он же «утопленник») не всплывал так, что тело его свободно держалось в воде, чуть*

пониже поверхности. Только металлические трубки высовывались наружу, и поэтому он мог свободно дышать.

Вот, собственно, и все. На языке ученых этот опыт назывался «устранение афферентных импульсов». И в самом деле, лишенный зрения, слуха, обоняния, осязания (присутствие воды очень скоро становилось неосязаемым), подобно египетской мумии, скрестив руки на груди, «утопленник» покоился в состоянии невесомости. Сколько времени? Сколько мог выдержать.

Как будто ничего особенного. Однако в таких случаях с человеком начинало твориться нечто странное... Около трети испытуемых не выдерживали не то что шести или пяти, а даже и трех часов».

Субъективные переживания Пиркса писатель описывает с большой достоверностью, похожие можно встретить и в самоотчетах участников подлинных научных экспериментов (по-видимому, автору были знакомы работы американских психологов из Колумбийского университета Дж. Лилли, Дж. Шорли, 1961):

«Он вообще ничего не ощущал. Но эта пустота становилась тревожащей. Прежде всего, он перестал ощущать положение собственного тела, рук, ног. Он еще помнил, в какой позе лежит, но именно помнил, а не ощущал. Пиркс начал воображать, Давно ли он находится под водой, с этим белым парафином на лице. И с удивлением понял, что он, обычно умеющий без часов определять время с точностью до одной-двух минут, не имеет ни малейшего представления о том, сколько минут — или, может, десятков минут? — прошло после погружения в «сумасшедшую ванну».

Пока Пиркс удивлялся этому, он обнаружил, что у него уже нет ни туловища, ни головы, вообще ничего. ...

«Пиркс будто растворялся постепенно в этой воде, которую тоже совершенно перестал ощущать. Вот уже и сердца не слышно. Изо всех сил он напрягал слух — безрезультатно. Зато тишина, целиком наполнявшая его, сменилась глухим гулом, непрерывным белым шумом, таким неприятным, что прямо хотелось уши заткнуть...

Нечем было шевельнуть: руки исчезли. Он даже не то чтобы испугался — скорее обалдел. Правда, он читал что-то о «потере ощущения тела», но кто бы мог подумать, что дело дойдет до такой крайности?..

Потом стало еще хуже.

Темнота, в которой он находился, или, точнее, темнота — он сам, заполнялась слабо мерцающими кругами, плавающими где-то на границе поля зрения,— круги эти даже и не светились, а смутно белели. Он повел глазами, почувствовал это движение и

*обрадовался, но странно: после нескольких движений и глаза отказались повиноваться...»*

*Дальше — хуже. «Он распался. Уже даже и не тело — о теле и речи не было — оно перестало существовать с незапамятных времен, стало давно прошедшим, чем-то утраченным навсегда. А может, и не было никогда?..*

*Он распался — ни на какие-то там отдельные личности, а именно на страхи. Чего Пиркс боялся? Он понятия не имел. Он не жил ни наяву (какая может быть явь без тела?), ни во сне. Ведь не сон же это: он знал, где находится, что с ним делают. Это было нечто третье. И на опьянение абсолютно не похоже.*

*Он и об этом читал. Это называлось так: «Нарушение деятельности коры головного мозга, вызванное лишением внешних импульсов».....Звучало это не так уж плохо. Но на опыте... Нет, это он вселился в кого-то. И этот кто-то раздувался. Распухал. Становился безграничным. Пиркс бродил по каким-то непонятным недрам, сделался громадным, как шар, стал невысказанным слоноподобным пальцем, он весь был пальцем, но не своим, не настоящим, а каким-то вымышленным, неизвестно откуда взявшимся. Этот палец обособлялся. Он становился чем-то угнетающим, неподвижным, согнутым укоризненно и вместе с тем нелепо, а Пиркс, сознание Пиркса возникало то по одну, то по другую сторону этой глыбы, неестественной, теплой, омерзительной, никакой...*

*Пиркс прошел еще много состояний. Некоторое время его не было, потом он снова появился, многократно умноженный; потом что-то выедало у него весь мозг; потом были какие-то путаные, невыразимые словами мучения — их объединял страх, переживший тело, и время, и пространство» (С.Лем, 1970 с. 46-53).*

Сенсорная депривация может возникать не только в экспериментальных условиях, подобных описанным С. Лемом, но и в жизни, когда по тем или иным причинам человек испытывает так называемый *сенсорный голод*, не получает достаточного количества стимулов — зрительных, слуховых, осязательных и прочих. Для описания подобных жизненных условий психологи также пользуются понятием *обедненная среда*, а в последнее время - *обедненная информационная среда*.

В обедненную среду часто попадает ребенок, оказавшись в детском доме, больнице, интернате или другом учреждении закрытого типа. Такая среда, вызывая сенсорный голод, вредна для человека в любом возрасте. Однако для ребенка она особенно губительна.

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

Большой вклад в разработку этой проблемы внесли отечественные ученые. Так, Н.М.Щеловановым было установлено, что те участки мозга ребенка, которые не упражняются, перестают нормально развиваться и начинают атрофироваться.

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

М.Ю.Кистяковская, анализируя стимулы, вызывающие положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни, обнаружила, что они возникают и развиваются лишь под влиянием внешних воздействий на его органы чувств, в особенности на глаз и ухо.

Опираясь на эти факты, а также на собственные наблюдения и эксперименты, выдающийся детский психолог Л.И.Божович (1968) выдвинула гипотезу о том, что ведущей в психическом развитии младенца является потребность в новых впечатлениях.

Согласно этой гипотезе, потребность в впечатлениях возникает примерно на третьей-пятой неделе жизни ребенка и является базой для формирования других социальных потребностей, в том числе и социальной по своей природе потребности в общении ребенка с матерью. Это положение противостоит представлениям большинства психологов о том, что исходными выступают либо органические потребности (в пище, тепле и т. п.), либо потребность в общении.

Косвенно это положение подтверждается и опытом организации и функционирования детских больниц, детских домов и интернатов. Еще Р.Шпицем было показано, что в подобных учреждениях ребенок страдает не только и не столько от плохого питания или плохого медицинского обслуживания, сколько от специфических условий, один из существенных моментов которых — бедная стимульная среда.

Описывая условия содержания детей в одном из приютов, Р. Шпиц отмечает, что дети постоянно лежали в стеклянных боксах до тех пор, пока им не исполнялось 15—18 месяцев, они не видели ничего, кроме потолка, так как боксы были задрапированы занавесками. Движения детей были ограничены не только постелькой, но и вдавленным углублением в матрасе. Игрушек было крайне мало.

Последствия такого сенсорного голода, если их оценивать по уровню и характеру психического развития ребенка, сравнимы с последствиями глубоких сенсорных дефектов. Например, Б.Лофенфельд установил, что по результатам развития дети с врожденной или рано приобретенной слепотой сходны с депривированными зрячими детьми (детьми из закрытых учреждений). Это проявляется в виде общего или частичного запаздывания развития, возникновения некоторых двигательных особенностей и особенностей личности и поведения.

Другая исследовательница, Т.Левин, изучавшая личность глухих детей с применением теста Роршаха, обнаружила, что характеристики эмоциональных реакций, фантазии, контроля у таких детей также сходны с аналогичными особенностями детей-сирот из учреждений.

Таким образом, обедненная среда отрицательно влияет на развитие не только сенсорных способностей ребенка, но и всей его личности, всех сторон психики. Конечно, развитие ребенка в условиях детского учреждения — явление очень сложное; сенсорный голод здесь выступает лишь одним из моментов, который в реальной практике невозможно даже вычленить и проследить его влияние. Однако депривирующее воздействие сенсорного голода сегодня можно считать общепризнанным. Вместе с тем, современные исследования показывают, что полноценная забота о ребенке может в значительной степени компенсировать последствия проживания в обедненной информационной среде. В исследовании английских психологов Рами и Рами, проведенном в 1992 г. сравнивались две группы детей. В обеих группах дети росли в примерно одинаково бедной сенсорной и информационной среде. Но в одной из групп о младенцах полноценно заботились окружающие взрослые, а в другой нет. Исследователи показали, что по прошествии нескольких лет дети первой группы имели существенно более высокие показатели интеллектуального развития, чем дети второй группы (по Д.Майерс, 2001).

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

Некоторые авторы считают, что критическими являются самые первые месяцы жизни. Так, И.Лангмейер и З.Матейчек отмечают, что младенцы, воспитываемые без матери, начинают страдать от отсутствия материнской заботы, эмоционального контакта с матерью лишь с седьмого месяца жизни, а до этого времени наиболее патогенным фактором является именно обедненная внешняя среда (1984).

По мнению известного итальянского психолога и педагога М.Монтессори, наиболее сензитивным, критическим для сенсорного развития ребенка является период от двух с половиной до шести лет (2000).

Существуют и другие точки зрения, и, по-видимому, окончательное научное решение вопроса требует дополнительных исследований. Однако для практики следует признать справедливым, что сенсорная депривация может иметь отрицательное воздействие на психическое развитие ребенка в любом возрасте, в каждом возрасте по-своему. Поэтому для каждого возраста следует специально ставить и особым образом решать вопрос о создании разнообразной, насыщенной и развивающей среды.

Необходимость создавать в детских учреждениях сенсорно насыщенную внешнюю среду, признаваемая в настоящее время всеми, на деле нередко реализуется прямолинейно, примитивно, однобоко и неполно. Иногда из самых лучших побуждений, борясь с унылостью и однообразием обстановки в детских домах и школах-интернатах, стараются максимально насытить интерьер разными красочными панно, картинками, выкрасить стены в яркие цвета, создать звуковой фон, когда на всех переменах, в свободное время звучит громкая, бодрая музыка. Но это способно устранить сенсорный голод лишь на самое короткое время. Оставаясь неизменной, подобная обстановка в дальнейшем все равно к нему приведет. Только в данном случае это произойдет на фоне значительной сенсорной перегрузки, когда соответствующая зрительная стимуляция буквально будет «бить по голове». Еще Н. М. Щелованов предупреждал о том, что созревающий мозг ребенка особенно чувствителен к перегрузкам, создающимся при длительном, однообразном влиянии интенсивных стимулов.

Таким образом, как видим, даже окраска стен и оформление интерьера оказываются чрезвычайно сложным и тонким делом, если рассматривать их в контексте проблемы сенсорной депривации. Хорошо, если этот момент осознается работниками соответствующих детских учреждений. Опишем в этой связи свои впечатления от посещения в 80-е годы XX века детских

диагностических домов в двух городах Чехословакии — Праге и Братиславе.

В то время в этой стране детский диагностический дом был учреждением, куда попадали трудные дети, большей частью оставшиеся без попечения родителей, для уточнения медико-психолого-педагогического диагноза и решения затем вопроса о том, где в дальнейшем лучше жить и воспитываться ребенку: в специализированном семейном или обычном детском доме, в учреждении для детей с трудностями поведения, в семье и массовой школе. В диагностическом доме дети проводили от полутора до двух месяцев.

Оба диагностических дома, в которых мы побывали, были во многом схожи. Однако нас поразило резкое различие оформления их интерьеров. В Праге все стены были буквально увешаны цветами, картинами, поделками детей, в каждой комнате мебель стояла по-своему, были разного цвета занавески, покрывала. В Братиславе, напротив, все комнаты были одинаковыми, мебель расставлена так, как каждый из нас хорошо знал из своего опыта пребывания в пионерских лагерях,— кровать, тумбочка, кровать, тумбочка и т. п.; на неброско окрашенных стенах в каждой комнате казенно висел один эстамп. Из беседы с директорами и воспитателями обоих этих учреждений мы поняли, что в этих различиях проявилось разное понимание значения интерьера для воспитания.

В Праге концепция звучала так: «Мы хотим, чтобы наш дом был похож на обычный семейный дом, чтобы было уютно, чтобы каждая комната была иной, чем остальные, чтобы дети научились сами заботиться о красоте и уюте. Все это им пригодится потом в жизни, да и здесь они не будут уставать от однообразия обстановки».

В Братиславе подход был иным: «Дети живут у нас не больше двух месяцев. Потом большинству из них предстоит воспитываться в обычных детских домах и интернатах, где обстановка страшно унылая. Если здесь они привыкнут к яркому и красивому интерьеру, в дальнейшем им будет очень трудно. А мы хотим, чтобы им было хорошо именно потом и чтобы они не страдали, постоянно вспоминая пребывание в нашем диагностическом доме».

Мы приводим этот пример для того, чтобы показать, насколько важно основательно, серьезно относиться к оформлению среды обитания ребенка в детском учреждении, учитывать его значение для психического развития, для всей жизни. Не станем обсуждать здесь, какая из двух концепций представляется нам более правильной. Отметим лишь, что в обоих

случаях признается принципиальная важность богатства среды, но когда, где и в какой мере, в каких именно формах разворачивать это богатство — все это в каждом отдельном случае требует специальной проработки.

Говоря, например, о нашей многонациональной стране, следует, в том числе учитывать национальные традиции, различия в представлениях о красоте. И то, что идеально в детском доме Москвы или Санкт-Петербурга, может оказаться чрезмерно бледным, сухим и лаконичным для детского дома в Татарии или Дагестане. Важен и возраст детей, и время пребывания - находится ли он в таком учреждении относительно небольшое время или живет там постоянно, и особенности их психоневрологического статуса.

Не можем удержаться от упоминания о дискуссии о том, в какой обстановке должен расти и воспитываться гиперактивный ребенок. Сторонники одной позиции полагают, что поскольку таких детей отличает полевое поведение и они бурно реагируют на любой попадающий в их поле внимания объект, то их среда обитания должна быть предельно упрощена, - чем меньше предметов, в частности игрушек их окружает, чем менее насыщена и разнообразна цветовая гамма, чем меньше звуков, запахов и т.п. - тем лучше. Сторонники противоположной точки зрения, напротив, полагают, что обеднять среду ни в коем случае нельзя, потому что для ребенка, привыкшего находиться в такой бедной среде, любое столкновение с полноценным раздражителем может оказаться патогенным (а этого в жизни практически невозможно избежать). Представьте себе, что ребенок, растущий в таких сенсорно скудных условиях, в ясный солнечный день выходит на улицу и видит девушку в ярко-красной куртке, которая едет на ярко-синем велосипеде и что-то громко кричит.

## ***2.2. Двигательная депривация***

С двигательной депривацией мы сталкиваемся всякий раз, когда возникает резкое ограничение движения, например, в результате травм или болезней. Особенно тяжелы последствия двигательной депривации для детей. Сегодня широко признано, что тугое пеленание грудных младенцев (свивальник), традиционное для некоторых культур, имеет отрицательные последствия не только медицинского или физиологического характера, но и сугубо психологические.

Установлено также, что медицински необходимое ограничение движений детей с врожденным вывихом бедра



посредством распорок приводит к заметному повышению тревожности этих детей, которые становятся плаксивыми и обидчивыми. У них наблюдается психический регресс, когда, скажем, ребенок, который уже просился на горшок, начинает опять мочиться в штанишки и т. п.

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

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

Стереотипное раскачивание из стороны в сторону, которое может продолжаться часами, многие исследователи наблюдали у маленьких детей из закрытых детских учреждений, условиями содержания лишенных возможности нормально двигаться. Этому явлению еще в 30-е годы нашего века посвятила свое исследование польский психолог Ванда Шуман. По ее мнению, покачивание доставляет ребенку определенные проприоцептивные (идушие от двигательной системы организма) раздражения, которые как-то разнообразят его ощущения.

Многие авторы, исследовавшие такого рода движения, считают, что в определенном диапазоне, когда они сосуществуют с другими видами активности и имеют тенденцию к сворачиванию по мере взросления ребенка, стереотипные движения могут в самом деле рассматриваться как достаточно эффективный способ разнообразить опыт сенсорных ощущений. Ведь если обстановка, воспринимаемая ребенком, чрезмерно статична и «мир не движется вокруг него», то ребенку есть смысл самому двигаться относительно этого мира. К тому же такие движения могут служить средством успокоения, вследствие чего некоторые исследователи относят их, а также такие повторяющиеся движения, как сосание пальца, постукивание, покачивание ногой к числу так называемых

«успокоительных привычек», объясняя известную их полезность аутостимуляцией.

Однако, считает В. Шуман, этот способ крайне беден, стереотипен, имеет ярко выраженный компенсаторный характер и поэтому не ведет к развитию. Если не организуется специальная педагогическая работа, то интеллектуальное развитие «покачивающихся» детей, совершенно нормальных с анатомической точки зрения, становится близким к интеллектуальному развитию детей, имеющих органические дефекты мозга.

Стереотипное раскачивание наблюдалось и при изучении животных, в частности обезьян, выросших в маленьких, тесных клетках, обрекавших их на неподвижность. Дж. Прескотт объясняет это тем, что животное как бы пытается компенсировать этими движениями (раскачивание, монотонная ходьба, вращательные движения или покачивания головой, кружения, покусывание пальцев, кистей и губ) недостаток соответствующей стимуляции.

Синдром «раскачивания» в младенческом возрасте изучался и Р.Шпицем в сотрудничестве с К.М.Вульф. Они ставили своей задачей установить причины появления и значение трех видов аутоэротической активности (раскачивание, игры с фекалиями и игры с гениталиями) на первом году жизни и обнаружили, что из 170 наблюдавшихся ими в яслях при исправительном учреждении детей 87 в тот или иной период начинали раскачиваться, а остальные подобной наклонности не проявляли. Подробный анализ показал, что ни врожденные, ни наследственные факторы не влияют на появление этого синдрома. Решающим оказывается так называемый «фактор окружения». В яслях большинство факторов внешнего окружения являлись одинаковыми для всех воспитанников (пища, одежда, игрушки, кровать, гигиенические процедуры, распорядок дня), единственным фактором окружающей среды, который различался, был человеческий, а именно отношение между детьми и их матерями.

*«Отношения между раскачивающимися детьми и их матерями были весьма своеобразны. Нельзя говорить об их отсутствии, но нельзя также назвать их уравновешенными и тесными. В целом, матери этих детей являлись экстравертированными и готовыми к интенсивным позитивным контактам с выраженными аллопластическими<sup>1</sup> тенденциями. В большинстве это инфантильные личности, не способные*

<sup>1</sup> Аллопластический - направленный на изменения во внешнем окружении, в отличие от аутопластического - направленный на внутренние изменения, на изменения самого себя.

*контролировать свою агрессию, находящую выход в частых взрывах негативных эмоций и яростной, нескрываемой враждебности.*

*Эти матери стали жертвами собственных эмоций и, в силу своей инфантильности, не умели осознавать последствия своего поведения, оставаясь крайне непостоянными в своих отношениях с окружением. В стенах исправительного заведения дети, естественно, оказались единственно отдушиной для лабильных эмоций своих матерей, и поэтому они подвергались то интенсивному натиску нежности и «любви», то столь же мощным вспышкам ненависти и гнева. Одним словом, происходили стремительные переходы от баловства к враждебности» (Р.А.Шпиц, 2000, с.240).*

Регулярное тестирование экспериментальной группы показало, что раскачивающие дети обладали особым характерным «профилем развития», в то время как профили развития других, не склонных к раскачиванию детей, не обнаружили подобного единства и значительно отличались друг от друга. Независимо от общего уровня развития они отставали в двух сферах: в социальной адаптации и в способности к предметному манипулированию (способность брать игрушки, вещи и т.п.). «В совокупности, - пишет Р.Шпиц, - задержка в обеих сферах означает неспособность раскачивающихся детей *общаться* как с живым, так и с неживым окружением, недостаток инициативы в отношениях с внешним миром» (Там же, с 241).

Таким образом, синдром раскачивания можно рассматривать двояко - как показатель глобального неблагополучия ребенка и как своеобразный способ его выхода из неблагоприятной ситуации. Вот почему если в двигательном поведении ребенка раскачивание достаточно ярко выражено на это следует обратить особое внимание.

Способы преодоления последствий двигательной депривации, равно как и способы ее профилактики, очевидны — необходимо создавать условия, всемерно способствующие развитию двигательной активности ребенка. На важность этого указывал еще известный русский психолог и педагог И.А.Сикорский, работавший в конце XIX-начале XX в.в.

И.А.Сикорский подчеркивал, что ребенку необходимо предоставлять свободу действий, поощряя его двигательную активность, чтобы давать ему повод как можно чаще и полнее напрягать и упражнять его мышцы. Это, по мнению И.А.

Сикорского, позволит ребенку постоянно ощущать и помнить о живущей в нем и таящейся силе, о внутренней крохотной, но необъятной мощи, о свежести и энергии всего организма.

Долгое время развитие двигательной сферы ребенка связывалась преимущественно с занятиями физкультурой, которое имело своей целью развитие координации движения, становление крупной моторики, различных групп мышц и т.п. При этом совершенно не учитывалось особое, глубокое значение движения для общего психического развития и развития личности. Накоплено много данных о том, что развитие движений в детстве имеет интимную связь с формированием ядра личности — чувства Я, образа Я, Я-системы.

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

### ***2.3. Социальная депривация***

Наряду с сенсорной и двигательной выделяют также социальную депривацию. С ней, например, часто сталкиваются пожилые люди после выхода на пенсию, когда разрываются привычные круги общения, уходит ощущение своей нужности обществу и в этом смысле связанности с ним. Здесь важен разрыв именно широких социальных связей, поэтому зачастую даже возможность общения с детьми, внуками, знакомыми не снимает во многих случаях тяжелых переживаний, рождаемых социальной депривацией.

Подобная форма депривации встречается и у молодых людей. Так, нередко молодые мамы, сидящие дома с ребенком, в ситуациях, когда, казалось бы, все в порядке — и муж любит, и ребенок здоров,— вдруг начинают испытывать тоску, тревогу, становятся агрессивными. Известный американский врач Б.Спок, советует молодым матерям в таких случаях не обвинять себя в черствости и нелюбви к ребенку, не пытаться волевым образом сменить агрессию на нежность, а просто рекомендует позвонить по телефону и поболтать с подружкой, зайти в магазин и купить новое

платье, сходить в гости, в кино, т. е. восстановить переживания от привычного социального контекста.

Во многие книги вошли рассказы о том, что не только молодые, хрупкие женщины, но и здоровые, сильные мужчины могут страдать от социальной изоляции. Известно, например, что реальный прототип Робинзона Крузо в психологическом отношении был совсем не так благополучен, как его литературное воплощение.

Еще более показательны истории людей, по своей воле уединившихся от общества и специально готовивших себя к этому. Так, в 1895 году англичанин Джошуа Слокам начал свое кругосветное путешествие на яхте «Спрей», где он в одиночестве провел 3 года 2 месяца и 2 дня. Вот что он впоследствии писал: «Я чувствовал себя безнадежно одиноким. Мне было страшно. Любая опасность, даже самая маленькая, в моем сознании вырастала до непреодолимой. Все смешалось в памяти. Смеющиеся и плачущие голоса непрерывно рассказывали мне разные истории...».

Другой известный пример — история Ричарда Барда, который в 1938 году 6 месяцев провел в одиночестве в Антарктиде. Бард предпринял все меры, чтобы не замерзнуть и разнообразить свою жизнь. Надо сказать, что Бард, как человек, любил уединение, а как ученый, стремился выяснить сущность воздействия уединения на личность. Несмотря на это, после трех месяцев пребывания в одинокой антарктической избушке он впал в глубокую депрессию. Позднее, анализируя произошедшее, Р.Бард писал: «Думаю, что человек не может обойтись без звуков, запахов, голосов, общения с другими людьми, как не может жить без фосфора и кальция... Все действия казались мне незаконченными, неполными, бесцельными, лишенными связи с внутренними переживаниями или желаниями. Сотни горьких, навязчивых воспоминаний наплывали на меня ночами... Мои мысли требовали все меньше слов, я месяцами не стригся, стал рассеян... Я искал здесь покоя и духовного обогащения, но теперь ясно вижу, что обретаю лишь разочарование и безысходность» .

Социальная изоляция как таковая у взрослого человека не обязательно ведет к социальной депривации. Чем богаче внутренний, духовный мир человека и чем сильнее он в своих жизненных помыслах, задачах, представлениях связан с миром, с культурой, тем более стойким и толерантным он оказывается к возникновению депривационного синдрома. Наиболее ярким примером могут служить подвижники — религиозные, политические, которые могли годами сидеть в пещере, одиночной камере, сохраняя бодрость духа, ясность мысли, или добровольно становиться отшельниками.

В свое время американский журнал «Омни» опубликовал статью под названием «Дневник пещерной женщины», где рассказано о случае добровольной социальной изоляции.

Стефания Фоллини, 27-летняя итальянка, дизайнер по профессии, приняла участие в эксперименте, названном «Пределы женщины». Цель его состояла в изучении психологического и физиологического эффекта длительного пребывания женщины в пещере, где отсутствует нормальное общение с другими людьми, а также привычные ориентиры — восход и заход солнца, причем, по условиям эксперимента, «пещерная женщина» была лишена часов. Связь со Стефанией осуществлялась через компьютер. Длительность этого эксперимента составила около 5 месяцев.

В результате эксперимента оказалось, что его последствия носят прежде всего биологический и физиологический характер: Стефания похудела и потеряла ощущение времени, у нее изменились некоторые биологические ритмы.

Для нас наиболее интересно то, что, судя по публикации, социальной депривации не возникло. Скорее, наоборот — Стефания во многом обрела себя, глубже поняла свои связи с миром и другими людьми. Так, например, отвечая на вопрос журналиста, может ли изоляция в пещере изменить человеческую суть, она ответила: «Нет. Никаких фундаментальных изменений не может произойти. Вы лучше узнаете себя. Кое-что, конечно, меняется. Длительное отсутствие человеческих контактов позволяет провести экзамен по всем вашим взаимоотношениям».

Что же позволило Стефании Фоллини выйти без психологических потерь или даже с психологическими приобретениями из ситуации, которую с трудом выдерживают даже сильные мужчины (мы писали об этом выше)?

Во-первых, весьма комфортные условия изоляции — наличие 400 книг, гитары, компьютера для общения с внешним миром, план работы по программе научного эксперимента, все бытовые удобства, включая специально устроенный душ с туалетом и зеркалом и т. п.

Во-вторых, исходная установка, которую сама Стефания формулировала так: «... лучше познать, изучить себя, протестировать свои способности и выяснить, могу ли я жить в одиночестве в условиях пещеры... Я хочу полюбить себя сильнее, что, как мне кажется, поможет мне полюбить людей, меня окружающих».

Немаловажное значение имели также и личностные особенности этой «пещерной женщины», ярко проявившиеся в интервью с журналистами через два месяца после начала

эксперимента. Отметим следующие, наиболее, с нашей точки зрения, психологически важные моменты.

Первый - возможность активно формировать собственную эмоциональную установку к ситуации эксперимента. На вопрос, как бы она себя чувствовала, если бы эксперимент был продлен, С. Фоллини ответила: «Все будет зависеть от того, как я сама поверну психику: на нейтральное, на позитивное или на негативное отношение к этому решению».

Второй - открытость любому жизненному опыту, способность принимать каждый момент жизни как самоценный, как истинный момент бытия. Отвечая журналисту по поводу того, поддерживает ли ее психологическое знание, что она вернется в мир, она сказала: «Даже здесь идет жизнь. Мое возвращение будет изменением, а я люблю изменения, но не думаю о моем возвращении как об освобождении». А когда ее спросили, какой тип людей подходит для подобных экспериментов, Стефания ответила: «...человек, готовящийся к эксперименту по изоляции, должен быть просто открыт всему, что может произойти,— физически, умственно, чувственно».

И еще один вопрос: «Одиночество — хороший учитель, единственный учитель? Или одиночество отвлекает от постижения мудрости?» Ответ: «Одиночество требует помощи ассистентов, которыми являются сила воли и дисциплина».

После всех этих панегириков мужественной и мудрой «пещерной женщине» хочется сказать несколько слов в защиту мужчин — Джошуа Слокама и Ричарда Барда, о которых речь шла выше и которые далеко не так успешно справились с социальной изоляцией. Тем более, что эти слова защиты, с нашей точки зрения, высвечивают те существенные моменты, которые позволяют не превращать ситуацию социальной изоляции в ситуацию социальной депривации.

Стефания Фоллини, хотя и формулировала для себя цели эксперимента как познание себя, своих предельных возможностей и способностей, как бы тем самым замыкая ситуацию изоляции на себе, на самом деле находилась постоянно в интенсивном социальном контакте (пусть и через компьютер) с большой группой людей — организаторами эксперимента, учеными, журналистами и т. п. Возможно, ее социальные связи в период эксперимента были даже более насыщенными и сильными, чем в ее обычной жизни,— ведь она была центром эксперимента, «узлом» этих связей, если вспомнить известное выражение А. де Сент-Экзюпери. Мужчины-отшельники были в принципиально иной ситуации. Они не только реально были лишены какой бы то ни было связи с внешним миром,

никак не общались с ним, но и поставленный каждым из них эксперимент над самим собой действительно замыкался на них. Социальные связи были сознательно порваны. Конечно, осталась некоторая общая связь с миром человеческой культуры, но она совершенно была лишена человеческих контактов.

Экстремальная форма социальной депривации возникает у человека в условиях тюрьмы, концентрационного лагеря. Знаменитый австрийский врач, психолог и психотерапевт В.Франкл в своих работах подробно анализирует психологию узника, опираясь на собственный опыт пребывания в фашистских концлагерях во время II мировой войны.

Подробно описывая жестокие условия жизни, то, как они могут разрушать человека физически и морально, он ставил и пытался ответить на вопрос, что позволяет человеку в нечеловеческих обстоятельствах оставаться человеком. Он акцентирует два момента: опору на собственный внутренний мир - он должен быть богат - и постулирование свободы выбора и необходимость в каждый момент осознавать возможность такого выбора и пользоваться им.

Приведем соответственно два фрагмента из первой главы «Опыт переживаний в концентрационном лагере» его книги «Человек в поисках смысла: введение в логотерапию»:

*«Вопреки вынужденной физической и психической примитивности лагерной жизни, можно было наблюдать углубление духовной жизни. Сенситивные люди, привыкшие к богатой интеллектуальной жизни, сильно страдали от боли (часто они были деликатной конституции), но нарушение их внутренней «самости» было меньше. Они были способны уходить от ужасного окружения к внутренне богатой жизни и духовной свободе. Только таким образом можно объяснить кажущийся парадокс, состоящий в том, что некоторые узники менее крепкого сложения часто, казалось, были способны лучше пережить лагерную жизнь, нежели люди физически крепкие» (1997, с.187-188).*

*«Мы, бывшие узники концлагерей, можем вспомнить тех людей, которые поддерживали других узников, делились с ними последним куском хлеба. Их могло быть немного, но они являют собой достаточное доказательство того, что все можно отнять у человека, за исключением одного: последней частицы человеческой свободы - свободы выбирать свою установку в любых данных условиях, выбирать свой собственный путь» (Там же, с.215).*



Обратимся теперь к проблеме социальной депривации в детском возрасте.

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

В книге И. Лангмейера и З. Матейчека (1984) приводится множество выразительных примеров того, к чему может привести социальная изоляция ребенка. Это и так называемые «волчьи дети», и знаменитый Каспар, Хаузер из Нюрнберга, и, к сожалению, не единичные трагические случаи из жизни современных детей, которых взрослые по каким-то причинам годами держали взаперти - в чуланах, подвалах, закрытых комнатах, не давая им возможности что-либо видеть и с кем-либо общаться. Все эти дети не умели говорить, плохо или совершенно не ходили, непрерывно плакали, всего боялись. Самое страшное, что, когда эта пытка одиночеством кончалась, они оказывались в нормальном мире и ими интенсивно начинали заниматься и профессионалы - врачи, психологи, педагоги, - то даже при самом самоотверженном, терпеливом и умелом уходе и воспитании такие дети за редким исключением на всю жизнь оставались ущербными.

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

Психологи в таких случаях говорят о низкой *фрустрационной толерантности*. К этому вопросу мы ниже еще вернемся.

Массу жестоких жизненных экспериментов на социальную депривацию поставила с детьми Вторая мировая война. Тщательное психологическое описание одного из случаев социальной депривации и ее последующего преодоления дали в своей знаменитой работе А.Фрейд и С.Дан.

Эти исследователи наблюдали за процессом реабилитации шести 3-летних детей, бывших узников концлагеря в Терезине, куда они попали в грудном возрасте. Судьба их матерей, время разлуки с матерью были неизвестны. После освобождения дети были помещены в один из детских домов семейного типа в Англии в небольшом поместье Булдог Бэнкс. А.Фрейд и С.Дан отмечают, что с самого начала бросалось в глаза то, что дети являли собой замкнутую монолитную группу с чрезвычайно теплым отношением между ее членами. Между этими детьми не было зависти, ревности, они постоянно помогали и подражали друг другу. Вместе с тем симпатии детей не распространялись на людей, не входившим в их маленькую группу. На заботящихся о них взрослых дети либо вообще не обращали внимания, либо проявляли по отношению к ним отрицательные эмоции.

Приведем некоторые зарисовки авторов, дающие представления о характере той сплоченности, которая была у детей этой группы.

Когда дети только прибыли в детский дом, те из них, кто заболел, пытались по традиции поместить в другую комнату, как обычно это делается в детских учреждениях. Однако от этой практики пришлось отказаться, так как остальные дети не могли заснуть.

С детьми можно было пойти на прогулку, только если они были все вместе. В случае, когда кто-то из них оставался дома, другие не могли успокоиться, пока он к ним не присоединится.

Один из мальчиков - Поль, который любил кататься на пони, плакал, если ему случалось кататься одному, и успокаивался, только вернувшись ко всей группе.

Когда в группе появился еще один ребенок — приехавшая позже девочка (она также была освобождена из лагеря), ее мгновенно включили в группу. К моменту поступления этой девочки в группу остальные ее члены уже неплохо говорили по-английски, однако с ее появлением они вновь вернулись к той смеси немецких и чешских слов, на котором они говорили в лагере и на котором могла общаться эта девочка.

В итоге наблюдений и психотерапевтической работы с детьми А.Фрейд и С.Дан пришли к выводу, что к этим детям

невозможно было относиться как к отдельным индивидам, но лишь как к группе как неделимому целому.

Таким образом, отношения внутри маленькой детской группы заменили ее членам нарушенные в концентрационном лагере отношения с окружающим миром людей. Тонкие и наблюдательные исследователи показали, что восстановить отношения удалось только через посредство этих внутригрупповых связей.

Похожую историю наблюдали И.Лангмейер и З.Матейчек «у 25 детей, которых насильно отобрали у матерей в рабочих лагерях и воспитывали в одном тайном месте в Австрии, где они жили в тесном старом доме среди лесов, без возможности выходить на двор, играть с игрушками или увидеть кого-либо иного, чем своих трех невнимательных воспитательниц. Дети после своего освобождения также сначала кричали целыми днями и ночами, они не умели играть, не улыбались и лишь с трудом учились соблюдать чистоту тела, к которой их ранее принуждали только грубой силой. По истечении 2—3 месяцев они обрели более или менее нормальный вид, причем и им при реадaptации сильно помогало «групповое чувство» (1984, С. 264). В современной психологической литературе вместо термина «групповое чувство» используется определение «Чувство МЫ».

Авторы приводят еще один интересный, с нашей точки зрения, пример, иллюстрирующий силу чувства «Мы» у детей из учреждений:

*Стоит упомянуть об опыте тех времен, когда детей из учреждений обследовали в клинике, а не непосредственно в учрежденческой среде. Когда дети находились в приемной в крупной группе, то в их поведении не было каких-либо особенностей по сравнению с другими детьми дошкольного возраста, находившимися в той же приемной со своими матерями. Однако когда ребенка из учреждения выключали из коллектива, и он оставался в кабинете один с психологом, то после первой радости от неожиданной встречи с новыми игрушками его интерес быстро падал, ребенок становился беспокойным и плакал, «что дети у него убегут». В то время как дети из семей довольствовались в большинстве случаев присутствием матери в приемной и сотрудничали с психологом с соответствующей мерой уверенности, большинство детей дошкольного возраста из учреждений индивидуально исследовать не удавалось из-за их неприспособленности к новым условиям. Это удавалось, однако, когда в кабинет входило сразу несколько детей вместе и обследуемый ребенок чувствовал поддержку в остальных детях, которые играли в помещении. Дело здесь касается, по-*

*видимому, того же проявления «групповой зависимости», которое — как мы уже упоминали — характеризовало в особо выраженной форме некоторые группы детей, воспитываемых в концентрационных лагерях, и превратилось также в основу их будущей реэдукации» (переучивания.— Авт.) (там же с.264).*

Й.Лангмейер, З.Матейчек считают описанное проявление одним из наиболее важных диагностических показателей «депривации учрежденческого типа».

Представленные случаи позволяют прийти к выводу о том, что если для преодоления социальной депривации зрелый человек может найти опору в себе самом, в своем внутреннем мире, то для ребенка, не имеющего пока богатого внутреннего мира и зрелых личностных структур, возможным выходом оказывается единение с себе подобными, формирующим «чувство Мы».

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

Думая о проблеме социальной депривации в детском возрасте, мы постоянно задавали себе вопрос, почему же она не возникала, например, у воспитанников Царскосельского лицея, который дал России плеяду ярких личностей, подлинных граждан, сынов Отчизны. Ведь с самого начала Лицей был задуман как предельно закрытое воспитательное учреждение, условия жизни в котором были довольно жесткими с точки зрения социальной изоляции.

По-видимому, это можно объяснить следующим. Хотя жизнь воспитанников Лицея была намеренно ограждена и от влияния семьи (родственники могли приезжать к ним только по праздникам), от обычной жизни и быта России того времени, все же они постоянно чувствовали неразрывную связь со всем тем, что происходило в России и в мире. Хрестоматийны в этой связи воспоминания лицеистов о том впечатлении, которое произвела на них Отечественная война 1812 года. Не будем приводить здесь всем

известные стихи Пушкина «Вы помните, текла за ратью рать...», но приведем отрывок из воспоминаний И.И.Пущина.

«Жизнь наша лицейская сливается с политической эпохой народной жизни русской; приготавлилась гроза 1812 года. Эти события сильно отразились на нашем детстве. Началось с того, что мы провожали все гвардейские полки, потому что они проходили мимо самого Лицея; мы всегда были тут, при их появлении, выходили даже во время классов, напутствовали воинов сердечной молитвой, обнимались с родными и знакомыми; усатые гренадеры из рядов благословляли нас крестом. Не одна слеза тут пролита!» (1975, с.24).

Эту идеальную связь, чувство единства, единения с миром профессора Лицея специально поддерживали и развивали. Вот как пишет об этом И.И.Пущин: «Когда начались военные действия, всякое воскресенье кто-нибудь из родных привозил реляции; Кошанский (профессор российской и латинской словесности.— Прим. И. И. Пущина) читал их нам громогласно в зале. Газетная комната никогда не была пуста в часы, свободные от классов: читались наперерыв русские и иностранные журналы, при неумолкаемых толках и прениях; всему живо сочувствовалось; опасения сменялись восторгами при малейшем проблеске к лучшему. Профессора приходили к нам и научали нас следить за ходом дел и событий, объясняя иное, нам не доступное» (Там же, с.25).

Все лицеисты выросли людьми, говоря современным языком, в высшей степени социальными. Служение обществу, которое каждый из них понимал и осуществлял по-своему — будучи крупным государственным деятелем или декабристом, находящимся в оппозиции к правительству, поэтом или ученым,— было стержнем личностного существования. И тем трогательнее та «неразрывная, отрадная связь» (И.И.Пущин) между лицеистами, которую они пронесли через всю свою жизнь и которая с годами не слабела, а только крепла. Так же, как маленьким узникам нацистских концлагерей, эта связь помогала лицеистам выстаивать в жизни. Так же, как у них, она рождала чувство «Мы», что гениально выразил А.С.Пушкин в стихотворении 1825 г.:

Друзья мои, прекрасен наш союз,  
Он как душа неразделим и вечен —  
Неколебим, свободен и беспечен  
Срастался он под сенью дружных муз.  
Куда бы нас ни бросила судьбина,  
И счастье куда б ни повело,  
Все те же мы: нам целый мир чужбина,  
Отечество нам Царское Село.

Чувство общности, возникающее у детей, оторванных от семьи и от общества, от нормальной социальной жизни - в больнице, концентрационном лагере, в закрытом детском учреждении, - по-видимому, действительно очень важно. Благодаря ему возникает то чувство безопасности, защищенности, «безусловного принятия», которое обычно дает ребенку семья, родной дом.

Тончайший психологический анализ этого момента мы находим в биографии А. С. Пушкина, написанной выдающимся отечественным ученым Ю. М. Лотманом. «Детство,— писал он,— слишком важный этап в самосознании человека, чтобы его можно было бы вычеркнуть, ничем не заменив. Заменой мира детства, мира, к которому человек, как правило, обращается всю жизнь как к источнику дорогих воспоминаний, мира, в котором он узнает, что доброта, сочувствие и понимание — норма, а зло и одиночество — уродливое от нее отклонение, для Пушкина стал Лицей» (1995, с.30). Для Пушкина, подчеркивает Ю. М. Лотман, Лицей всегда оставался родным домом, лицейские товарищи — братьями, а учителя — старшими друзьями.

\*            \*  
\*

Нами были рассмотрены те виды психической депривации, которые часто сопутствуют материнской депривации. Мы не обсуждали такой важный и широко изучаемый, в частности, в психоаналитически ориентированных исследованиях вид депривации, как сексуальная, поскольку этот вид депривации, несомненно важный для жизни взрослого человека, с нашей точки зрения, не играет существенной роли в жизни ребенка. По прямо противоположной причине мы не рассматривали отдельно такой важный вид депривации, как эмоциональная, поскольку она по сути является сердцевинной материнской депривации.

Конечно, в чистом виде каждый из видов депривации можно выделить только в специальных экспериментах. В жизни они существуют в достаточно сложных переплетениях. Особенно трудно понять, как действуют отдельные депривационные факторы в детском возрасте, когда они накладываются на процесс развития, включающий в себя и физический рост, и созревание нервной системы, и формирование психики. Тем более это трудно в отношении материнской депривации, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация являются ее следствием -

следствием лишения ребенка с раннего возраста заботы матери, ее тепла.

Как уже отмечалось во введении, о такой депривации можно говорить не только в отношении брошенных детей, детей-сирот, больных детей, на длительный срок помещаемых в клиники без родителей, но и тогда, когда мать эмоционально холодна или слишком занята на работе. Материнская депривация является сегодня важной социальной проблемой во всем мире, и наша страна не исключение.

## II. Детско-родительские отношения: смена парадигмы

### 1. Идеология матернализма

*«Первое слово младенца — «мама».*

*Не помню, сказал ли мне кто, в книге ли я прочел, что самое древнее слово, которое придумали первобытные люди, было именно «мама», а потому слово «мама» похоже во многих языках.*

*По-гречески — мётер, по-латыни — mater, по-французски — mere, по-немецки — Mutter.*

*Моя мама — ma mere — meine Mutter — mea mater — mia mётер.*

*Уже младенец знает свою мать. Еще ни говорить, ни ходить не умеет, а уже тянет ручонки к матери. Узнает ее и на улице, когда она подходит, еще издали улыбается. Даже ночью узнает по голосу, по дыханию. Даже слепые от рождения и ослепшие дети, касаясь рукой лица матери, узнают ее и говорят:*

*«Мама — мамуся — мамочка».*

Когда читаешь эти строки врача, педагога, гуманиста Януша Корчака (1979, с.302), они кажутся безусловно справедливыми и выражающими некоторую вечную истину.

Поддаешься обаянию того неподдельного чувства, которое он вкладывает, убеждая людей, и в первую очередь матерей, любить ребенка, говоря о ничем не заменимой значимости связей между матерью и ребенком, их эмоционального контакта.

К концу XX века, по крайней мере в психологической и педагогической литературе, это стало почти банальностью, расхожим местом публицистических, да и научных статей. Вместе с тем, в начале XX века в исторической и культурологической литературе была сформулирована прямо противоположная точка зрения, согласно которой *матернализм* - признание особой

ценности материнства - отнюдь не вечная, а исторически преходящая форма отношений матери и ребенка.

## 2. Материнство как исторический миф

Одним из переломных открытий XX века стало резкое изменение отношения к прошлому. На смену представления об истории как о локомотиве, который едет в одну сторону и в правильном направлении, пришло ясное понимание того, что историческое развитие человечества не является столь прямолинейным, что к прошлому надо относиться как к Другому. Разные эпохи нельзя сравнивать по линии «хуже-лучше», «больше-меньше». Они не могут быть поняты простым наложением современных представлений на давно прошедшее время. Возникли новые отрасли наук - культурология, историческая социология, историческая психология (психоистория) и др.

Ученые, работающие в этих областях, показали, сколь своеобразной и не сводимой к современным представлениям была жизнь людей в разные периоды истории, в разных культурах. Основополагающим стало положение о том, что люди в иные времена могли вести себя совершенно не так, как современные, и в то же время быть не менее разумными и здоровыми.

Применительно к интересующей нас проблеме одной из первых была работа французского историка Филиппа Арьеса, изданная на русском языке в 1999 г..

Анализируя как в разные исторические периоды детей одевали, учили, изображали на иконах и картинах, какими игрушками и в какие игры они играли, Ф.Арьес пришел к выводу, что детство и материнство в их современном понимании возникли в странах Запада лишь в середине XVIII века.

Книга Ф.Арьеса после ее опубликования во Франции в 1960 г., вызвала огромный, почти скандальный резонанс, стимулировав многочисленные исследования проблемы. Одно из них - работа французской исследовательницы Э.Бадинтер «Любовь в дополнение: история материнской любви (XVII-XX в.в.)», опубликованная в 1980 г.. Э.Бадинтер оценивает многовековой период до середины XVIII века как «период материнского безразличия». По ее мнению, вплоть до конца XVIII века материнская любовь была социально случайным явлением.



Автор рассматривает материнство как «изобретение» капитализма, причем «изобретение» для богатых, в то время как бедные и в последующие десятилетия продолжали «страдать от отсутствия положительных эмоциональных связей». Важную роль в становлении феномена материнства Э.Бадинтер отводит книге Ж.-Ж.Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1792), после которой материнская любовь превращается в признанную культурную ценность.

Постепенно в обществе, пишет Э.Бадинтер, начинает увеличиваться объем заботы о детях, возникает педиатрия как специальный раздел медицины, и ребенок становится центром семьи. При этом главная ответственность за него возлагается на мать. Если раньше передача ребенка кормилице, воспитание его другими людьми и даже смерть ребенка воспринимались достаточно хладнокровно, как абсолютно естественные явления, то с конца XVIII века матери совершенно по-другому начинают относиться к своим детям. Не любить детей стало стыдно.

На основании своего анализа Э.Бадинтер пришла к следующему выводу:

*«...материнский инстинкт — это миф. Мы не обнаружили никакого всеобщего и необходимого поведения матери. Напротив, мы констатировали чрезвычайную изменчивость ее чувств в зависимости от ее культуры, амбиций или фрустраций. Материнская любовь может существовать или не существовать, появляться или исчезать, быть сильной или слабой, избирательной или всеобщей. Все зависит от матери, от ее истории и от Истории...»* (Цит. по: И.С.Кон, 1988, с. 227).

Книга Э. Бадинтер вызвала широкую полемику, возможно потому, что выводы ее оказались для современного человека шокирующими, настолько сегодня в обществе укоренилось и стало безусловным представление о материнстве, о ребенке, о детстве как о высших ценностях. Многие ученые говорят в этой связи о «детоцентризме» как существенной характеристике современной культуры. Но некоторые приходят к выводу, что и детоцентризм также исторически преходящ, как предшествовавшие ему центрации на зрелом человеке или, еще ранее, на старике.

*«Похоже на то, - незадолго до смерти говорил Ф.Арьес, - что наше общество перестает быть «детоцентрическим», каким оно стало только с XVIII века. Это значит, что ребенок, к добру или к худу, утрачивает свою запоздалую и, может быть, чрезмерную монополию и занимает менее привилегированное место.*

*XVIII—XIX века заканчиваются на наших глазах»* (Цит. по: И.С.Кон, 1988, с.228-229).

Важным фактором изменения детско-родительских отношений является также распад нуклеарной семьи. Приведем в этой связи мнение Р.Шпица:

*«В течение последних трех столетий мы подверглись по меньшей мере двум весьма существенным трансформациям такого рода (Р.Шпиц имеет в виду резкие изменения социальных условий в результате экономических, идеологических, технологических и прочих сдвигов - Авт.):*

- 1) постепенному упадку патриархальных авторитетов в результате распространения протестантизма;*
- 2) быстрому ухудшению отношений мать-дитя, начавшемуся примерно сто лет назад с развитием индустриальной промышленности. Соответствующее изменение идеологии позволило вовлечь также и мать в фабричную работу...*

*Эти два фактора, упадок патриархальных авторитетов и отсутствие матери, обеспечили условия для стремительного распада традиционной западной семьи. Последствия дали о себе знать в нарастающей подростковой преступности и во все увеличивающемся количестве невротиков и психозов среди взрослых членов западного общества (Р.Шпиц, 2000, с. 291-292).*

### 3. Психоистория стилей воспитания

Сходные идеи развивает известный американский психолог Ллойд Де Моз.

Свою книгу «Психоистория» Л. Де Моз открывает словами:

*«История детства - это кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться. Чем глубже в историю - тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным»* (2000, с.14).

На основании глубокого анализа исторического материала он выделяет шесть последовательных этапов смены стилей воспитания на протяжении истории европейского общества. Перечислим и кратко охарактеризуем эти стили, убрав сугубо психоаналитическую интерпретацию их автором.

1. *Стиль детоубийства* (от античности до IV века н.э.). В

те времена считалось возможным или даже целесообразным убить собственного ребенка в том случае, если его будет трудно воспитать или прокормить.

Дети вообще не рассматривались как ценность, на них скорее смотрели, как на в известном смысле полезное для жизни средство. Считалось, отмечает Л.Де Моз, что не родители должны заботиться о детях, а, напротив, дети - о родителях, причем не только тогда, когда дети станут взрослыми, а родители – стариками, но и в детстве: дети должны были прислуживать родителям за столом, все делать по хозяйству, заботиться о младших братьях и сестрах и т.п..

Олицетворением стиля детоубийства является Медея, героиня трагедии Еврипида. Перед тем как убить своих детей она скорбит не о них, а о том, что некому будет позаботиться о ней:

О горькая, о гордая Медея!  
 Зачем же вас кормила я, душой  
 За вас болела, телом изнывала  
 И сколько мук подъяла, чтобы вам  
 Отдать сиянье солнца?.. Я надеждой  
 Жила, что вы на старости меня  
 Поддержите, а мертвую своими  
 Оденете руками. И погибла  
 Та сладкая мечта<sup>2</sup>

2. *Оставляющий* стиль (IV-XIII в.в. н.э.). В ребенке начинают видеть человека, наделенного бессмертной душой, однако он видится полным зла. Для воспитания ребенка считается правильным быть с ним эмоционально холодным, строго наказывать и даже бить, а при необходимости отправлять на воспитание кормилице, в монастырь, в приюты, в другую семью и т.п.

3. *Амбивалентный* стиль (XIV-XVII в.в.). Начало этого этапа Л. Де Моз относит к XIV веку, связывая это с появлением большого числа руководств по воспитанию детей, распространением культа девы Марии и появлением в искусстве образа заботливой матери. Вместе с тем, природа ребенка по-прежнему оценивается как злая и требующая последовательного и жесткого отношения воспитателей. Задачей родителей было «отлить ребенка в форму», «выковать». У

<sup>2</sup> Еврипид. Медея. Пер. И.Анненского// Еврипид. Трагедии: В 2 т. М., 1969. Т.1, с.152.

философов, вплоть до Локка, популярной метафорой становится сравнение детей с мягким воском, глиной, которым надо придать форму (ср. «формирование личности»). Из русского языка сейчас почти ушел хорошо описывающий этот стиль глагол «школить».

4. *Навязывающий* стиль (XVIII в.). Этот период характеризуется резким переломом в отношении родителей к детям. Л.Де Моз отмечает:

*«Когда ребенок воспитывался такими родителями, его нянчила родная мать; он не подвергался пеленанию и постоянным клизмам; его рано приучали ходить в туалет, не заставляли, а уговаривали; били иногда, но не систематически; повиноваться заставляли часто с помощью слов. Угрозы пускались в ход гораздо реже, так что стала вполне возможной истинная эмпатия»* (2000, с.85).

Родители старались тесно сблизиться с ребенком, обрести власть над его умом и таким образом контролировать его внутреннее состояние, потребности, волю.

5. *Социализирующий* стиль (XIX – середина XX века). Следование этому стилю предполагает не столько овладение волей ребенка в процессе воспитания, сколько в тренировке ее и направлении на правильный путь. Ребенка социализируют, учат адаптироваться к обстоятельствам. Идеи социализирующего стиля живучи до сих пор. Л.Де Моз замечает, что этот стиль отношений стал основой всех психологических моделей воспитания XX века - от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма. Добавим к этому, что идеи социализирующего стиля лежали в основе советской педагогики (А.С.Макаренко и др.) и являются основой многих современных психолого-педагогических концепций.

Своеобразным выражением социализирующего стиля являются, с нашей точки зрения, и популярные до настоящего времени психологические тренинги.

6. *Помогающий* стиль (с середины XX века). Этот стиль основан на примате тесных эмоциональных связей между ребенком и родителями. Л.Де Моз особо подчеркивает, что в жизни ребенка участвуют оба родителя, которые понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Природа ребенка оценивается как принципиально добрая, способная к развитию. Поскольку этот стиль сегодня рассматривается как предпочтительный, приведем достаточно обширную цитату из Л.Де Моза, с нашей точки зрения, весьма точно описывающего этот стиль:

*«Не делается совершенно никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты». Детей не бьют и не ругают, им прощают, если они в состоянии стресса устраивают сцены. Такой стиль воспитания требует огромных затрат времени, энергии, а также бесед с ребенком, особенно в первые шесть лет, потому что помочь ребенку решать свои ежедневные задачи невозможно, не отвечая на его вопросы, не играя с ним. Быть слугой, а не повелителем ребенка, разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регресса в развитии - вот что подразумевает этот стиль ... Из книг, в которых описываются дети, воспитанные в помогающем стиле, видно, что в итоге вырастают добрые, искренние люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, которые никогда не делают «как все» и не склоняются перед авторитетом» (Там же, с.86).*

Огромный вклад в развитие и теоретическое обоснование такого подхода внесла гуманистическая психология и прежде всего работы К.Роджерса.

С его точки зрения, главное в отношении всякого взрослого к ребенку -

*«Это забота, но забота не собственническая. Это принятие другого человека как автономной личности, обладающей собственной ценностью. Это базовое доверие - изначальная вера в то, что другому человеку можно доверять» (2002, с. 229)*

#### 4. Материнство как социокультурный феномен

С идеями Ф.Арьеса, Э.Бадинтер, Л.Де Моза и их единомышленников - эти идеи прямо следует назвать крайними, - не согласны многие современные отечественные и зарубежные историки и культурологи<sup>3</sup>. Суть критики состоит в том, что в более ранние периоды развития человеческого общества и, в частности, в Средние века отношение к детям совсем не обязательно было суровым и холодным, но могло быть и

---

<sup>3</sup> Информативные обзоры исследований по истории материнства даны в работах И.С.Кона (1988), Н.Л.Пушкаревой (2003), Г.Г.Филипповой (1999) и др.

нежным, и ласковым, что подтверждается многими конкретными исследованиями, опирающимися на документальные свидетельства. Подчеркивается, что для каждой эпохи характерно свое понимание материнского феномена и материнской любви. Исследования, направленные на изучение материнской идентичности («хорошего материнства»), привели к выводу о том, что в разные времена, как современные, так и давно прошедшие, материнство формирует одно из важнейших «пространств» духовного и социального мира женщины.

Однако и те, кто рассматривают материнство как сравнительно поздний продукт исторического развития, и те, кто полагают, что в той или иной форме феномен материнства существовал всегда, сегодня согласны с тем, что в истории детства и материнства можно выделить две эпохи - до XVIII века и после него. И эти изменения связаны с возникновением «индивидуализированной и интимизированной» семьи буржуазного типа.

Подтверждением значения XVIII века как переломного в отношении детства и материнства может служить то, что именно в первой половине XVIII века, в 1722 году, английский врач Г. Армстронг основал первую в мире детскую поликлинику. Его начинание было встречено в Англии с большим энтузиазмом, и ему предлагали создать детскую больницу. Он, однако отказался, аргументируя это так:

*«Отрывать больных детей от родителей - жестоко, а приставить к каждому ребенку сестру просто невозможно, так как на это не хватит ни персонала, ни средств»* (цит. по: Э.М. Рутман, Н.В. Искольдский, 1987, с.7).

По мнению ряда ученых-историков, второй период европейской истории материнства, начавшийся в XVIII веке, можно считать завершившимся в 20-е гг. XX века, когда термин «материнство» вошел в обиход «европейского публичного дискурса», когда материнство из «природного атрибута» женщины превратилось в общественную проблему, о которой заговорили социальные работники, педиатры, гигиенисты, педагоги. Материнство и детство впервые стало предметом психологических исследований.

## 5. Этнопсихология материнства

В начале 60-х годов XX века в Женеве состоялся международный симпозиум по проблемам развития, которому суждено было занять совершенно особое место в истории

психологии и смежных наук. Впервые проблема развития решалась на нем объединенными усилиями психологов, биологов, психиатров, этологов (специалистов по поведению животных), социальных антропологов, этнографов, электрофизиологов, т. е. специалистами целого ряда научных дисциплин.

Огромный интерес вызвал доклад американской исследовательницы Маргарет Мид о том, как растут дети на Самоа, в племенах, сохранивших первобытную культуру.

Обратимся к работам М.Мид с точки зрения интересующей нас проблемы взаимоотношений матери и ребенка. Вот как она описывает момент рождения и самых первых контактов матери и ребенка у представителей традиционных культур:

*«Дням рождения не придают значения на Самоа. Но появление на свет ребенка, как таковое, в семье высокого ранга предполагает устройство большого праздника и значительные расходы... Во время самих родов может присутствовать мать или сестра отца. Они заботятся о ребенке, а повитуха и родственники женщины ухаживают за самой роженицей. Сами роды — отнюдь не интимное дело. Приличия требуют, чтобы роженица не корчилась от боли, не кричала, никак не возражала против присутствия двадцати или тридцати людей в доме, которые, если надо, будут сидеть около нее сутками, смеяться, шутить, развлекаться... Повитуха перерезает пуповину новым бамбуковым ножом, а затем все нетерпеливо ждут, когда выйдет послед — сигнал к началу празднества... Затем гости расходятся по домам, мать поднимается с постели и приступает к своим обычным делам, а ребенок вообще перестает вызывать большой интерес у кого бы то ни было» (1988, с. 99).*

Мать довольно долго (до двух-трех лет) кормит своего ребенка, спит с ним вместе, но отнюдь не отношения матери и ребенка, считает автор, выступают в качестве главного фактора развития. Чаще всего ребенка воспитывает не мать, а другой ребенок, чуть постарше, обычно шести-семилетняя девочка. Причем именно между этой девочкой и младенцем (а не между младенцем и матерью) возникают наиболее сильные эмоционально насыщенные связи.

*«Первые проявления материнских инстинктов девочки никогда не изливаются на ее собственных детей, но на кого-нибудь из ее младших родственников... Младшее поколение, в свою очередь, изливает свое материнское тепло на тех, кто еще младше, не обнаруживая при этом особой привязанности к воспитателям и взрослым» (Там же, с. 112).*

При этом, как отмечает М.Мид, ни одна мать на Самоа не станет утруждать себя заботой о воспитании своего младшего ребенка, если есть какой-нибудь ребенок постарше, на которого можно эту ответственность возложить. Вообще сама организация жизни на Самоа такова, что ведет к ослаблению роли разных видов глубокой эмоциональной привязанности, по крайней мере с тем, как это принято в западной культуре. На Самоа ребенок очень рано отделяется от семьи, вступая в разветвленную сеть отношений, которая гораздо шире семейного круга. Это сильно отличается от западной модели семейной жизни, протекающей в ограниченном семейном кругу и придающей большое значение любви, отношениям привязанности и зависимости.

*«Самоанские родители, - пишет М.Мид, - сочли бы непристойными и отвратительными любые моральные увещевания, взывающие к чувству личной привязанности ребенка: «Веди себя хорошо - пожалей мать», «Хотя бы ради отца сходил в церковь», «Оставь в покое сестру, ты видишь, как отец переживает» (1988, с. 159).*

Таким образом, мы видим, что в племенах на острове Самоа те необходимые для развития ребенка социальные и эмоциональные связи, которые в современной европейской культуре являются прерогативой нуклеарной семьи и чаще всего рассматриваются в диаде «мать-ребенок», реализуются совершенно иначе — через связи старших и младших детей, вообще через участие всех членов рода в воспитании детей. Ребенок при этом не обделен заботой, эмоциональным теплом и защитой, но все это встроено в принципиально иную систему, не использующую эмоциональную привязанность как средство достижения нужного поведения.

В работах М.Мид мы находим множество ярких и интересных примеров, иллюстрирующих принципиальную возможность существования других отношений между матерью и ребенком, отцом и ребенком, чем это принято в нашей культуре - отношений, возможно, не менее продуктивных. Приведем еще один фрагмент, в которой М.Мид, опираясь на свои наблюдения за развитием детей в племени манус (Новая Гвинея), размышляет о роли отца и матери в воспитании ребенка.

*«В семье главную роль играет отец — нежный, заботливый, терпеливый защитник. Привязанности к ребенку матери отводится меньше места. Нам, привыкшим к семье, в которой отец — суровый и несколько отделенный диктатор, а мать ребенка — его защитница и адвокат, интересно будет найти общество, в*



*котором отец и мать поменялись местами. Психиатры работали над психологическими проблемами мальчика, вырастающего в семье, где отец играет роль патриарха, а мать — мадонны. Сегодня манус показывает, какую творческую роль может играть в положительном формировании личности сына любящий, нежный отец. Отсюда напрашивается вывод, что разрешение семейных проблем кроется, может быть, не в отказе отца и матери от своих ролей, как считают некоторые энтузиасты, а в том, чтобы они дополняли друг друга» (Там же, с.76).*

#### 6. Пост-, ко- и префигуративные культуры

Изменение парадигмы детско-родительских отношений может быть вписано в контекст идей М.Мид о последовательной смене культур:

*«**Постфигуративной**, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, **кофигуративной**, где дети и взрослые учатся у сверстников, и **префигуративной**, где взрослые учатся также у своих детей» (Там же, с. 322).*

По мнению М.Мид, во второй половине XX века человечество начинает переходить к префигуративной культуре, подразумевающей совершенно иные формы взаимоотношений детей и взрослых. Отметим в этой связи, что описанный Л. Де Мозом «*помогающий стиль*» только и может обеспечить эффективное развитие ребенка, адекватное задачам префигуративной культуры.

Поражает прозорливость этой женщины, которая почти сорок лет назад писала:

*«В прошлом, несмотря на долгую историю кофигуративных механизмов передачи культуры и широкое признание возможностей быстрого изменения, существовали громадные различия в том, что знали люди, принадлежащие к различным классам, регионам и специализированным группам в какой-нибудь стране, равно как и различия в опыте народов, живущих в разных частях мира. Изменения все еще были относительно медленными и неровными. Молодые люди, жившие в некоторых странах и принадлежавшие к определенным классовым группам знали больше, чем взрослые в других странах или же взрослые из других классов. Но всегда были взрослые, знавшие больше, опыт которых был больше, чем знание и опыт любого молодого человека.*

*Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» (Там же, с. 361).*

## 7. Материнство и национальные традиции

Характер материнской заботы различен не только в разные исторические времена, не только на разных стадиях развития человеческого общества, но и в странах, существующих в одно и то же время и сравнимых по уровню цивилизационного развития, но отличающихся, вместе с тем, по своим культурным традициям. Об этом свидетельствуют многочисленные кросскультурные исследования. Приведем в качестве примера исследование профессора Южнокалифорнийского университета Н. Инамото, в котором сопоставлялось поведение американских и японских матерей, ухаживающих за грудными младенцами.

Важно подчеркнуть, что это сравнительное исследование проводилось в двух на сегодняшний день наиболее экономически развитых странах — США и Японии, - которые при этом существенно различаются по своей истории и культурным традициям. Последнее ярко проявляется в широко известных различиях национального характера, поведения, норм и ценностей, жизненных устремлений, различий в подходе к решению тех или иных проблем..

Н. Инамото решил выяснить, как влияет на особенности формирования характера американцев и японцев ранний опыт общения ребенка с матерью. Для этого был проведен трехлетний психологический эксперимент в Вашингтоне, Токио и Киото, в котором ежедневно в течение четырех часов каждые 15 секунд фиксировалось поведение американских и японских матерей.

Результаты систематического программированного наблюдения показали следующее. Японские матери мгновенно реагируют на каждое требование ребенка, при любом крике малыша берут его на руки, укачивают, нянчат. Особое значение придается невербальному, прежде всего тактильному контакту матери и ребенка: материнские объятия дают ребенку ощущение защищенности и покоя. Если по каким-то причинам мать отсутствует - обычно это продолжается недолго, - то другие

члены семьи: бабушка, дедушка, старшие дети - полностью повторяют поведение матери, так что японскому малышу абсолютно незнакомо чувство одиночества, потерянности.

Американская мать ведет себя по-другому. Она взаимодействует с грудным ребенком, воздействуя на его поведение преимущественно словами. Когда ребенок плачет, капризничает, она не пытается, как японка, заслонить своей любовью и теплотой от внешнего мира, а старается переключить внимание расстроенного малыша на то, что происходит вокруг. Она убеждена, что тем самым она способствует пробуждению у малыша интереса к окружающему миру.

Как можно интерпретировать эти данные? Какая же из моделей общения матери с ребенком лучше — американская или японская? Ответить на этот вопрос, по-видимому, следует так: для жизни в американском обществе лучше американская модель, для жизни в японском обществе — японская. Если взглянуть на японскую модель глазами американки, то можно сказать, что с первых шагов жизни японец лишен всякой возможности побыть одному, ощутить себя чем-то отдельно существующим, автономным. Напротив, японская мать может расценить поведение американской как бездушное, холодное, безответственное.

В американском обществе более всего ценятся самостоятельность, независимость. Американские родители уже с первых дней жизни ребенка склонны воспринимать его как суверенного индивида, считая, что только независимый человек может стать свободной, самостоятельной личностью. Право сохранять автономию признается и за матерью. Показателен в этом смысле фрагмент из статьи американской журналистки А.Квиндлен «Машина для малыша», опубликованный в газете New York Times.

*«... изобретатели... рюкзачка для ношения ребенка... так и не получили Нобелевской премии. Я этого не понимаю. В их лице (я предпочла бы, чтобы это были женщины) мы видим тех, кто изобрел нечто, что возвратило этих людей к жизни. Они могут теперь выбирать апельсины в супермаркете, листать журналы, они могут пробовать помаду на тыльной стороне руки - и все это несмотря на то, что несут ребенка»* (по: Н.Ньюкомб, 2002. с.129).

В японской традиции самостоятельность и независимость не представляют ценности и скорее рассматриваются как

иллюзия. Отношения человека с другими людьми видятся как иерархия зависимостей - от кого-то зависишь ты, кто-то зависит от тебя. Поэтому цель воспитания - научить ребенка существовать в системе разного рода зависимостей, умение вписаться в определенную группу (в семье, на работе), интересам которой человек подчиняет свои интересы. Японские матери придают социальным взаимодействиям даже большее значение, чем исследовательской активности, целенаправленно содействуя развитию такой психологической характеристики ребенка, которую называют «амие» - состояния тотальной зависимости ребенка от матери. Формирование здорового чувства «амие» - рассматривается в японской системе воспитания как высоко адаптивная характеристика, как признак надежности привязанности, так как является этапом развития общественной ориентации, ценимой в японской культуре (Посада, 1995, 1999, Розенбаум, Потт и др., 2000). Поэтому, начиная с младенческого возраста, контакты мать — дитя воспроизводят такие отношения между людьми, при которых один — младший — полностью полагается на защиту, помощь, ласку, баловство со стороны сильного — старшего.

## 8. Материнство и смена поколений

Американский психолог Ю.Бронфенбреннер, выступая однажды в Психологическом институте РАО (Москва), рассказал с проведенном им интересном в контексте обсуждаемой проблемы исследовании.

Ю. Бронфенбреннер изучал влияние характера взаимоотношений ребенка с родителями на его дальнейшую жизнь. Особое внимание он уделял стилю семейного воспитания. Ю. Бронфенбреннер сопоставил два стиля воспитания: эмоционально теплого и холодного, отстраненного. Выявилось, что распространенное в западной психологии представление о несомненном преимуществе эмоционально теплого стиля оказывается далеко не всегда справедливым. Приведем некоторые из его аргументов.

В 30-е годы XX века, - рассказывал Ю.Бронфенбреннер, - для многих семей США была характерна такая ситуация. Старших детей, которые росли в условиях достаточно стабильного и благополучного общества, родители воспитывали, руководствуясь традиционной американской моделью. С наступлением Великой депрессии, сильного экономического спада, положение во многих семьях резко изменилось. Во всем

разуверившееся, часто безработные родители не могли больше обеспечивать семью и мало влияли на развитие младших детей, пустив его по существу на самотек. В результате через несколько лет в жизнь, совпавшую с периодом бурного возрождения экономики, вошли, с одной стороны, старшие дети, воспитанные в традиционном духе, а с другой стороны, младшие, - росшие, «как трава под забором», не скованные никакими условностями, с детства приученные сами думать о себе. Именно эти вторые оказались активными участниками общественного процесса, быстро сделали карьеру и многого добились в жизни. Первые же чаще оказывались на обочине и не могли приспособиться к резко изменившейся, ставшей нетрадиционной жизни.

Другой пример Ю.Бронфенбреннера. В 50—60-е годы XX века в США была очень модной система доктора Б.Спока, воплощающая в себе все лучшее, что есть в либеральном, эмоционально теплом, ориентированном на высвобождение всех творческих способностей человека воспитании (эта система до настоящего времени популярна во многих странах мира, в том числе и у нас). Почти каждая американская мать в то время стремилась воспитывать своего ребенка «по Споку». В результате в 70—80-е годы в жизнь вошло поколение добрых, отзывчивых, творческих, короче, «приятных во всех отношениях» молодых людей. Ю. Бронфенбреннер хорошо знал это поколение, потому что именно такими были многие его студенты 80-х. Но, по его словам, американское общество в это время переживало своеобразный застой, потерю ориентиров, какой-то ведущей тенденции. И вот в этом слабо структурированном обществе, непонятно куда движущемся, «дети Спока» оказались не у дел — ни их креативность, ни их доброта и способность к альтруистическим действиям не были востребованы. Карьеру делали совсем другие, росшие в жестких, авторитарных, более традиционных семьях.

Исследование Ю.Бронфенбреннера интересно не только потому, что демонстрирует относительность прогностической оценки эффективности того или иного стиля детско-родительских отношений, но и потому, что акцентирует внимание на психологическом аспекте межпоколенческого взаимодействия.

Проблема связи поколений, трансляции опыта, на сегодняшний день мало изученная в психологии, имеет вместе с тем существенное значение в плане изучения материнской депривации. Напомним в этом контексте работу американского ученого Т.К.Н.Гиббенса (1963), посвященную делинквентному поведению несовершеннолетних. Анализируя причины, порождающие делинквентность, автор показывает, что

социальные проблемы одного поколения всегда находят специфический отклик в психологических проблемах следующего.

Позволим себе в этой связи высказать гипотезу, что распространенность проявлений у детей в современном российском обществе последствий материнской депривации (безнадзорность, социальное сиротство, эмоциональная отчужденность, детские правонарушения) уходит корнями в проблемы родителей и прародителей. Сегодняшние дети родились в эпоху резкой смены общественного уклада, в начале 90-х г.г. XX века, когда огромное количество наших сограждан оказались в состоянии социального стресса, потери ориентиров, растерянности. Это объясняется тем, что они были воспитаны в тоталитарном обществе с четкой регламентацией прав и обязанностей, норм и ценностей, моделей поведения. Особо отметим патерналистский характер советского общества, соответственно формирующий рентную установку у его членов. При этом общество по сути не развивалось, находилось в периоде стагнации, застоя. Другими словами, пользуясь определением М.Мид, культуру этого общества можно оценить как постфигуративную. Люди, так воспитанные, оказались не готовыми вписаться в новую, стремительно изменяющуюся жизнь.

В этом состоянии растерянности, крушения системы ценностей многие не могли найти работу, средств к существованию, резко скатывались вниз по социальной лестнице. Потеряв уверенность в себе, в своем завтрашнем дне, они испытывали сильную тревогу, депрессию и не могли защитить своих детей ни материально, экономически, ни психологически, не могли образовать устойчивых, теплых, эмоциональных связей с ними, создать у них чувство защищенности. Именно дети таких родителей составляют сегодня достаточно большой процент беспризорных, безнадзорных детей, воспитанников детских учреждений. Конечно, как и десятилетия назад, среди беспризорников и воспитанников детских учреждений довольно много детей потомственных алкоголиков, и правонарушителей, но их количество незначительно отличается от того, что было раньше. Выдвигая эту гипотезу, мы опираемся на результаты выборочных исследований и собственные наблюдения, не имея возможности использовать результаты надежных статистических данных

## 9. Роль отца в развитии ребенка

Долгое время отрицательные последствия нарушения нормальных детско-родительских отношений рассматривались исключительно с точки зрения разрыва или искажения связи ребенка с матерью, чем, собственно, объясняется и повсеместное предпочтение термина «материнская депривация» другим - таким как, например, «отцовская депривация» или «родительская депривация». Однако в последнее время наблюдается явная тенденция включать в контекст обсуждения проблемы депривации и рассмотрение роли отца.

Для психологии давно, по крайней мере со времен работ З.Фрейда, очевидна специфическая и ничем не заменимая роль отца.

«Фигура отца» является одним из основополагающих понятий и даже объяснительных принципов психоанализа, хотя эту позицию неоднократно критиковали за декларативность и внеисторичность.

В XX веке появилось множество исследований, которые показали, как на протяжении истории менялся феномен отцовства. Заметим, что в последние годы эти изменения даже более значительны, чем изменения феномена материнства. Если материнство трудно оторвать от его биологической, инстинктивной основы, то отцовство - феномен преимущественно социальный и поэтому подвержен относительно более резким изменениям, зависящим, в частности, от господствующего типа семьи и ее места в обществе.

Постоянно растущее число исследований, большинство из которых было проведено в конце прошлого - начале настоящего века<sup>4</sup>, демонстрируют наличие двух важных сторон в понимании отцовства как социального института и фактора развития ребенка.

*1. Акцентирование особой роли отца в становлении личности ребенка, принципиального отличия этой роли от роли матери.*

Было показано, что в отличие от матерей, который значительную часть проводимого с ребенком времени тратят на уход и заботу, отцы прежде всего играют с ребенком, ведут себя с ним как товарищи по играм. Они тратят на эти игры в 4-5 раз больше времени, чем на кормление, переодевание, гигиенические процедуры и т.п.

<sup>4</sup> см., например, Парке, 1995, де Люше, Дж.Дэвис, 1991, Ж Кранлей и Шеррд, 1984, Путтит и др, 1998

Общаясь с ребенком, подбрасывая его, щекоча, возясь с ним, устраивая игры-потасовки, отцы оказывают значительно сильнее, чем матери, развивают органы чувств ребенка, его моторику, пробуждают его активность.

Эти же исследования показывают, что матери, в свою очередь, больше, чем отцы, разговаривают с ребенком, чаще играют с ним в традиционные игры (типа «ку-ку», «ладушки», «коза рогатая», «прятки» и т.п.), читают им.

Ряд отличий в отцовских и материнских функциях был выявлен в исследованиях Р.Парке, который считается одним из ведущих исследователей роли отца в развитии ребенка. В частности, им было показано следующее:

- ◆ дети, которых отец помогал пеленать, купать и кормить, оказываются в дальнейшем более терпеливыми к присутствию незнакомого человека;
- ◆ уже в раннем детстве ребенок по-разному относится к отцу и матери: если ему требуется забота и ласка, он обращается к матери, а если ему хочется поиграть - к отцу (двое из трех детей, которые учатся ходить, выбирают в качестве партнера для игры именно отца); глядя на мать ребенок чаще улыбается, а глядя на отца - смеется и т.п.;

Интересны данные исследований, касающиеся неполных семей, в которых дети растут без матери, только с отцом. В таких семьях, естественно, отцы много времени тратят на заботу о ребенке и уход за ним. Однако все равно они значительно больше, чем матери в неполных семьях играют с детьми, и игры эти более активные.

Однако не эти различия оказываются наиболее существенными. Наиболее существенным и практически ничем не заменимым оказывается воздействие отца на становление психосексуальной идентичности, гендерной роли как мальчиков, так и девочек.

Исследования и психотерапевтическая практика свидетельствуют о пагубности смешения мужской и женской роли в семейном воспитании, их подмены друг другом. Так, криминологи связывают делинквентность подростков с воспитанием в неполной семье, прежде всего с отсутствием отца или заменяющего его лица. Сексологи, в свою очередь, видят причину ряда форм мужской импотенции с тем, что мальчиков воспитывали одинокие, авторитарные матери. Психологи также считают, что многие личностные нарушения определяются тем, что в семье нет отца.



Проблема мальчиков, воспитывающихся без отца, как правило, коренится в том, что ему в качестве общественно одобряемой навязывается женская модель поведения. В подростковом возрасте, пытаясь утвердить себя как мужчина, он активно отвергает такую модель, что нередко приводит к дезорганизации поведения и трудностям в развитии личности.

Для формирования *гендерной идентичности* девочки отец также необходим, но совершенно по-иному. Девочка становится уверенной в себе девушкой и женщиной лишь в зеркале взгляда и отношения к себе со стороны лишь бескорыстно и безусловно любящего ее мужчины. Кроме того, для построения женской идентичности девочки важна возможность оттолкнуться от противоположной гендерной модели, соотнести себя с ней.

Эти и многие другие подобные объяснительные конструкции сегодня достаточно широко известны и общепризнанны. Поэтому матерям, воспитывающих детей в неполных семьях, без отцов, психологи часто советуют найти для ребенка своеобразного «заместителя отца» - человека, который выполнял бы такую роль. Носителем мужской модели может выступать и дедушка, и дядя, и друзья семьи.

Необходимость мужской модели поведения учитывается и в эффективно работающих учреждениях для детей-сирот. Назовем, к примеру, созданную замечательным человеком Германом Гмайнером после II мировой войны и действующую в настоящее время более чем в 130 странах мира, в том числе и в России, систему «детских деревень - SOS»<sup>5</sup>.

Детская деревня-SOS - это учреждение, которое, как правило, состоит из примерно дюжины отдельных домов, в каждом из которых живет семья: «мать» и 6-8 детей. Эти дети либо не имеют родителей, либо же их родители лишены родительских прав. От детей никто не скрывает их реальной истории жизни, и они знают, что «мать» в детской деревне – не их родная мать. В деревне дети живут до 16-17 лет, пока не начнут самостоятельную жизнь. В отдельном доме живут помощницы «матерей» – «тети», которые замещают «мать» в ее выходные дни, а также если она заболела, уехала или ушла куда-то по делам. При этом дети учатся в обычной, расположенной по соседству школе, ходят в обычную поликлинику, посещают разные кружки и секции за пределами детской деревни.

Это «женское» воспитание обязательно дополняется, уравновешивается мужским влиянием. Поэтому руководит детской

---

<sup>5</sup> История создания системы детских деревень, принципы и практика ее работы подробно описана в книге Е.С.Брусковой (1993).

деревней всегда мужчина, который также проживает в отдельном доме вместе со своей семьей. Помимо чисто директорских обязанностей он является как бы отцом для всех живущих в деревне детей и своеобразным мужским эталоном. Важно, что в деревне обязательно есть и другие мужчины: педагог (заместитель директора), мастер, шофер, работники охраны, которые также общаются с детьми, обучая их водить машину, чинить технику, столярничать, играть в футбол, боксировать и т.п.

2. *Сближение мужской и женской роли в воспитании детей, вплоть до отказа признать, что такая специфика вообще существует.* Сегодня женщины все больше становятся похожи на мужчин: заняты карьерой, все меньше времени проводят дома, все меньше заняты хозяйством, а мужчины, напротив, все охотнее занимаются домашними делами, все чаще оказываются на вторых ролях в материальном обеспечении семьи, все больше занимаются детьми, вплоть до того, даже в отпуск по уходу за новорожденным берут отцы, а не матери. Любопытно, что отмеченные изменения гендерных ролей получают разную общественную оценку. Если в отношении изменений женской негативно-скептическая оценка все же преобладает, то все увеличивающаяся роль отца в воспитании детей оценивается сугубо положительно.

Например, в последние годы популярным становится присутствие отца при родах. Во многих эмпирических исследованиях показано, что такие отцы впоследствии значительно больше общаются и играют даже с совсем маленькими детьми. Стали появляться неполные семьи которая традиционно связывалось с представлением о матери-одиночке, отцом-одиночкой. Изменяется и юридическая практика: при разводах суды все чаще оставляют ребенка с отцом. Наконец, изменение роли отца находит свое отражение и в художественных произведениях. Вспомним хотя бы знаменитый фильм «Крамер против Крамера».

\*            \*  
                                 \*  
                                 \*

Подводя итоги раздела, можно сказать, что феномены материнства и отцовства, общественные к ним отношения изменялись на протяжении истории человечества и сегодня разнятся в разных странах, культурах, народах, и даже разных социальных группах.

### III. Психология привязанности

#### 1. Понятие привязанности

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

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

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

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

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

Авторы считают, что на первом году жизни главную роль в развитии ребенка играют его отношения с матерью, порождающие привязанность к ней и во многом определяющие дальнейший ход его психического развития. С их точки зрения, привязанность является одной из основных систем поведения, которая имеет биологическую природу и обладает видовой специфичностью. Несмотря на существующие исторические, культурные, национальные и индивидуальные различия можно выделить процессы, общие для человека как биологического вида в целом. Привязанность как система поведения сформировалась в процессе естественного отбора, поскольку способствовала выживанию вида.

Согласно Дж.Боулби привязанность младенца проявляется в трех феноменах:

- ✓ мать или другой объект привязанности лучше, чем любой другой человек, может успокоить ребенка

- ✓ ребенок предпочитает играть с объектом привязанности, а когда огорчен или расстроен - именно у него чаще всего ищет утешения
- ✓ в присутствии объекта привязанности дети чувствуют себя уверенней, спокойней, не так боятся.

Выше мы писали о том, что для полноценного развития ребенка важны оба родителя - и мать, и отец, поскольку каждый из них играет особую, незаменимую роль в его развитии. Однако для формирования привязанности принципиально важна именно материнская роль. Почему именно мать лучше всего обеспечивает формирование у ребенка устойчивой привязанности? Этот вопрос давно интересовал исследователей. Были предприняты многочисленные попытки найти замену матери в тех случаях, когда по каким-то причинам ребенок ее теряет, и все они оказались не слишком успешными. Современные исследования с использованием замедленной киносъемки, компьютерного анализа микродвижений позволили воочию увидеть, что самое простое взаимодействие матери и ребенка - кормление, укачивание, пеленание, купание - это самый сложный танец, в котором на подчас даже незаметные при обычном наблюдении движения ребенка мать реагирует своим столь же незаметным, но при этом точным движением. Такая возможность единственно правильным образом постоянно отвечать на сигналы, импульсы, посылаемые ребенком, причем отвечать интуитивно, импульсивно, неосознанно является совершенно необходимым условием формирования привязанности. Важную роль в этом процессе играет согласование, «сонастройка» ритмов жизнедеятельности, поведения матери и ребенка.

Приведем пример такого синхронного взаимодействия, описанного Э.Троник. Это взаимодействие разворачивалось во время в ходе игры матери со своим малышом в прятки:

*«Младенец резко отворачивается в тот момент, когда игра достигает пика интенсивности, и начинает сосать палец и смотреть в пространство с мрачной миной на лице. Мать прекращает играть и присаживается к нему, наблюдая. Через несколько секунд младенец вновь поворачивается к ней с приглашающим выражением лица. Мать пододвигается ближе, улыбается и говорит преувеличенно высоким голосом: «С возвращением!» В ответ ребенок улыбается и гулит. После того как они прекращают вороковать, младенец вновь*

*засовывает в рот палец и смотрит в сторону. Мама опять ждет. Вскоре младенец поворачивается к ней, и они приветствуют друг друга широкими улыбками (цит. по: Д.Шэффер, 2003, с. 573).*

Известные отечественные исследователи младенческого возраста Н.Н.Авдеева и С.Ю.Мещерякова, обсуждая проблемы взаимодействия в диаде мать-ребенок, пишут:

*«Синхронизация поведения взаимодействующих членов пары составляет, по-видимому, важнейший факт психологии младенчества, установленный в последние годы.*

*Для чего же нужны столь сложные способности и возможности ребенка, если он ведет, казалось бы, весьма «простой образ жизни»? Крупный специалист по детской психологии М.И.Лисина так ответила на этот вопрос: природа, как известно, не бывает расточительна, следовательно, все, чем располагает ребенок, необходимо ему для выживания. Младенец не может существовать без взрослого. Поэтому ребенок должен располагать возможностями установить с ним контакт, вступить во взаимодействие...» (1991, с.25).*

Подчеркнем еще раз, что в таком общении важна не только и не столько его длительность, сколько эмоциональная теплота и умение точно откликаться на сигналы, подаваемые младенцем. Шеффер и Эмерсон (1997) установили, что привязанность формируется к тому человеку, который оказывается наиболее отзывчивым к потребностям ребенка, причем это не обязательно тот, кто в основном ухаживает за ребенком и проводит с ним больше времени. Если этот человек проявляет безразличие и равнодушие к ребенку, ухаживает за ним, не обращая внимания на подаваемые им сигналы, то привязанность может не сформироваться. У ребенка скорее может развиться привязанность к такому человеку, которого он видит реже, непродолжительное время, но который обязательно отзывается на его сигналы и общается с ним.

## 2. Типы привязанности

Сегодня в психологии принято выделять четыре типа привязанности. Три из них были впервые описаны М.Эйнсуорт, а четвертый был добавлен позже.

Эти типы привязанности были выделены в разработанной М.Эйнсуорт тесте «Незнакомая ситуация». Процедура эксперимента состоит из восьми трехминутных серий, во время которых психолог наблюдает и фиксирует поведение малыша в присутствии разных взрослых и в одиночестве. Процедура эксперимента отражена в таблице, в которой мы использовали материалы, представленные в книгах Г.Крайг (2000, с.314), Н.Ньюкомб (2002, с.199).

Таблица 1.

## Тест «Незнакомая ситуация»

Серия	Событие	Участники	Наблюдаемые переменные
1.	Экспериментатор проводит родителя с ребенком в игровую комнату, а затем покидает их	Экспериментатор, родитель, ребенок	-
2.	Родитель сидит, а ребенок играет с игрушками	Родитель, и ребенок	Родитель как безопасное укрытие
3.	Входит незнакомый человек, усаживается рядом с родителем и заговаривает с ним	Ребенок, родитель и незнакомый человек	Реакция на незнакомого взрослого
4.	Родитель уходит; незнакомец реагирует на ребенка и утешает его, если тот расстроен	Ребенок и незнакомец	Тревога отделения
5.	Родитель возвращается, пытается приласкать малыша и	Ребенок и родитель	Реакция на воссоединение

	утешает его в случае необходимости; незнакомец уходит		
6.	Родитель уходит из комнаты, ребенок остается один	Ребенок	Тревога отделения
7.	Входит незнакомец и пытается успокоить ребенка	Ребенок и незнакомец	Способность поддаваться утешению со стороны незнакомого человека
8.	Родитель возвращается; пытается приласкать ребенка и успокоить его, если это нужно, и снова заинтересовать игрушками	Родитель, ребенок	Реакция на воссоединение

Эксперимент позволил выделить две основных категории привязанности - *надежную и ненадежную* - и охарактеризовать ее типы.

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

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

2. **Избегающий** тип - когда родитель покидает комнату, дети, как правило, не протестуют и спокойно продолжают игру.

3. *Амбивалентный* тип - дети тяжело переживают уход родителя, а когда он возвращается, ведут себя двойственно: то льнут к нему, то отталкивают.

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

Дальнейшие исследования позволили добавить еще один тип ненадежной привязанности.

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

Одно из исследований М.Эйнсуорт состояло в длительном наблюдении за отношениями между матерями и детьми в течение шести месяцев (до тех пока ребенку не исполнился 1 год). Эти наблюдения позволили зафиксировать стиль материнской заботы, а проведение с годовалым ребенком теста «Незнакомая ситуация» давало возможность диагностировать тип привязанности. В результате было показано, что у отзывчивых матерей, внимательным к потребностям и запросам ребенка дети характеризовались устойчивой, надежной привязанностью. У тех матерей, которые заботились о детях «по настроению», - то проявляя бурную любовь, то холодно отвергая их, дети имели ненадежную привязанность. Такое поведение часто характеризует стиль воспитания в семьях алкоголиков, когда непредсказуемость для ребенка родительского поведения является главной причиной расстройств личности и поведения ребенка.

Было показано также, что ненадежная привязанность возникает и в тех случаях, когда матери чрезмерно навязчивы в общении с ребенком (постоянно его тормошат, ласкают, играют, не будучи чувствительны к его действительным запросам, и тогда, когда ребенок постоянно отвергается матерью.

Исследований контролирующего поведения сравнительно немного, но имеющиеся данные позволяют полагать, что оно характерно для детей, родители которых прибегают к физическому наказанию.

Многочисленные исследования, включая лонгитюдные, свидетельствуют о высокой прогностической ценности характеристики типа привязанности.



В таблице 2 представлены итоги многочисленных современных исследований привязанностей, не ограничивающих данными теста «Незнакомая ситуация», Таблица заимствована нами из книги Ч.Вернара и П.Кериг (2004).

Таблица 2

Сводка данных о формировании привязанности

	I. Надежная привязанность	II. Избегающая привязанность	III. Сопротивляющаяся привязанность	IV. Дезорганизованная/ дезориентированная привязанность*	V. Контролирующее поведение*
А. «Незнакомая ситуация»				Непоследовательное и странное поведение; например, демонстрирует изумление, боязливость, ведет, себя в странной или противоречивой манере	Имеет место инверсия ролей, когда ребенок берет на себя роль заботящегося о нем человека; это происходит либо в негативной форме предъявления деспотических требований, либо в позитивной форме проявления преувеличенной озабоченности
1. Разлучение (отделение)	Может испытывать, а может и не испытывать беспокойство; ограничивает исследовательскую активность	Редко проявляет признаки дистресса	Сильно огорчается		
2. Воссоединение	Радостно приветствует заботящегося или легко поддается его утешению, если был обеспокоен	Игнорирует или избегает заботящегося человека	Сопротивляется близости или демонстрирует амбивалентное поведение, требуя близости, но в то же время отталкивая от себя заботящегося человека		
3. Исследование	Свободно исследует окружающую среду	Поглощен исследовательской активностью до исключения контактов с другими людьми	Ограниченная исследовательская активность		
4. Основные характеристики	Чувствует себя в безопасности, проявляет доверие, свободно выражает	Проявляет преждевременную независимость	Сосредоточен на заботящемся человеке		
Б. Характер заботы	Сенситивная: быстрая, адекватная, теплая реакция на потребности младенца	Сдержанность (холодность) в сочетании с гневом или раздражением, возникающими в момент близости	Непредсказуемость: реагирование исходя из собственных потребностей или актуальных на данный момент чувств	Сбивающие с толку сигналы или неадекватные реакции на младенца	

\*Поведенческие проявления привязанности не связаны ни с какой конкретной фазой теста «Незнакомая ситуация».

Надежную привязанность можно рассматривать как конкретизацию, выявляемую в том числе и экспериментально, того глубинного фактора личностного развития, появляющегося

у ребенка к концу первого года жизни, которое Э.Эриксон назвал базисным доверием к миру.

Соответственно разные типы ненадежной привязанности как проявления базисного недоверия.

Но прежде чем обратиться к рассмотрению этой проблемы, обратимся к проблеме природных, генетических оснований детско-родительских отношений.

### 3. Материнский инстинкт

Наличие материнского инстинкта у животных — факт бесспорный. Его изучению посвящено огромное число научных работ. Особый интерес представляют исследования по проблеме «пускового механизма» этого инстинкта.

Было установлено, что для «запуска» генетической программы материнства большое значение имеет критическое время между моментом рождения детеныша и первым его предъявлением матери. Например, овцы принимают своих ягнят только в том случае, если получают их в течение 12 часов после родов. Но если ягнят отнимают даже на первые 2—3 часа, материнское поведение уже частично нарушается. Нарушения нарастают с увеличением продолжительности периода сепарации, вплоть до указанных 12 часов, после чего следует отказ от детенышей. Подобное поведение ученые наблюдали не только у овец, но и у многих других животных.

Некоторые авторы интерпретируют как нарушение генетической программы и результаты наблюдений за материнским поведением у людей. Опишем следующий эксперимент, проведенный с двумя группами матерей. В первую входили ранее не рожавшие женщины, во вторую — имевшие уже 1—3 детей. Каждая из этих групп в свою очередь была разделена на две подгруппы — А и Б. В подгруппах А у матерей забирали только что родившихся младенцев на первые 24 часа (как это было принято во многих родильных домах). В подгруппах Б ребенок с момента рождения оставался с матерью.

В основе исследования лежала гипотеза о том, что, во-первых, существует генетическая программа, в которой «заложено» предписание держать младенца на левой руке, приближая его тем самым к сердцу матери — источнику звука, знакомого ребенку по внутриутробной жизни; а во-вторых, что «запуск» программы осуществляется в определенный период после родов — в первые 24 часа.

Результаты выявили следующее. Все без исключения матери, которые уже имели детей, вне зависимости от того, отнимали новорожденного на 24 часа или нет, всегда брали его на левую руку. У женщин, родивших первого ребенка, картина была иная. Привычка держать младенца только на левой руке спонтанно возникла лишь в подгруппе Б — у тех, кто не был разлучен с ребенком. В подгруппе А такой привычки не возникло. Отсюда исследователями был сделан вывод, что в «запуске» материнского инстинкта существует определенный критический период, в котором первые 24 часа имеют наиболее важное значение.

Заметим, что психологи во всем мире не устают призывать к тому, чтобы в практике родильных домов учитывались эти и близкие к ним данные, чтобы традиционно почитаемые правила санитарии и гигиены не заслоняли тонких механизмов возникновения связей между матерью и ребенком. Эту практику осуждал еще Р.Шпиц:

*«Быстро возрастающая дистанция между ребенком и матерью достигла в нынешнем веке кульминации, когда ребенка на первую неделю жизни изолируют в специальной больничной палате, - это сравнительно новое изобретение западной культуры не насчитывает еще и ста лет. Его ввели, опять же ссылаясь на необходимость уберечь новорожденного от инфекции. Однако пора задать себе вопрос, не навлекаем ли мы на новорожденного гораздо большую опасность, нежели гипотетическая угроза инфекции, когда лишаем его жизненно важных стимулов, предусмотренных природой для всех млекопитающих» (2000, с.220).*

Лишь по прошествии полувека в родильных домах стали отказываться от этой практики.

Может быть, есть, пусть самая малая, вероятность того, что какая-то часть матерей, бросающих своих детей, не сделали бы такого шага, если бы ребенка оставляли с ними в столь психологически (или биологически, что в конце концов не так уж и принципиально) важные первые 24 часа.

Своеобразным подтверждением силы материнского инстинкта служат многочисленные наблюдения за поведением так называемых «суррогатных матерей». Практика суррогатного материнства зародилась в 80-е годы XX века, когда стало возможным искусственно оплодотворенную яйцеклетку одной женщины имплантировать в матку другой. *Суррогатная мать* за деньги, как правило, достаточно большие, вынашивает

генетически чужого ребенка. Она идет на это сознательно, по собственному выбору, подписывает контракт, в котором четко оговорено, что после рождения ребенка она передает его генетической матери и не может видеться с ним. В противном случае она не только не получает обещанных денег, но и платит значительную неустойку. Во время беременности многие суррогатные матери не испытывают особой любви к ребенку, которого они вынашивают (это проявляется в нарушении режима, курении и т.п.). Однако даже такие суррогатные матери очень часто не могут преодолеть сильнеешего чувства материнской любви, которое возникает сразу после рождения в эти критические 24 часа.

В «запуске» врожденного материнского инстинкта помимо критического времени определенную роль играет внешний облик объекта материнской любви. Можно выделить такие черты внешности — они оказываются общими у человеческого детеныша и у детенышей многих животных (медвежат, котят, щенят и т. п.), — которые автоматически вызывают у взрослого прилив нежности, желание приласкать малыша. Совокупность этих черт описывают так: голова должна характеризоваться вместительной черепной коробкой и значительным относительным уменьшением лицевой части черепа, непосредственно под глазами — жирные щеки; конечности — короткие и широкие; тело напоминает в меру эластичный, наполовину надутый футбольный мяч; движения неуклюжи; наконец, все существо должно быть небольшим и напоминать нечто в миниатюре. Достаточно одной такой «детской» черты, чтобы вызвать соответствующую реакцию взрослого.

Похоже, это хорошо знают художники, создающие мультфильмы или разрабатывающие детские игрушки, наделяющие свои произведения круглыми щечками, пухлыми лапками и т. п., безошибочно вызывая ту зрительскую или покупательскую реакцию, на которую они рассчитывали.

Что же касается ученых, то для них наличие у младенца жировых подушечек на щеках — предмет серьезных научных дискуссий. Сторонники одной из теорий полагают, что подушечки помогают ребенку при сосании. Другие исследователи, апеллируя к длинной, вытянутой морде шимпанзе, не препятствующей сосанию, выдвигают гипотезу, что единственным смыслом круглых младенческих щечек является воздействие на врожденные пусковые механизмы материнского инстинкта у взрослого человека.

Не может быть обойден вниманием интерес ученых и к другой черте детского облика. Процитируем австрийского этолога и писателя К.Лоренца:

*«Очень важным компонентом являются и тактильные раздражители — округленность задней части ребенка, которую вы постоянно ощущаете, когда держите его на руках, поэтому обезьяны, которые от природы лишены этого качества, вызывают явное отвращение. Когда вы видите шимпанзе и молодого гориллу, восседающих рядом (следует сказать, что горилла — животное, обитающее на самой почве, и поэтому у него развитая *gluteus maximus*<sup>6</sup>), то тут же приходите к заключению, что горилла несравненно милее, чем шимпанзе, который лишен такого «преимущества» (Развитие ребенка, 1968, с. 185).*

Проявление материнского инстинкта включает самые разные элементы, которые в обычной жизни даже не замечаются. Примером этого может служить то, как мать или другие близкие взрослые разговаривают с новорожденными и младенцами. Американским психологом Е.Ньюпорт было проведено интересное исследование. Автор записывал, как взрослые, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, общаются с младенцем. Обнаружилось, что независимо от культуры и языка почти все родители для общения с маленькими детьми используют высокий, «поющий» голос. Автор интерпретирует данный факт, как доказательство генетической обусловленности этой формы проявления материнского поведения, необходимого для нормального взаимодействия ребенка в этот период.

Мы привели, если угодно, самые крайние биологизаторские представления о возникновении ранней связи «мать-ребенок». Нам бы здесь не хотелось ни опровергать изложенную позицию, ни вставать на ее защиту, потому что это сложный, тонкий и на сегодняшний день по существу не имеющий однозначного решения вопрос соотношения биологического и социального. Но непреодолимую силу связи, которая может возникнуть в самые первые часы после рождения ребенка, важность первого взгляда на него, первого прикосновения к нему интуитивно знают даже те матери, которые решают бросить ребенка. Именно поэтому они стараются при возможности буквально в первые часы после родов убежать из родильного дома или как-то еще отделаться от ребенка, отказываются его кормить и даже смотреть на него.

Обсуждая проблему биологических предпосылок возникновения связи между матерью и ребенком, следует заметить,

---

<sup>6</sup> Мускулы внешней боковой поверхности гребешка тазовой кости.

что она возникает благодаря не только материнским инстинктам, но и инстинктам детеныша, в возникновении которых также прослеживаются определенные закономерности.

#### 4. Импринтинг

Специалисты, исследующие психологию и поведение животных, — зоопсихологи и этологи — провели массу остроумных опытов, для того чтобы понять отношения матери и детеныша. Многие из этих экспериментов стали просто классическими и как легенды кочуют из книги в книгу, пересказываются на лекциях, входят в научный и даже бытовой фольклор. Мы не могли отказать себе в удовольствии присоединиться к общей традиции.

Всякий человек имел немало возможностей убедиться в самом факте привязанности маленьких животных, птенцов к своим родителям. Видел, например, утят, плывущих за мамой-уткой, щенят, играющих около мамы-собаки. Но ученых интересовало, что лежит в основе этой привязанности.

Самый простой ответ — зов крови, родная кровь и т. п. Эта гипотеза, однако, опровергается и многочисленными наблюдениями, когда собака вырашивает котят, курица — утят, и экспериментами на так называемый импринтинг. В переводе с английского этот термин «*импринтинг*» значит «отпечаток», «штамп», «запечатление».

Первооткрывателем механизма импринтинга стал К. Лоренц.

Открытие Лоренца по существу перевернуло представления о кровных связях, которые якобы лежат в привязанности животных, птиц к своим родителям.

Для понимания сути импринтинга опишем несколько экспериментов. В одном из них только что вылупившихся утят подсаживали к чучелу утки, изготовленному из папье-маше. Как только искусственная утка начинала скользить по специально проложенным рельсам и при этом издавать звуки, ничего общего не имевшие со звуками, которыми обычно живая утка зовет своих утят, утята — участники эксперимента — устремлялись за ней, как обычные утята следуют за своей обычной мамой-уткой. Затем был проведен критический опыт. Утят помещали одновременно между двумя матерями — настоящей и искусственной. Первая заходила в воду и подавала характерные призывные звуковые сигналы. Искусственная мать начинала в это же время двигаться по рельсам. Кого же в этой ситуации предпочли утята? Оказывается — искусственную мать, которая их не кормила, которая издавала «неправильные» звуки и которая только тем выгодно отличалась от настоящей мамы-утки, что первая попалась на глаза утятам и что

именно ее образ запечатлелся в нервной системе утят в виде *реакции следования*.

В других экспериментах не понадобилась и модель утки. Ее с легкостью могли заменить любые движущиеся предметы — воздушные шарики, мячики, кубики. Приведем пример К. Лоренца:

*«Одно из проявлений действия врожденного пускового механизма у только что вылупившегося из яйца гусенка из породы дикого гуся — действия по следованию за матерью — соответствует исключительно широкому диапазону пусковых раздражителей. Любой объект (величина которого находится где-то в промежутке между размерами курицы бентамки и большой весельной лодкой), который двигается и производит шумы, характеризующиеся весьма разнообразной высотой тона, может вызвать подобный ответ гусенка. Если человек передвигается и разговаривает в присутствии такого маленького гусенка, последний посмотрит на него очень внимательно, выразит ему свое расположение и после нескольких повторений будет без всякого дальнейшего обусловливания следовать за ним, как он обычно следует за матерью. Очевидно, что такая комбинация простого врожденного пускового механизма и соответствующего обусловливания является эффективной в естественных условиях. Те случаи, когда мать-гусыня оказывается не первым двигающимся и издающим звуки объектом, воспринимаемым гусенком, являются, конечно, настолько редкими, что их нет смысла принимать в расчет»* ((Развитие ребенка, 1968, с.108-109).

Связь, возникающая посредством импринтинга, чрезвычайно устойчива во времени — она сохраняется на протяжении всей жизни птиц и животных. В одном из экспериментов группе утят предьявлялся движущийся красный кубик, а другой группе — желтый. Затем обе эти группы объединили и воспитывали в общей стайке без всяких мам. Когда по истечении значительного периода времени уже взрослым уткам, выросшим из этих утят, вновь предьявили красный и желтый кубики, то стайка мгновенно разделилась на две части, одна из которых пошла за красным, а другая — за желтым.

Сам Лоренц неоднократно с блеском исполнял роль матери гусят, утят, цыплят и других птиц. Весь мир обошли смешные фотографии и кинокадры, запечатлевшие его плывущим по озеру во главе стайки утят, идущим с ними по лугу и т. д.

Возникающая связь с матерью настолько сильна, что ее практически не удается разрушить. Были проведены такие опыты.

Утятам вместо мамы посредством импринтинга был подставлен макет утки. Затем каждый раз, когда утята приближались к макету, их били током; в другом варианте этот макет испускал струю воздуха болезненную и неприятную для утят. Выяснилось, что, сколько бы ни повторялись подобные опыты, птенцы не только не переставали следовать за макетом (что можно было бы ожидать по всем законам выработки условного рефлекса), но привязывались к своей подставной матери еще больше.

Этот факт объясняют по-разному. Например, американский ученый Д. Кинг считает, что какие-то свойства матери вызывают у детеныша чувство удовольствия, которое способно смягчить или даже устранить отрицательные эмоции. Именно поэтому, испытывая страх, боль, он ищет защиты у матери. Другую интерпретацию подобным фактам дает Дж.Боулби. Он исходит из того, что у большинства детенышей млекопитающих и птиц существует врожденная потребность к прямому контакту со взрослой особью (обычно матерью). Основу этой потребности составляет страх незнакомого и непривычного, заставляющий детенышей стремиться к знакомому объекту, каковым обычно выступает мать. Эта инстинктивная реакция в высшей степени целесообразна для выживания. Сила этой реакции настолько велика, что она проявляется даже тогда, когда угроза исходит от самих родителей (как в случае с «плохой» мамой-уткой, которая пугала утят резкой струей воздуха). Существует точка зрения, что именно так понимаемый механизм стремления искать защиты у знакомого, пусть и пугающего объекта лежит в основе так называемого «стокгольмского синдрома», когда заложники испытывают своеобразную привязанность к захватившим их террористам.

Таким образом, мы видим, что существуют какие-то, возможно, даже врожденные механизмы, которые на сегодняшний день трактуются по-разному, но которые принципиально не дают возможности выработать условный рефлекс на основе связи неприятных переживаний и образа матери.

Существует известная проблема распространения выводов, полученных в ходе опытов с животными и наблюдениями за ними, на человека, на человеческие отношения ребенка и матери. Но приведенные выше эксперименты невольно приходят на ум, когда видишь несчастных детей, страдающих от жестоких матерей, каковыми нередко и бывают женщины, лишённые родительских прав. Детей в семье часто бьют, оставляют без еды, на холоде, но все равно они стремятся к таким матерям, в такой дом. Возможно, это происходит именно потому, что дети связывают свои невзгоды с чем



угодно, но не с матерью и защиту от жизненных невзгод они также не умеют найти ни в ком другом, кроме как в матери, вопреки всему жизненному опыту.

Обобщение многочисленных экспериментов на импринтинг привели ученых к следующим выводам:

- ✓ импринтинг возникает в очень короткий и совершенно определенный для каждого вида период раннего онтогенеза
- ✓ импринтинг не обладает свойством обратимости, т. е. впервые запечатленная «мать» в дальнейшем не может быть заменена на другую
- ✓ импринтинг возникает вне зависимости от того, будет стимульная ситуация связана с какой-либо функцией организма или нет (скажем, будет ли искусственная мама кормить птенца).

Период возникновения импринтинга для разных животных и птиц различен. Скажем, у собак он считается равным примерно семи неделям. Поэтому опытные собаководы советуют приобретать щенков именно до этого срока. Только так может сформироваться тесная связь между собакой и ее хозяином.

Значимость явления импринтинга для животного мира, универсальность проявляющегося в нем биологического механизма заставляют исследователей обратиться к анализу вопроса о существовании аналогичного или заменяющего его механизма у человека.

### 5. Существует ли импринтинг у человека?

Можно сказать, что в известном смысле этот вопрос интересовал человечество еще задолго до того, как в середине XX века в научный оборот было введено понятие импринтинга. Вопрос этот, например, интересовал М. Монтеня. В размышлениях «О родительской любви», где привязанность женщин к ребенку он рассматривает как природное влечение, в котором они похожи на животных, Монтень пишет:

*«... легко убедиться на опыте, что та естественная привязанность, которой мы придаем такое огромное значение, имеет очень слабые корни. Мы постоянно заставляем женщин за ничтожную плату бросать кормление своих детей, чтобы выкормить наших; мы заставляем их передавать своих детей какой-нибудь хилой кормилице, которой мы не хотим отдавать наших детей, или даже просто козе; мы запрещаем этим женщинам не только кормить грудью их собственных детей, как бы вредно это для них ни было, но и вообще сколько-нибудь заботиться о них, чтобы это не мешало кормилицам полностью*

*отдаваться нашим детям. И в результате у многих из этих женщин в силу привычки появляется более сильная привязанность к выкормленным ими чужим детям, чем к своим собственным, и большая забота об их благополучии. Что же касается упомянутых мною коз, то это довольно распространенное явление в моих краях, где деревенские женщины, когда они сами лишены возможности кормить своих детей, пользуются для этой цели козами; у меня в настоящее время работают двое слуг, которые в младенческом возрасте всего лишь неделю пробыли на женском молоке. Козы очень быстро приучаются давать вымя малышам, узнают их по голосу, когда они плачут, и спешат сами к ним. Если вместо их питомца им подкладывают другого, они отворачиваются от него, и так же поступает ребенок, когда к нему подводят другую козу. Я видел недавно ребенка, у которого отняли его козу, потому что его отец не мог больше получать ее от соседа; ребенок не мог привыкнуть к другой, приставленной к нему козе и умер, несомненно, от голода. Животные с не меньшим успехом, чем люди, способны отклонить естественную привязанность от ее обычного пути» (Монтень М.Опыты. Кн. II. М., С. 85).*

В процитированном фрагменте М.Монтень обращает внимание и критически оценивает рутинную для того времени практику, принятую в богатых семьях - отдавать грудных младенцев кормилице. Известно, что и сам М.Монтень в младенчестве был отдан в бедную крестьянскую семью. Но в контексте обсуждаемой темы важен не его благородный обличительный пафос, а то, что он по существу описывает явление импринтинга. Монтень проводит прямую параллель между человеком и животным, в данном случае — женщиной и козой, выкармливающих человеческое дитя, не видя между ними никаких различий в формировании детско-материнских привязанностей.

Современные исследователи не так смелы в проведении прямых параллелей между человеком и животным, хотя бы потому, что в основе импринтинга у животных, как уже отмечалось, лежит реакция следования, а новорожденное человеческое дитя ни за кем самостоятельно следовать не может. Поэтому, для того чтобы все-таки провести параллель, некоторые ученые переформулируют проблему следующим образом: не реакция следования как таковая имеет значение, а поиск близости. Но если гора (в данном случае человеческий младенец) не может пойти к Магомету, у нее должны быть особые формы поведения, которые дают ей средства привлечь Магомета (в данном случае взрослого) к себе.

Выделяются пять таких средств-способностей: цепляние, сосание, плач, улыбку, зрительный контакт. По мнению Дж.Боулби, перечисленные способности являются высоко организованными поведенческими системами, которые были сформированы в филогенезе в процессе эволюционного отбора и закрепились на генетическом уровне. Их биологическая функция – вызывать заботу взрослых и служить таким образом основой для формирования отношений привязанности.

Наиболее подробно изучаются плач и улыбка младенца. Их природа, происхождение, функция до сих пор являются предметом острых научных дискуссий. В контекста обсуждаемой нами проблемы интересны следующие факты.

**Улыбка.** Эмди и Хартман (1972) описали две системы улыбок - эндогенную (врожденную) и экзогенную (социальную). Первая существует с рождения. Такая улыбка наблюдается даже и у детей, слепых от рождения, и у детей с врожденными дефектами мозга. Было обнаружено, что эндогенная улыбка постепенно сходит на нет между вторым и третьим месяцем жизни ребенка.

Экзогенная, социальная, улыбка появляется позже - в конце первого месяца жизни, причем исследователи приходят к выводу, что время появления этой улыбки генетически предопределено. Первоначально социальная улыбка возникает в ответ на восприятие человеческого лица или любых зрительных стимулов, его напоминающих. Однако достаточно быстро таким стимулом становится лицо только близкого взрослого. Пик развития этой улыбки в норме приходится на время между тремя и четырьмя месяцами.

Данные исследований свидетельствуют о том, что у младенцев, лишенных нормального общения со взрослым вследствие материнской депривации социальная улыбка не развивается, так же как она в течение долгого времени не развивается и у детей с нарушенной психикой (Н.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова, 1991).

**Плач.** Как уже отмечалось, плач, как и улыбка, является врожденным паттерном поведения, важным способом выражения физического и духовного состояния младенца. Закрепления этого паттерна в ходе эволюции связано прежде всего с двигательной беспомощностью человеческого детеныша. Плач дает возможность младенцу обратить на себя внимание даже тогда, когда матери нет рядом. «Плач младенца, - пишут Й.Раншбург и П.Поппер, - это не то же самое, что рыдания взрослого человека или подростка, отражающие скорбь или огорчения. По

сути дела, этот плач не что иное, как произвольный звуковой сигнал, который может нести различное содержание и который лишен элементов сознательного действия» (1983, с.24-25).

Для формирования привязанности чрезвычайно важно умение матери распознавать и тонко реагировать на разные плачи младенца. Как правило, матери быстро научаются понимать, с чем связан плач младенца - с болью, голодом, охлаждением, одиночеством и т.п. Именно дифференцированная реакция на плач создают истинный контакт между младенцем и взрослым, дает ему ощущение, что его понимают, что его запросы к миру не безответны. Когда взрослый не реагирует на плач ребенка из педагогических соображений (чтобы не приучался таким образом манипулировать родителями) или когда реагирует неточно (например, начинает кормить, а ребенок хотел бы, чтобы его просто подержали на руках) происходит разлад в отношениях ребенок-взрослый и ослабляет чувство привязанности. В домах ребенка жесткий режим и отсутствие достаточного количества тонко реагирующих взрослых приводят к тому, что дети перестают плакать. Это, конечно, делает их удобными (в смысле тихими) детьми, но наносит огромный ущерб становлению привязанности, развитию эмоционально-потребностной сферы личности.

**Зрительный контакт.** Сравнительно менее исследованным является специфический зрительный контакт младенца и матери, также являющийся врожденным, неосознаваемым способом, который использует младенец для того, чтобы привлечь внимание взрослого. Начиная примерно с 4 месяцев, у ребенка в процессе зрительного контакта со взрослым начинают расширяться зрачки. Отметим, что в человеческом общении неосознанная и произвольная реакция расширения зрачков сопутствует проявлению симпатии к другому человеку. Вот почему расширение зрачка произвольно вызывает прилив нежности у матери. Были проведены специальные исследования, которые показали, что совершенно неосознанно и произвольно родители садятся или становятся так, чтобы максимально облегчить установление с ребенком зрительного контакта. Поймав взгляд младенца, взрослый обычно улыбается, поднимает брови, широко раскрывает глаза (такое выражение лица принято называть «реакцией приветствия») и заговаривает с ребенком особым поющим голосом. В одном из исследований, которое ставило своей целью выяснить, какие сигналы ребенка в наибольшей степени влияют на отношение к нему родителей, обнаружилось, что важнейшим сигналом

является зрительный контакт ребенка со взрослым. Дети, сравнительно более часто вступавшие в зрительный контакт с родителями, оценивались ими как более умные и более общительные.

Перечисленные выше используемые младенцем способы - плач, улыбка, зрительный контакт и др. - рассматриваются некоторыми исследователями как показатели импринтинга у человека. Однако, по мнению сторонников этой точки зрения, закономерности протекания импринтинга у человека отличаются от соответствующих закономерностей у животных.

Во-первых, у человека значительно длиннее *сензитивный период* для возникновения импринтинга,. Данные известных исследователей проблемы материнской депривации Р. Шпица и Дж. Боулби свидетельствуют, что окончательное запечатление материнского образа происходит где-то между семью и восемнадцатью месяцами. Именно поэтому указанный период является наиболее опасным и травмирующим ребенка период разлучения с матерью. Если дети до шести месяцев практически не реагируют на отлучение от матери (при помещении в больницу, при потере матери), то после шести месяцев реакции ребенка могут быть очень бурными — плач, отказ от пищи, депрессия. Хотя это мнение разделяется большинством исследователей, тем не менее некоторые авторы отмечают возможность выраженных депривационных реакций и у детей в возрасте от двух до шести месяцев. Есть исследователи, которые вообще относят возникновение импринтинга у человека к внутриутробному периоду, полагая, что это осуществляется путем воздействия звуков сердца матери на плод.

Во-вторых, сам процесс фиксации, *запечатления образа матери* у человеческого младенца оказывается значительно более растянут во времени, чем у животных, где он является практически моментальным (вспомним опыты К.Лоренца). Вначале младенец реагирует на любого приближающегося к нему взрослого и лишь позже начинает избирательно реагировать на мать, предпочитая ее всем остальным.

В-третьих, импринтинг у человека более *пластичен* — образ матери в принципе может быть изменен, и в этом смысле его запечатление не является необратимым.

Наконец, с нашей точки зрения, чрезвычайно важно подчеркнуть следующее. Хотя механизмы воздействия ребенка на мать и матери на ребенка во многом являются врожденными и инстинктивными, закрепившимися в филогенезе, однако результат их функционирования не предопределен. Все зависит

от того, какой характер взаимодействия будет установлен между матерью и ребенком, насколько реакция матери в ответ на разные формы проявления активности младенца (а он, как видим, весьма изобретателен и инициативен в этом) будет своевременной, точной, адресной.

Однако далеко не все считают возможным говорить о импринтинге как врожденном механизме запечатления, являющимся основой для формирования детско-материнских привязанностей у человека, даже с учетом специфических различий импринтинга у животных и импринтинга у человека. В основе подобных позиций лежит принципиально иная точка зрения на антропосоциогенез человека, согласно которой формы общения людей развиваются не по законам биологической наследственности, а совсем по иным, небιологическим законам. Известный отечественный философ Ф.Т.Михайлов пишет:

*«... в основании саморазвития индивида лежит противоречие между естественными нуждами и органами их удовлетворения и формирования. Противоречие — потому что «органы» удовлетворения его нужд, «органы» формирования его человеческих потребностей не образуются в нем самом по наследственной программе. Иными словами, если младенец в определенный период онтогенеза не сумеет сделать с помощью социокультурных средств самостоятельно, собственными усилиями, совершив их для себя, из своих «близких взрослых» свои же «органы» удовлетворения естественных нужд, если, с другой стороны, его «близкие взрослые» по собственной воле не пойдут ему в этом навстречу и не предложат ему средств и способов целесообразного со-действия, то и в будущем ребенок не найдет ни в себе, ни в ком другом ни одного способа выживания и развития» (Ф.Т.Михайлов. 1986, с.71-72).*

В этих словах ясно и с предельной остротой выражены разделяемые многими отечественными психологами представления о роли прижизненно *формируемых* (а не биологически наследуемых) связей между ребенком и взрослым, только внутри которых и способны возникнуть «функциональные органы» (А.А.Ухтомский) собственной человеческой жизнедеятельности. При таком подходе научный анализ раннего развития ребенка в принципе не включал категорию «импринтинга». Такое научное мировоззрение предлагает другой взгляд и на возможное решение проблемы материнской депривации - воспитания человека в условиях, когда с детства он оказывается лишенным матери или

других «близких взрослых», которые в обычной семье как бы даны ребенку самой природой.

#### 6. Базисное доверие к миру

Одна из самых знаменитых матерей XX века — это мама Харлоу.

Х. Харлоу, американский ученый из университета Висконсин, начиная с 50-х годов, проводил эксперименты на макаках-резус. Мама Харлоу — это многие варианты заменителей настоящих обезьян-матерей, придуманные им для изучения природы любви. Мы хотим остановиться на экспериментах Харлоу, потому что без учета полученных им данных невозможно обсуждение проблемы формирования привязанности и материнской депривации.

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

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

Эксперименты Харлоу отчетливо выявили, что в формировании этого чувства неизмеримо большее значение имеет телесный контакт (теплота, пушистость, возможность прижаться), чем удовлетворение такой базальной натуральной потребности, как голод. Именно к «мягкой», а не к выкормившей их матери сохраняют на всю жизнь привязанность макаки. Харлоу приводит такие наблюдения: когда через несколько лет, в течение которых обезьянки не видели своих матерей-заменителей и даже не подавали никаких признаков того, что помнят или испытывают потребность в них, в клетку к уже взрослому животному подкладывали «мягкую маму». Это производило на животное громадное впечатление: обезьянка зажимала бывшую «маму» у себя под мышкой, всюду

носила ее с собой и яростно отбивалась от всех попыток отобрать «маму». Когда все-таки это удалось сделать, обезьянка объявила голодовку и не принимала пищу до тех пор, пока «мягкая мама» не была ей возвращена. Ученый пришел к выводу о чрезвычайной устойчивости ранних связей.

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

Присутствие матери не только дает возможность защититься от неприятных эмоциональных переживаний, но и формирует способность в принципе более спокойно, с меньшей эмоциональной нагрузкой переносить различные жизненные трудности, быть более активным и меньше пугаться в сложных или угрожающих ситуациях.

Этолог Д.Лидделл изучал поведение ягнят из двойни, один из которых находился в экспериментальном помещении с матерью, а другой — без нее. Оба ягненка регулярно подвергались слабому удару электрическим током в голень. Оказалось, что движения ягненка без матери очень ограничены. Чаще всего он забивался в угол и, замерев, стоял там неподвижно. Движения ягненка в присутствии матери были значительно более уверенными и раскованными.

Аналогичные эксперименты проводились на трехнедельных козлятах-близнецах. Интересно не только то, что они во время опытов вели себя точно так же, как ягнята, но и то, что через два года различия между козлятами, получившими ударом электрическим током в присутствии матери и без нее сохранились. Когда через два года их вновь, на этот раз уже без матери, поместили в ту же экспериментальную комнату, то козленок, перенесший «детскую травму» в присутствии матери, вел себя совершенно спокойно, а козленок, подвергавшийся ударам тока без матери, испытывал очевидный страх, опять пытался забиться в угол.

Читая о таких экспериментах, нельзя не вспомнить исследования, проводившиеся во время II мировой войны в Англии. Сравнивались две группы маленьких детей, переживших массированную бомбардировку. Первую группу составляли дети, которые во время бомбежки были в Лондоне с родителями и подвергались непосредственной опасности. Вторая группа



детей находилась вдали от Лондона, дети только слышали разрывы бомб, которые не представляли реальной угрозы. Эти дети были эвакуированы из Лондона без родителей и находились под опекой воспитателей. Когда через некоторое время были изучены эмоциональные реакции детей, их страхи, тревоги, внутренние конфликты, выяснилось, что дети второй группы оказались значительно более травмированы, чем первые (см. А.Фрейд, Д.Т.Берлингем, 1943).

В книге Й.Лангмейера и З.Матейчека приведен целый ряд фактов, показывающих, что влияние переживания экстремальных жизненных ситуаций на эмоциональное состояние и дальнейшее развитие детей прямо зависят от того, были ли эти ситуации пережиты ребенком вместе с матерью или без нее. Так авторы приводят данные французского ученого Сюттера (1952), что дети, эвакуировавшиеся с матерью, оказались более эмоционально устойчивы, чем дети, эвакуированные группами, без родителей. Более поздние данные свидетельствуют о том же. Х.Мэи исследовал 3000 детей ползункового возраста, которые были вывезены во время военного конфликта в одной из африканских стран и оставались в безопасном месте без родителей в течение двух лет.

*«Эти маленькие беженцы без родителей весьма заметно отличались от местных детей, характеризующихся спокойным и свободным поведением. Эвакуированные дети в течение многих месяцев отличались нарушениями поведения, они были тревожными, сосали пальцы (а это у африканских детей из семей встречается вообще очень редко), не держали мочу и стул, страдали невротическими рвотами, ночными страхами и т.д.»* (Й.Лангмейер, З.Матейчек, 1984, с.185).

Словацкая исследовательница М. Дамборска сравнивала детей из учреждений в возрасте 6—10 месяцев и их сверстников из семьи. Она давала детям новые, незнакомые игрушки, помещала малышей в новую, непривычную для них ситуацию. Оказалось, что дети из учреждений в 7 раз чаще испытывали страх, чем семейные. Особенно страшила их новая игрушка.

Аналогичные данные были получены и в исследованиях отечественных авторов Н.Н.Авдеевой и С.Ю.Мещеряковой (1991), которые сравнивали поведение детей первого года жизни из дома ребенка и их сверстников из семьи в незнакомой ситуации, где детям предъявлялись незнакомые игрушки. Ребенок из семьи, как правило, вначале боится незнакомой игрушки, и испугавшись, обращается за помощью к матери - обнимает ее, прижимается к ней, а затем постепенно начинает

разглядывать ее, играть с ней. Малыши из дома ребенка демонстрировали совершенно другое поведение. Они использовали знакомого им взрослого - обычно это была медсестра для того, что бы спрятаться от пугающей игрушки. Эти дети начинали ощупывать халат медсестры, пуговицы, как бы отвлекаясь от пугающей ситуации с новой игрушкой, к знакомству с которой они так и не приступали.

Поведение этих детей похоже на поведение обезьянок Харлоу, выросших с «мягкой» (теплой) и «холодной» мамами.

Таким образом, «мама Харлоу» подсказывает: для того чтобы играть, маленькому ребенку необходимо одно глобальное условие — рядом должна быть мать, возможность контактов с которой позволяет ему при столкновении с новым, неизвестным, опасным испытывать не ужас, тревогу и страх, а уверенность, интерес и любопытство, не тормозить, а развивать активность.

Значение ранних эмоциональных связей матери и ребенка для всего его дальнейшего развития особенно хорошо видно на примере соотношения любви, страха и познавательной активности. Согласно Х.Харлоу, первое чувство, которое проявляется в жизни живого существа,— любовь к матери - и полноценное развитие ребенка может осуществляться только в контакте с матерью. Эта любовь тормозит появляющиеся позже страх и агрессию, в результате чего подобные чувства испытываются ребенком лишь в ситуациях действительной опасности, а не как реакция на любой новый раздражитель. Доказательством сказанного служит такой его эксперимент.

В один из углов клетки, где уже находилась обезьянка со своими мамами-заменителями, помещали «чудовище», например марширующего и бьющего в барабан игрушечного медвежонка. Обезьянка сначала очень пугалась и вела себя так, как поступают в аналогичных ситуациях дети,— прижималась к «мягкой маме» и прятала в нее голову. Через некоторое время, однако, она начинала поглядывать на «чудовище», а затем и приближаться и даже заигрывать с ним. Если же матерчатой матери не было, обезьянка все время, пока «чудовище» находилось в клетке, сидела в углу, сжавшись в комок и дрожа от страха. Наличие в клетке «холодной мамы» несколько не меняло ситуацию.

Когда обезьянки немного подросли и перебрались уже в большой вольер, то, отправляясь в путешествие в неизведанные места, они брали с собой свою «мягкую маму».

Как уже отмечалось, наиболее глубокая интерпретация описанных фактов — представление о формирующемся на ранних этапах онтогенеза чувстве *базисного доверия к миру*,

основывающемся на теплоте и постоянстве материнской заботы. Это представление входит в теорию развития личности, разработанную крупнейшим специалистом в данной области — американским психологом Э.Эриксоном. Выбор между *базисным доверием-недоверием к миру* является итогом первой из восьми выделенных им стадий жизненного цикла.

Описывая раннее развитие ребенка, Э.Эриксон обращает внимание читателя на неизбежность того момента, когда мать прекращает кормление ребенка грудью:

*«...отнятие от груди не должно означать для ребенка внезапное лишение и кормления грудью, и безусловности материнского присутствия. При определенныхотягчающих условиях резкая потеря привычной материнской любви без надлежащей замены в этот период может вести к острой детской депрессии или к более мягкому, но хроническому состоянию печали, способному придать депрессивную окраску всей предстоящей жизни человека<sup>7</sup>. Но даже при более благоприятных условиях эта стадия, по-видимому, вводит в психическую жизнь чувство отлучения и смутную, но универсальную ностальгию по утерянному раю. Именно вопреки всем этим переживаниям, связанным с депривацией от разлучения с матерью, с покинутостью и формирующим чувством базисного недоверия, должно установиться и развиться чувство базисного доверия... .. доверие включает в себя не только то, что некто научается надеяться, полагаться на тех, кто извне обеспечивает его жизнь, но и доверие к самому себе...Такой человек способен чувствовать себя настолько полным доверия, что обеспечивающие его жизнь окружающие не должны постоянно стоять при нем на часах» (Э.Эриксон, 1996, с.111).*

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

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

<sup>7</sup> Здесь Э.Эриксон делает ссылку на исследование Р.Шпица «Госпитализм» (1945).

Необходимость проявления эмоциональной теплоты, как ни странно, признается далеко не всеми. Часто даже любящие матери полагают, что детей надо держать в строгости, чтобы они не избаловались, росли самостоятельными. Младенцев такие матери стараются не брать на руки, кормить строго по часам, не подходить, когда они плачут. Последствия подобного воспитания часто печальны: когда детям исполняется 7—8 лет, они нередко оказываются клиентами психологических и медицинских консультаций с жалобами на эмоциональные расстройства. А все дело в том, что на первом году жизни ребенок, с точки зрения идей Э.Эриксона и концепции привязанности, нуждается не в принципиальности матери и не в собственной самостоятельности, а в постоянном, неизменном, безусловном проявлении материнского тепла, любви, ласки. Психологические исследования, специально посвященные этому вопросу, убедительно свидетельствуют: для маленького ребенка не может быть «слишком много» внимания и заботы, при условии, что эти внимание и забота в каждый момент времени учитывают потребности ребенка, не являются назойливыми и навязчивыми (мы писали об этом выше) (см. Н.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова, 1991, Й.Раншбург, П.Поппер, 1983).

Американским психологом М.А.Риббл было проведено наблюдение над 600-ми младенцами, лишенными материнской заботы, показавшее, что следствием этого могут быть очень тяжелые соматические расстройства уже у детей двухмесячного возраста, так как организм грудного ребенка для правильного функционирования должен получать из внешней среды комплексы раздражителей, которые предоставляет ему естественная забота матери. Поглаживание, взятие на руки, прижимание к груди, голос матери, возможность сосания для грудного ребенка столь же важны, как и грудное молоко, определенная температура воздуха и т. п. По данным М.А.Риббл, у детей, живущих в негигиенических условиях, но имеющих постоянный физический контакт с матерью, соматических расстройств не возникает. Характерные для отсутствия материнской заботы соматические расстройства встречаются даже в самых лучших детских учреждениях, прекрасно оборудованных и обеспечивающих правильный с научной точки зрения уход. Все это, однако, не может, как считает исследователь, заменить «тонкие личные влияния», которые необходимы ребенку для полноценного развития.

## 7. Роль привязанности в психическом развитии

Привязанность как первое социальное отношение оказывает решающее воздействие на то, как человек в дальнейшем будет относиться к окружающим людям и вообще к миру, будет ли он испытывать доверие к миру, воспринимать его как безопасное, подходящее для жизни место. Этот тезис подтверждается данными многочисленных исследований и прежде всего лонгитюдных. Приведем некоторые из них<sup>8</sup>.

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

В другом исследовании было выявлено, что дети, которые в возрасте до 18 месяцев характеризовались надежной привязанностью, в дальнейшем по целому ряду показателей заметно отличались в лучшую сторону от всех остальных детей. В два года они лучше играли с игрушками, лучше общались со сверстниками, они были более настойчивыми, упорными, более расположенными к совместной деятельности, чем остальные малыши. В начальной школе они проявляли большую настойчивость в учебе, большее стремление к овладению новыми знаниями и навыками, лучше общались со взрослыми и сверстниками.

В ряде исследований была доказана прямая зависимость между типом привязанности в младенчестве и характером общения со сверстниками в старших возрастах (дошкольном, младшем школьном, подростковом). Дети с надежной привязанностью, в сравнении с детьми с ненадежной привязанностью, умели более эффективно взаимодействовать со сверстниками, пользовались большей симпатией с их стороны, они имели больше близких друзей и устанавливали с ними более теплые и близкие контакты, значительно реже вступали в конфликты со сверстниками и были более конструктивны в их разрешении.

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

---

<sup>8</sup> См. исследования Д.Беноит Д.Либерман и др., 1999, С.Карлсон, 1998, Н.Мосс и кол., 1998, Дж.Эликер и др, 1992, М.Эйнсворт, 1985, Й.Лангмейер, З.Матейчек, 1984.

оказывается гораздо более умелым, искусным во взаимоотношениях с людьми.

В других исследованиях изучалась связь между типом привязанности в младенчестве и наличием проблем в поведении у младших школьников. Экспериментальные данные показали, что поведение детей, имевших в младенчестве надежную привязанность, было в основном благополучным, в то время как у детей с надежной привязанностью часто отмечались нарушения поведения, неумение придерживаться принятых в школе правил и требований.

Дети с надежной привязанностью оказываются и более толерантными к жизненным трудностям. В экстремальных ситуациях они умеют проявить жизненную стойкость. Й.Лангмейер и З.Матейчек, анализируя нарушения поведения у группы детей, эвакуированных во время II мировой войны, отмечают:

*«Хотя большинство детей реагировали на эвакуацию ухудшением поведения или невротическими проявлениями, все же имелись и дети, поведение которых, напротив, улучшалось: они стали более самостоятельными, дисциплинированными и спокойными... В целом дети, отношение которых к родителям были уравновешенным и полностью положительным, перенесли свое перемещение сравнительно спокойно - как будто бы это их отношение представляло ту базу уверенности, которая им помогала адаптироваться в новой ситуации... Однако дети, отношение которых к родителям являлось конфликтным, не были способны к подобному приспособлению, и их конфликт, как правило, еще обострялся и прорывался наружу» ( Там же, с.154-155).*

Аналогичные выводы авторы делают и описывая детей, оказавшихся во время II мировой войны в концентрационных лагерях. Хотя в целом пребывание в фашистском лагере оказало тяжелое негативное влияние на детей, однако и в этих экстремальных условиях обнаружились различия, связанные с ранним опытом жизни в семье:

*«Дети из устойчивых семей, счастливо прожившие свои ранние годы и бывшие полностью душевно «здоровыми», в целом переносили эти условия лучше. Свойства характера, приобретенные в раннем детстве (несмотря на внешний нанос*

запущенности), устояли в определенной мере и перед самой тяжелой нагрузкой» (Там же, с.163-164).

Можно ли перечислить те характеристики отношения матери и ребенка, которые способствуют развитию надежной привязанности. Попытку формализации этого, представленную в таблице 3, сделали Д.Волфф и ван Айзендурн (цит.по Д.Шэффер, 2003, с.591).

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

Таблица 3.

Аспекты ухода за младенцем, способствующие развитию надежных материнско-младенческих привязанностей

Характеристика	Описание
Сензитивность	Быстрые и адекватные реакции на сигналы, подаваемые младенцем
Позитивная установка	Выражение положительных эмоций по отношению к младенцу и любви к нему
Синхронность	Структурирующие ровные взаимоотношения с младенцем
Взаимность	Структурирующие взаимоотношения, в ходе которых и младенец, и мать акцентируют внимание на одном и том же
Поддержка	Постоянная эмоциональная поддержка действий ребенка
Стимуляция	Частое применение действий, направляющих младенца
Примечание: данные шесть аспектов ухода за младенцем умеренно коррелируют друг с другом	

Так, О.Кларк и Дж.Ханиси (1982) исследовали группу азиатских детей-сирот, которые до переезда в США жили в детских домах и больницах. Многие из них перенесли

серьезные болезни, голод, потерю родных и близких во время войны и т.п. В США они были помещены в семье, где о них хорошо заботились. Через два-три года эти приемные дети значительно превысили средние показатели выполнения тестов интеллекта и тестов на социальную зрелость.

По мнению других американских исследователей (Кларк и Кларк, 1976, О' Коннор и др., 2000) восстановление депривированных детей идет особенно успешно, если они испытывали депривацию не более двух лет и пережили физического насилия. Большое значение имело также, что они усыновлялись высоко образованными родителями, которые обладали достаточным личностных, социальных и материальные ресурсы. Таким образом, дети, даже перенесшие материнскую депривацию, в хорошей домашней обстановке имеют большие шансы на восстановление. Однако если двухлетний период материнской депривации оказывается превышен, и дети были усыновлены позже, если они были жертвами насилия, то процесс восстановления значительно осложняется. Это позволило выдвинуть гипотезу о том, что в младенчестве и раннем детстве имеется *сензитивный период* для установления надежных эмоциональных связей и других способностей, развивающихся на основе этих связей. В таких сложных случаях просто помещения ребенка в хорошую семью оказывается недостаточным и требуется специальная психотерапевтическая работа.

Свою эффективность для таких случаев доказала так называемая «терапия привязанностей», направленных на формирование эмоциональных связей между ребенком и его ближайшим окружением. Психотерапия основана на восстановлении чувства привязанности, что в свою очередь подразумевает акцентированные, ярко выраженные телесные контакты. Даже подростков обнимают, качают, прижимают к себе специально обученные воспитатели. В арсенале этой психотерапевтической школы есть и такой метод: комната тишины — пустая небольшая комната с ковром на полу, в которой есть очень большая и мягкая игрушка. В эту комнату ребенок может попроситься сам, когда ему очень плохо, или его может поместить туда воспитатель.

По данным, приводимым Д.Шеффером (2003) на основании результата конкретного исследования, у 85% детей, прошедших терапию привязанности, сформировались надежные взаимоотношения с близкими взрослыми. Однако процент успешных случаев среди подростков был очень низким.



#### IV. Жизнь и развитие детей, лишенных материнской заботы

##### 1..Материнская депривация: «естественные эксперименты».

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

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

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

*«... дети были полностью пассивными и неподвижно лежали на спине в своих кроватках. Им не удавалось достичь даже стадии моторного контроля, необходимой, чтобы перевернуться на живот. Лица стали пустыми, координация движений глаз ослабела, лицо приняло выражение, типичное для имбецилов. Спустя некоторое время подвижность возобновлялась, принимая у некоторых детей форму *spasmus nutans*; у других детей выявилась нескоординированность движений пальцев, напоминающая децеребральные или аутоэротические движения»(2000, с.273).*

Подобных описаний в литературе сейчас накоплено достаточно много, и все они неизменно поражают читателя. Но, пожалуй, самую жестокую, почти невероятную, но вместе с тем реальную, документированную в отчетах и сохранившуюся в архивах историю, произошедшую в гитлеровской Германии, приводят Й.Лангмейер и З.Матейчек. Ее можно рассматривать как «естественный эксперимент», поставленный в условиях чудовищной, нечеловеческой идеологии.

По критериям, предъявляемым к высшей арийской расе, был проведен отбор молодых мужчин и женщин, физически и

психически совершенно здоровых и крепких, без наследственных заболеваний. В тайных лагерях специально созданные из этих мужчин и женщин супружеские пары жили до тех пор, пока у женщины не наступала беременность.. После родов ребенка забирала у матери и воспитывала в специальных детских домах с целью создания «сверхлюдей» чистой расы.

Этот опыт закончился полным провалом. В отчете о деятельности одного из таких детских домов отмечалось, что все его 20 воспитанников сильно отставали в развитии, лишь одного ребенка можно было считать нормальным, у остальных запаздывало развитие речи, многие из них научились элементарным гигиеническим навыкам лишь к 6 годам, некоторые были, как отмечалось в отчете, просто идиотами. О причинах авторы отчета писали следующее:

*«Они были лишены самого важного, т. е. любви, настоящей любви матери. Младенцы лежали, как телята в инкубаторе. Никто к ним не обращался с ласковым словом» (1984, с.71-72).*

Этот трагический «естественный эксперимент» красноречиво свидетельствует, что материнская депривация губит, приводя к тяжелым формам психического недоразвития, даже детей, генетически абсолютно здоровых. Мы считаем важным подчеркнуть это, поскольку часто при обсуждении проблемы сиротства главный упор в объяснении проблем развития таких детей делается на наследственность. И это имеет определенные основания, так как современное сиротство, в основном, социальное, и попадающие в детские дома дети чаще всего являются не только детьми, но и внуками алкоголиков, имеют родителей- наркоманов и т.п.

Исследователи, изучавшие в разные годы и в разных странах детей, оказавшихся без семьи, выделяют разные последствия материнской депривации для психического развития. Эти данные сложно сравнивать между собой, поскольку факторов, различающих эти естественные эксперименты, слишком велико: это разные социокультурные условия и общеисторический фон (война, мирное время), разные время разлуки с семьей и длительность пребывания в учреждении, разный вес наследственного фактора, разные материальные условия жизни в детском учреждении (питание, наличие игрушек), различия по характеру заботы и по количеству заботящихся о детях взрослых, возрасту детей и т.п.

Возвращаясь к материалам предыдущей главы, выскажем некоторую общую гипотезу: в наибольшей степени страдают эмоциональная и волевая сферы - центральные для развития личности. Для предварительного обоснования этой гипотезы приведем результаты еще одного естественного эксперимента (Д.Кун, 2002). В середине 90-х г.г. XX века в переходное, трудное для Румынии время крушения социализма ситуация в детских приютах была очень сложной. Они были сильно переполнены и бедны. Дело доходило до того, что с детьми первого года жизни просто некому было заниматься. Достаточно большая группа детей из этих приютов были взяты на воспитание в обеспеченные канадские семьи. Обследование этих детей, проведенное спустя несколько лет показало, что большинство из них существенно продвинулись в физическом и умственном развитии. Однако многие из них проявляли слабую привязанность к своим приемным родителям, Ярким показателем этого было например, то, что они охотно уходили из дома с чужими людьми, что обычно не делают семейные дети. Психологи, обследовавшие этих детей констатировали у них «отсутствие надежной привязанности», который рассматривается как симптом, свидетельствующий о личностных нарушениях и имеющий серьезное прогностическое значение.

## 2. Фактор времени

Обсуждая проблему развития ребенка вне семьи, в детском учреждении, исследователи отмечают, что последствия материнской депривации в значительной степени зависят от того, в каком возрасте ребенок был разлучен с матерью, семьей, так как проблемы ребенка, оказавшийся вне семьи сразу после рождения, и того, который попал в детский дом в год, различны и при этом отличаются от проблем ребенка, который был направлен в детский дом в семь лет. Так, в психологических исследованиях показано, что тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения испытывающего материнскую депривацию, отличается от типа личности человека, лишенного материнской заботы не с рождения, а позже, когда тесная эмоциональная связь уже возникла. В таких случаях, отмечает Дж.Боулби, разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального стресса, переживаемого ребенком. (про стресс разлуки?)

Согласно наблюдения Дж.Боулби, уже шестимесячный младенец в первый месяц разлуки плачет, требует мать и ищет кого-нибудь, кто мог бы ее заменить. Второй месяц разлуки характеризуется возникновением реакции избегания: если кто-нибудь подходит к ребенку, он начинает кричать. Одновременно наблюдается падение веса и снижение уровня развития. Третий месяц знаменуется тем, что ребенок начинает избегать всяких контактов с миром, у него развивается апатия и аутизм.

Идеи о связи между формирующимся типом личности и временем разлуки с матерью нашли, в частности, подтверждение в ретроспективных исследованиях группы подростков-правонарушителей, проведенных Дж.Боулби. Было установлено, что у таких подростков разлука с матерью в возрасте до 5 лет отмечалась, значительно чаще чем в контрольной группе подростков, не совершавших правонарушений (при этом учитывалось не только помещение ребенка в детское учреждение закрытого типа, но и длительное пребывание его в больнице, санатории и т. п.). При этом фактор времени разрыва с семьей оказался более весомым, чем длительность пребывания вдали от дома.

Таким образом, симптомы материнской депривации обнаруживают дети, не только отданные в детский дом, но и оказавшиеся в больницах, санаториях и других подобных учреждениях. В литературе описано депривирующее влияние разлуки ребенка с матерью, даже относительно недолгое. Обычно после возвращения в семью последствия депривации постепенно проходят, однако в ряде специальных исследований было установлено, что в случае разлуки с матерью свыше пяти-шести месяцев изменения оказываются практически необратимыми.

Уточнением этих данных могут служить результаты еще одного исследования Дж.Боули, где было показано, что подростки, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от сверстников, осиротевших в шестимесячном возрасте или позднее. Именно последние часто становились правонарушителями, характеризовались ярко выраженным антисоциальным поведением, в то время как дети, оказавшиеся без матери сразу после рождения, не отличались склонностью к правонарушениям, а были просто замкнутыми и неконтактными.

Эту точку зрения разделяют и многие другие исследователи, однако не все. Так, английский психолог М.Раттер полагает, что, хотя в целом можно установить статистическую зависимость между фактом ранней разлуки с матерью и правонарушениями в более позднем возрасте, нельзя считать эту зависимость причинно-

следственной, так как она исчезает, если выделить фактор семейной дисгармонии, которая в большинстве случаев и является истинной причиной разлуки матери и ребенка. Он считает, что в тех случаях, когда разлука с матерью происходит без нарушения семейных отношений, развития отклоняющегося поведения у подростков не отмечается и вообще в таких случаях нарушения бывают несущественными (1987).

Обобщая материалы многолетних исследований, Дж.Боулби высказал предположение, что долговременная разлука ребенка с матерью в первые 3—5 лет жизни приводит, как правило, к нарушению его психического здоровья и оказывает влияние на весь дальнейший ход его личностного развития.

Тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения оказывающегося в условиях материнской депривации, Дж.Боулби обозначил как «безэмоциональный характер». Обобщенный портрет этого типа личности он представлял следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе.

Г.Дюрфе и К.Вольф, принадлежащие к венской психологической школе, в начале 30-х годов нашего века провели сравнительное изучение 94 грудных детей из восьми различных детских учреждений. Учреждения отличались уровнем гигиенического ухода за детьми, характером стимулирующей среды (игрушки и т. п.), особенностями воспитания (некоторые дети воспитывались своими незамужними матерями, другие — специально обученным медицинским персоналом, третьи — матерями других детей, находившихся в этом же учреждении). Авторы пришли к выводу о бесспорном преимуществе материнской заботы: дети, за которыми ухаживали их собственные матери, имели самый высокий коэффициент развития. Весомость этого вывода повышается, если учесть, что речь шла о матерях необразованных, не следивших за собой, для которых ребенок был, скорее, обузой.

Еще пример. Во Франции в 50-е годы Дж. Рудинеско-Обри сравнивала группу детей одного-трех лет, поступивших в детское учреждение закрытого типа из плохих семей, с другой группой, в которую входили дети, длительное время воспитывавшиеся в этом учреждении и не имевшие контактов с семьей. Коэффициент развития в первой группе оказался значительно выше, чем во второй.

Впоследствии в работах, проведенных в 50-70-е г.г. (В.Голдфарб, В.Деннис и др.) эти данные были уточнены и

детализированы. Так, было проведено сравнение двух групп детей. Первую группу составляли дети их приюта. Каждый ребенок в первые 8 месяцев жизни содержался в отдельной комнате (для того чтобы предупредить возникновение инфекции). Короткие контакты со взрослыми были ограничены временем кормления и пеленания. При этом кормили детей из закрепленных на кровати бутылочек. С детьми не играли, на их крик и плач практически не реагировали. Особенности развития (физического и психического) этой группы детей постоянно сравнивали с характеристиками второй группы детей, воспитывающихся в нормальных условиях.

Оказалось, что самые маленькие дети (в возрасте до 3-4 месяцев) из этих групп не различались. Однако дети старше четырех месяцев из приюта стали заметно отличаться от детей из семей. Причем эти дети из приюта также вели себя по-разному. Большая их часть были пассивны. Они вяло реагировали на других людей, не пытались привлечь к себе внимание взрослого, крайне редко пытались приблизиться ко взрослому для того, чтобы тот обнял или поцеловал их. Другие, напротив, постоянно требовали внимания и ласки взрослого. Наконец, третьи (их было меньше всего) сидели в углу своей кровати, погруженные в себя и раскачивались взад-вперед с ничего не выразившими лицами. Таким образом, только эти последние напоминали детей, описанных Р.Шпицем и Дж.Боулби, что по-видимому, связано с тем, что эти авторы изучали крайние, наиболее тяжелые случаи развития ребенка в условиях материнской депривации.

Примеры подобных исследований, проведенных в том числе и в нашей стране, можно было бы приводить еще и еще. Интересующихся данной проблемой мы можем отослать к уже неоднократно упоминавшемуся фундаментальному труду И. Лангмейера, З. Матейчека «Психическая депривация в детском возрасте», который был опубликован на русском языке в Праге в 1984 году, где подробно описано большинство этих исследований, и который сейчас можно найти в интернете.

Существует мнение, что в отличие от ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому *невротическому типу*, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. Дж. Боулби отмечал, например, что дети, разлученные с матерью, приспособившись к новым условиям жизни, часто как бы забывают ее и даже начинают

относиться к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки.

Красноречивое наблюдение приводит польский исследователь К.Обуховский: «Ребенок после возвращения из больницы узнавал всех домашних, за исключением матери». Опишем и известную нам реакцию ребенка на возвращение матери из длительной командировки. Когда мама вошла в комнату, обращаясь к бабушке, он равнодушно спросил, указывая на мать: «Эта тетя — моя мама? Ну, я так и думал», после чего отвернулся и пошел играть со своими игрушками. Отметим, что этот пятилетний малыш очень ждал мать, часто спрашивал о ней, но реакция на встречу была, как видим, явно невротической. Невротическим было и его поведение в последующие дни. В какой-то момент (это было ночью) мальчик пришел к матери, буквально вцепился в нее и в течение нескольких дней ее не отпускал от себя ни на шаг: стоял возле двери ванной и туалета, не давал разговаривать с другими людьми и т.п.

Подобные невротические реакции ярко проявляются в рисунках детей, разлученных с родителями. Вот как это описывает литовский психолог Г.Т. Хоментаскас, анализирующий рисунки 7-летних детей, живших в семьях, а потом отданных в интернат:

*«Первое, с чем должен справиться ребенок в подобной ситуации разлуки, это назойливые мысли, что он обманут, что он никому не нужен, нелюбим, что он оставлен всеми — совсем один в этом мире. Такие мысли провоцируют реакции протеста и последующее подавленное настроение. В этот период ребенок высказывает либо недоумение, либо сильное недоверие к взрослому: «Все они такие. Они могут обмануть и оставить тебя в любой момент». Дети замыкаются в себе, не делятся своими переживаниями со взрослыми — они как бы переваривают обиду в себе. .... Если в это время ребенка попросить сделать рисунок семьи, то он всякими способами будет отказываться, неосознанно пытаясь избежать травмирующего переживания. Ребенок задает самые разнообразные «защитные» вопросы, например: «А зачем?», «Что такое семья?» — или просто отговаривается: «Не умею людей рисовать», «Никогда не рисовал семью» и т. п. Даже тогда, когда ребенок приступает к выполнению задания, он долго сидит молча, смотрит по сторонам и в отличие от ребенка с хорошими эмоциональными отношениями в семье начинает с изображения неодушевленных предметов. Для детей в такой ситуации достаточно типично детальное изображение дома, солнца и туч и отсутствие изображения членов семьи».*

Далее Г. Т. Хоментаскас анализирует рисунок 7-летнего мальчика на тему «Нарисуй свою семью»:

*«Детально, разноцветно изображен дом (символ семьи, на которую ребенок смотрит с ностальгическим, но скрытым желанием), нарисовано солнце (символ материнской заботы и любви, необходимость которой чувствует ребенок). Так ребенок косвенно, символически показывает, как значимы для него семья и те отношения, которые там существовали. Тут же можно уловить и отношение к собственным чувствам относительно семьи,— не рисуя членов семьи, ребенок как бы отказывается, отмежевывается от них. Такое отношение понятно — ведь не будь привязанности, любви, не было бы и мук расставания. На первый взгляд кажется парадоксальным, что в рисунках детей, оторванных от семьи, отсутствуют ее члены. Их нет не потому, что ребенок о них не помнит или они для него незначимы. Члены семьи, точнее воспоминания о них, связаны с негативными эмоциональными переживаниями — чувством покинутости, нелюбимости, и ребенок избегает такой темы. Наряду с этим дети утрачивают доверие к ранее самым близким людям, да и другим взрослым тоже. Они не чувствуют себя в безопасности, им неуютно в окружающем мире» (1989, с.83-84).*

Приведенные и многие другие факты, оставшиеся за пределами нашего изложения, убедительно свидетельствуют, что ребенок, по тем или иным причинам переживший раннюю и достаточно длительную разлуку с матерью, попадает в очень тяжелую ситуацию, которая оказывает серьезное негативное влияние на его развитие. Главную роль здесь играет именно фактор материнской депривации. Конкретные формы нарушений в психическом развитии ребенка зависят от целого ряда условий: в каком возрасте произошла разлука с матерью, как протекал процесс формирования привязанности, была ли жизнь ребенка вне семьи постоянной или временной.

### 3. Фактор заботы. Моно- и политропность

Существует идея *монотропности*, впервые сформулированная Дж.Боулби, суть которой состоит в следующем. Для нормального развития ребенка необходимо, чтобы тепло и забота сосредоточивались в одном человеке. Это не обязательно должна быть биологическая мать ребенка, но важно,



чтобы оказавшийся на ее месте взрослый был действительно неизменно любящим, эмоционально теплым.

Выразительное, почти парадоксальное доказательство этого мы находим в книге американского психолога Ю.Бронфенбреннера (1969), где описываются две группы умственно отсталых детей, живших в специальном приюте в одном из городов США. В каждой группе — экспериментальной и контрольной — было по 13 малышей. Дети из экспериментальной группы в трехлетнем возрасте были отданы на попечение женщин, также находившихся в учреждении для умственно отсталых. Контрольная группа оставалась в приюте и воспитывалась так, как это принято в подобных учреждениях.

Эксперимент проводился около полутора лет. За это время коэффициент умственного развития детей из экспериментальной группы в среднем вырос на 28 баллов (с 64 до 92), а в контрольной — снизился в среднем на 26 баллов. По окончании эксперимента детей, воспитывавшихся умственно отсталыми женщинами, усыновили психически полноценные родители.

Наиболее выразительные результаты были получены через тридцать лет после эксперимента. Анкетирование выявило, что все те, кто ранее входил в экспериментальную группу, за исключением двоих, окончили среднюю школу, а четверо даже учились в колледже, все стали совершенно самостоятельными и неплохо адаптированными к жизни людьми. В контрольной группе многие испытуемые умерли, а остальные находились в учреждении для умственно отсталых.

Ю.Бронфенбреннер объясняет полученные результаты в первую очередь огромной заинтересованностью умственно отсталых «матерей» в детях: они проводили со «своими» детьми много времени, играя, разговаривая и всеми способами обучая их. Детям постоянно оказывали внимание, дарили подарки, их водили на экскурсии и предоставляли самые различные возможности проявить себя. Каждый ребенок чувствовал себя любимым и необходимым конкретной женщине.

Идею монотропности прекрасно выразили И. Лангмейер и З. Матейчек:

*«Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном «объекте», на котором сосредоточиваются все его виды активности и который обеспечивает для него требующуюся уверенность. ...При нормальных обстоятельствах это, конечно, скорее мать или другое лицо на ее месте, становящееся фокусом, к которому притягиваются все отдельные виды активности ребенка, «как*

*верноподданные к королю» (по сравнению Дж. Боулби) (1984, с. 250-251).*

В современных исследованиях, напротив, все чаще отстаивается идея *политропности*, суть которой состоит в том, что ребенок может установить отношения привязанности не с одним-единственным человеком (в идеале - матерью), но с несколькими (тремя-четырьмя близкими людьми, которыми могут быть, помимо матери, отец, бабушка, бабушка, тетя, няня и др.). Важно соблюдение трех основных условий. Эти отношения должны быть:

- ✓ эмоционально теплыми
- ✓ стабильными
- ✓ непрерывными, устойчиво повторяющимися

Именно от несоблюдения стабильности контактов страдают воспитанники детских учреждений, особенно дети раннего возраста. Американский исследователь Д.Пруг обнаружил, что в ситуации с постоянно меняющимися взрослыми (в больницах, детских домах, яслях) маленький ребенок в состоянии восстановить прерванный эмоциональный контакт не более четырех раз, после чего он перестает стремиться к такого рода контактам и становится к ним равнодушным.. Однако в обычной практике детских домов как в нашей стране, так и за рубежом заботящиеся о ребенке взрослые меняются значительно большее количество раз. Так, к исследованию, проведенном в одной из американских больниц, было выявлено, что в течение 14 дней ребенок встречался с 32 новыми для него лицами.

Значение теплоты эмоционального контакта подчеркивают английские исследователи М.Прингл и В.Бейслоу. Они анализировали особенности психического развития и школьной успеваемости детей из учреждений закрытого типа в возрасте 8-ми, 11-ти и 14-ти лет. В целом их данные подтверждают результаты многих других исследователей: дети сильно отставали в учении, имели серьезные эмоциональные нарушения. Интересно, однако, что при этом часть воспитанников (около 30%) по уровню своего психического развития не отличались от своих сверстников из нормальных семей. Когда М.Прингл и В.Бейслоу проанализировали причины этого, они обнаружили, что все хорошо развитые и хорошо приспособленные дети, несмотря на длительное пребывание в детском учреждении, были кем-то любимы, кем-то ценились, имели к кому-то, кроме работников интерната, отношение (родители, родственники, опекуны). Те же, кто характеризовался отставанием в психическом развитии и плохой приспособленностью, с самого

раннего детства не имели устойчивых эмоциональных связей с другими людьми. Авторы приходят к выводу, что сама по себе физическая сепарация от родителей и от дома, само по себе длительное пребывание в детском учреждении не должны обязательно приводить к нарушениям психического развития — все зависит от качества человеческих связей, имеющих в опыте ребенка.

Этим же можно объяснить эффективность одного из подмосковных детских домов, наблюдавшихся нами в конце 90-х г.г. прошлого века. В этом, сравнительно небольшом по численности детском доме, к работе с детьми, помимо педагогов и воспитателей, был привлечен весь взрослый персонал - шоферы, повара, слесари и т.д. За каждым взрослым был «закреплен» ребенок. Поразила заинтересованность этих взрослых в «своем» ребенке. На педсовете, где мы сообщали о результатах психологического обследования, неожиданно оказалось очень много народа: тем присутствовали почти все взрослые детского дома, которых интересовали не столько общие результаты и тенденции, сколько ответы на вопрос: «А мой-то как?». Педсовет напоминал скорее родительское собрание.

Ребенок, воспитывающийся в доме ребенка, детском доме и других подобных учреждениях, с раннего детства имеет дело не с одним взрослым, постоянно присутствующим и центральным персонажем его жизни, а с множеством взрослых, все время сменяющих один другого. Это явление принято называют *мультипликацией материнской заботы*.

Распределение материнских функций между несколькими воспитателями многие ученые считают основным фактором, определяющим практически все дефекты психического развития ребенка из закрытого детского учреждения. Наиболее однозначны в такой оценке представители психоаналитического направления, полагающие, что фигура матери ничем не заменима для маленького ребенка.

Однако не все согласны со столь категоричным утверждением. Так, бихевиорально ориентированные психологи, уделяющие основное внимание изучению поведения ребенка в различных условиях подчеркивают, что не множественность воспитательных воздействий сама по себе, а содержание этих воздействий определяют результаты развития.

К похожему выводу приходили и некоторые отечественные психологи, стоящие на иных теоретических позициях. Так, известный детский психолог А. В. Запорожец писал:

В домах ребенка *«не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Дальнейшее развитие ребенка зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения со взрослыми, от овладения различными видами деятельности»* (Основы дошкольной педагогики, 1980, с. 67).

А. В. Запорожец не считал исключительность связи ребенка с матерью даже биологически наиболее оптимальной. Напротив, биологически целесообразной, с его точки зрения, является именно политропность ребенка, т. е. наличие у него многосторонних и прочных связей с разными окружающими взрослыми.

Вопрос о преимуществах моно- или политропности и по сей день остается дискуссионным. Попытки решить его с помощью строгих научных экспериментов не дают однозначных ответов.

Интересны в этом отношении данные кросскультурного исследования, в котором сравнивались дети США, живущие в обычных американских семьях, и дети из израильских семей, проживающих в кибуцах. Как известно, жизнь в кибуцах носит подчеркнуто общинный, коллективный характер, когда воспитание детей осуществляется коллективно и контакты ребенка с семьей весьма ограничены. В этом смысле воспитание ребенка в кибуцах можно считать преимущественно политропным. Сравнение показало, что среди обследованных американских детей 65% имели надежную привязанность, в то время как среди израильских детей, принимавших участие в обследовании, надежную привязанность имели лишь 37%.

Американские исследователи Х. Рейнголд и Н. Бейли организовали две группы, в которые включили шестимесячных детей-сирот из детского учреждения. В одной — экспериментальной — группе за детьми ухаживал только один воспитатель. В другой — контрольной — было четыре воспитателя, как было принято в данном учреждении. Эксперимент длился три месяца. В результате дети из экспериментальной группы обнаружили лучшие показатели социального развития, чем их сверстники из контрольной. Однако различия оказались нестойкими: обследование детей через год не выявило никакой разницы между ними. Авторы пришли к выводу, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребенке, не оказывает решающего воздействия на его развитие, по крайней мере тогда, когда оно длится всего три месяца.

К этому эксперименту можно предъявить достаточно много претензий, но он весьма поучителен в одном отношении — в

демонстрации временности и нестойкости позитивных сдвигов, возникающих под влиянием определенных воспитательных воздействий. В психологической литературе описано множество формирующих, развивающих экспериментов, в которых удается достичь прогресса в психическом развитии ребенка в результате правильной (с научной точки зрения) организации психологического и/или педагогического воздействия на него. Но обычно для выводов используется лишь сдвиг, возникающий сразу после эксперимента, и почти никогда не анализируется отсроченное действие.

По-видимому, вопрос о преимуществе монотропности или политропности не может быть решен однозначно. В одних ситуациях успешным является монотропный опыт, в других - политропный. С нашей точки зрения, в конечном итоге развитие ребенка зависит не от количества устанавливаемых ребенком привязанностей, а от того, есть ли они вообще и, если есть, то каков характер этих привязанностей.

#### 4. Материнская депривация в историко-культурном контексте

Приводимые материалы недвусмысленно свидетельствуют о том, что феномены материнской депривации тесно связаны с общим социокультурным контекстом, с тем *видением* материнства и детства, отношением к ребенку и матери, которое характерно для той или иной эпохи и которая соответственно менялась на протяжении истории человечества.

Приведем таблицу из книги Й.Лангмейера и З.Матейчека (1984, с.178-179). Отметим два момента, важных, с нашей точки зрения, при анализе материалов, представленных в таблице.

Во-первых, развитие научных представлений о депривированном ребенке, как правило, на один этап предшествовало развитию культурных моделей воспитания такого ребенка.

Во-вторых, фиксация феномена материнской депривации произошла относительно поздно - во второй половине XX века - тогда, когда в массовом масштабе произошел переход к сравнительно небольшой семье, основанная преимущественно на эмоциональных связях.

Таблица 4.

#### Развитие культурных моделей и развитие понятия депривированного ребенка в Европе

Исторический Период	Культурные модели воспитания детей	Основной недостаток в	Модель депривиро-	Развитие социальной	Развитие концепций
---------------------	------------------------------------	-----------------------	-------------------	---------------------	--------------------

		удовлетворении психических потребностей	ванного ребенка	помощи	психической депривации
Средневековье	Высокая аффективность (неустойчивая) и крайняя уступчивость Короткое детство и ранний уход из семьи Широкая патромониальная семья Зависимость от группы, интенсивные внесемейные чувства Идея ребенка как маленького взрослого, смешение возрастных групп	Неприятие или отвержение группой	Покинутый (отвергнутый) ребенок-найденыш	Развитие сиротских домов и госпиталей при монастырях	-
17-19 столетия	Продолженное детство Несколько более узкая (патриархальная) семья Возрастание аффективности в семье, повышающаяся дисциплина вне семьи (школа) Идея пристойного ребенка	Недостаток общественной дисциплины и хороших нравов	Морально покинутый ребенок ("vagabund")	Развитие школы с возрастным ограничением (и общежитием)	Донаучный этап
Вторая половина 19 столетия	Высокая аффективность и строгая дисциплина внутри семьи (мать-отец) Иерархия авторитета в семье Подчеркивание личной морали Идея морального детства	Недостаток авторитета (отец) и аффективности (мать)	Ребенок без родителей (сирота, внебрачный ребенок)	Возникновение воспитательных учреждений Благотворительная социальная помощь	«Эмпирический» этап
Начало 20 столетия	Умеренная дисциплина, подчеркивание «разумности» в развитии (снижение аффективности) Либерализация и демократизация в семье Общеизвестные моральные ценности Идея образованного ребенка	Недостаток руководства в семье (социальная запущенность)	Морально опускающийся ребенок (из семей «на окраине» общества)	Социальная помощь, народное просвещение, общественное образование	<b>Шлосман</b> (1920)
Вторая четверть 20 столетия	Понижение авторитарности, дальнейший рост рациональности (порядок, последовательность) Продолжающаяся демократизация семьи Идея продуктивного (успешного) ребенка	Недостаток рациональной заботы и воспитания	Воспитательно запущенный ребенок	Общественная социально-медицинская помощь	«Мобилизующий» этап <b>Боулби</b> (1951)
Послевоенный период	Снова возрастающая аффективность и уступчивость в малой ядерной (партерской) среде Сосредоточение аффективности внутри семьи Идея эмоционально приспособленного ребенка	Недостаток эмоциональных связей в малой семье	Эмоционально депривированный ребенок («материнская депривация»)	Забота о психическом здоровье Замещающая семейная забота	«Критический» этап Эйнсуорт, (1962)
Современные тенденции	Умеренно возрастающая аффективность Повторное подчеркивание дисциплины Открытость и планирование Идея сензитивного ребенка	Недостаток осмысленного отношения к миру и самому себе	«Отчужденный» ребенок	Социально-психологические службы	Экспериментально-теоретический этап

\*\*\*

Подводя итоги рассмотрению проблемы материнской депривации отметим, что материалы многочисленных исследований убедительно свидетельствуют, что ребенок, по тем или иным причинам переживший раннюю и достаточно длительную разлуку с матерью, попадает в очень тяжелую ситуацию, которая оказывает серьезное негативное влияние на его развитие. Главную роль здесь играет именно фактор материнской депривации. Конкретные формы нарушений в психическом развитии ребенка зависят от целого ряда условий: в каком возрасте произошла разлука с матерью, как протекал процесс формирования привязанности, была ли жизнь ребенка вне семьи постоянной или временной.

Более подробно на материале собственного экспериментального исследования мы рассмотрим этот вопрос во второй части книги.

## Часть вторая

### *Дети из детского дома*

Если ребенка критикуют,  
он учится осуждать.

Если ребенок живет с  
чувством

безопасности,  
он учится доверять  
себе.

Если ребенок живет  
с враждебностью,  
он учится драться.

Если ребенка принимают,  
он учится любить.

Если ребенок живет в  
страхе,

он становится  
тревожным.

Если ребенка признают,  
он учится ставить  
перед собой

цели.

Если ребенка жалеют,  
он учится жалеть.

Если ребенка одобряют,  
он учится любить  
себя.

Если ребенок живет с  
ревностью,

он учится  
испытывать вину.

Если ребенок живет  
с дружелюбием

он узнает,



что мир - хорошее место  
для жизни  
Х.Дж.Джинотт

### 1. Из дошкольного детского дома - в школу

Поступление в школу - переломный этап в жизни любого ребенка. Оно связано со значительными изменениями всей его жизни. Для детей, растущих вне семьи, это обычно означает еще и смену детского учреждения: из дошкольного детского дома они попадают в детские учреждения школьного типа (школьный детский дом, школа-интернат и др.).

С психологической точки зрения поступление ребенка в школу знаменует прежде всего изменение его социальной ситуации развития. Это понятие было введено выдающимся отечественным психологом Л.С.Выготским, став одним из основных фундаментальных понятий отечественной психологии развития.

*«... к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем **социальной ситуацией развития** данного возраста. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью*

*те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Т. 4. С.258-259).*

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте существенно отличается от той, которая была в раннем и дошкольном детстве. Во-первых, значительно расширяется социальный мир ребенка. Он становится не только членом семьи, но и вступает социум, осваивает первую социальную роль - роль школьника. По существу он впервые становится «социальным человеком, достижения, успехи и неудачи которого оцениваются не просто любящими родителями, но и в лице учителя обществом в соответствии с общественно выработанными стандартами и требованиями к ребенку данного возраста. Окружающие люди и прежде всего родители начинают смотреть на ребенка не только с точки зрения того, что в нем им лично нравится или не нравится, симпатично или не симпатично, но и с позиции соответствия школьным нормативам.

Совокупность этих нормативов для начала младшего школьного возраста в психологии выражается в понятии **психологическая готовность к школьному обучению**.

*Готовность к школьному обучению - совокупность психологических особенностей ребенка, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению. Это понятие нередко рассматривается как синоним понятия **школьная зрелость**, принятого прежде всего в западной психологии. Важно, однако, подчеркнуть различия между ними. **Школьная зрелость** означает созревание соответствующих мозговых структур, которые делают возможным для ребенка выполнение школьных требований.*

Психологическая готовность к школе, помимо всего прочего, отражает, как прошло дошкольное детство, насколько были реализованы заложенные в нем возможности, насколько успешно шло развитие ребенка. Именно готовность детей из детских домов к школьному

обучению явилась первой проблемой нашего исследования. Интерес к этому вопросу требует некоторого пояснения.

Начало нашей работы совпало по времени (конец 1970-х-начало 1980-х г.г.) с периодом обсуждения очередного проекта реформы школы. Одним из принципиальных моментов проекта было решение перевести школы нашей страны на обучение детей с 6 лет. Это обстоятельство стало одной из причин развертывания психологических исследований, имевших своей целью анализ особенностей и уровня психического развития детей 6 лет для определения возможностей школьного обучения, нахождения оптимальных форм и способов их обучения. Исследования возглавил выдающийся отечественный психолог Д.Б.Эльконин.

Была разработана батарея методик, позволявших оценить различные стороны готовности детей к школьному обучению, с помощью которых обследовались группы 6- и 7-летних детей, обучавшихся в городских и сельских школах, посещавших городские и сельские детские сады, «нулевки», подготовительные классы и группы. Мы воспользовались этим же набором методик, что позволило сравнить полученные в школе-интернате данные с результатами по всем другим группам 6- и 7-летних детей, растущих в семье.

Прежде чем обратиться к этим результатам, скажем несколько слов о выводах, к которым пришла группа Д.Б.Эльконина (Особенности психического развития детей шести- семилетнего возраста, 1988)., поскольку они имеют непосредственное отношение к тому, о чем пойдет речь ниже. Опуская детали, отметим, что основное - неготовность большинства шестилеток, в отличие от семилеток, к обучению в школе и неготовность школы обеспечить адекватные этому возрасту формы обучения и воспитания детей.

Не менее, а возможно даже более важно то, что к 6 годам далеко не исчерпываются резервы психического развития, которые предоставляет дошкольный возраст. Те психологические новообразования, качества личности, формы поведения, которые могут, и не только могут, но и лучше всего формируются в игре, в неформальных отношениях со взрослыми, в свободной, нерегламентированной творческой и продуктивной деятельности, оказываются не развитыми или недостаточно развитыми у многих шестилеток. С переходом таких детей к систематическому школьному обучению все психологические качества, формируемые в дошкольных видах деятельности, как бы останавливаются в своем развитии, отходят на второй план. Развитие их в учебной деятельности часто оказывается непродуктивным. Если добавить, что к числу таких качеств относятся в первую очередь воображение,

способность к творческому мышлению, к действиям в идеальном плане, то станет понятным, какая важная линия развития может быть прервана, приостановлена. Эти выводы актуальны и сегодня (см., например, Н.И.Гуткина, 2000).

Обратимся к результатам, полученным нами при исследовании первоклассников из школы-интерната. Им было по 7, а иным и по 8 лет. Но, как мы увидим, у них также далеко не все возможности дошкольного развития были реализованы, хотя и по иным причинам.

### 1. Игры детей младшего школьного возраста

В психологии разработано множество специальных тестов, проб, методик для определения готовности детей к обучению в школе. Исследователи выделяют разные стороны психического развития в качестве самых важных показателей этой готовности. Достоинство программы Д. Б. Эльконина в том, что она дает многостороннюю характеристику психического развития ребенка, выявляя сильные и слабые стороны его готовности к школьному обучению. Однако сам Даниил Борисович любил рассказывать, что, когда его просят определить, готов ли какой-нибудь ребенок к школе, он интересуется только одним — как играет ребенок. Если умеет играть — готов к школе, не умеет — не готов.

Посмотрим, как играют дети из интерната.

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

Если попробовать в обычной школе во время перемены или «продленки» предложить детям любую игру («Кошки-мышки», «Третий лишний», «Море волнуется»), то дети мгновенно откликаются и с радостью начинают играть, придумывают новые правила, спорят из-за каких-то деталей. И что особенно важно, игра не только не прекращается, если взрослый перестает принимать в ней участие, но, наоборот, развивается сама, изменяясь, наполняясь новым содержанием.

Другая зарисовка. Игровая комната в школе-интернате. В ней мальчики. Мы приносим набор больших красивых кубиков и предлагаем построить город. Первоначальный энтузиазм велик. Дети быстро разбирают кубики, и каждый начинает что-то строить. Мы призываем договориться об общем плане строительства города. Однако, несмотря на явное желание детей это сделать, ничего не получается. Через несколько минут мальчики начинают перебрасываться кубиками, ходят по ним, прыгают с одного на другой, а затем теряют интерес к ним.

Другая зарисовка. В игровой комнате девочки. «Поиграем в «дочки-матери», — предлагаем мы. Девочки радостно соглашаются, достают из шкафчика кукол, игрушечную мебель, посуду. Потом они быстро раздевают кукол и укладывают их в постель. А дальше мы видим, как девочки начинают переставлять с места на место всю эту игрушечную посуду, стульчики, вертеть в руках тряпочки, спорить, где чья вещь. Но и это длится недолго. Вскоре игра прекращается.

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

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

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

Эти и другие наблюдения свидетельствуют, что 7—8-летние воспитанники интерната не умеют играть ни в ролевые игры типа

«Дочки-матери», «Больница», ни в игры с правилами наподобие «Третий лишний», «Горячо-холодно», ни в игры-драматизации, в которых дети импровизируют на темы любимых книг, мультфильмов, телепередач,— ни в какие игры из тех, что доставляют столько радости их сверстникам. По существу им доступны только простейшие игры-манипуляции, характерные для детей 2—3 лет.

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

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

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

Почему такой игры, пусть в самых простых, примитивных формах практически нет у детей, растущих в детских домах? Это не простой вопрос. Создается впечатление, что они как бы боятся такой свободной игры. Приведем одно наблюдение психолога, работающего в детском доме.

Некоторая предыстория. В последние годы во многих кинотеатрах, детских клубах устраивают специальные аттракционы (обычно их называют «Джунгли») - с батутами, горками, лабиринтами, туннелями и др. из мягкого, пружинистого материала, позволяющего бегать, лазать, прыгать с большой высоты, не боясь ушибиться или разбиться. Любой родитель скажет - дети в восторге от этих аттракционов, обычно

их очень трудно оттащить от этих батутов и лабиринтов. Воспитатели детского дома, получив деньги от шефов, решили доставить это удовольствие своим воспитанникам. Детей привели к аттракциону и сказали: «Делайте, что хотите!». При этом они боялись, что дети слишком разбушуются, что может быть опасно и для аттракциона, и для них самих. Однако поведение детей было прямо противоположным: дети робко вошли в «джунгли», кое-кто робко попрыгал на батуте, кто-то аккуратненько попробовал скатиться с горки и стали покидать аттракцион. Хотя воспитатели им говорили, что времени еще много, и они могут продолжать играть. Создалось впечатление, что аттракцион не столько развеселил детей, сколько обескуражил и даже напугал.

Можно полагать, что причина этого кроется в отсутствии базового доверия к миру, обусловленного неблагоприятным ранним опытом. Такому ребенку страшно оказаться в ситуации, когда под тобой колышется почва, когда в любой момент ты можешь поскользнуться и упасть, когда тебя окружает неустойчивый, непрочный мир. Если ребенок из семьи воспринимает этот аттракцион, как веселый, неопасный вызов, легко укрощает эти «джунгли», чувствуя себя в них хозяином и «царем зверей», то ребенок из детского дома просто убегает из них.

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

- ✓ создание обстановки максимальной безопасности
- ✓ наличие свободного, нерегламентированного времени
- ✓ отсутствия оценки поведения ребенка в этот период
- ✓ возможность побыть одному, поиграть одному или самостоятельно выбрать себе партнера для общения;
- ✓ возможность самому ограничить пространство для игры; для этого необходимы такие предметы - подушки, легкие щиты, большие куски материи, из которых можно было смастерить что-то вроде маленького домика, маленького мира, в котором ребенок способен все устроить по собственным законам.

Перечисленные условия достаточно просты, но почти никогда не создаются. Нам, правда, известны два примера, могущие служить исключением из этого общего правила. В

одном из отечественных детских домов педагоги озаботились вышеописанной проблемой и сделали следующее: купили глубокие кресла с высокой спинкой. Ребенок, забравшись в такое кресло и поставив его так, как ему хотелось, мог на время отгородиться от всех и подумать, поиграть, побывать в одиночестве.

В другом детском доме детям давали возможность склеивать «дома» из больших листов ватмана. В этот дом можно было забраться либо целиком, либо (если дети были достаточно большими) спрятать там голову и верхнюю часть туловища. Такие «домики» оказались очень востребованными.

Во многих детских садах европейских стран оборудование помещений для детей-дошкольников обязательно включает специальные, достаточно большие предметы, из которых можно конструировать подобное «убежище». В последнее время не только на Западе, но и у нас в стране с этой целью стали использовать небольшие палатки.

Умение 7-летнего ребенка играть может служить показателем того, насколько полноценным было его развитие в дошкольном возрасте, в какой мере реализованы им те богатейшие возможности, которые предоставляет этот период для становления личности. Именно поэтому неумение воспитанников интерната играть — первый яркий показатель их неготовности к школьному обучению. Но дело не только в этом. В конце концов не так вроде бы страшно, что первоклассник не умеет играть (кстати, учителей и воспитателей это и не волнует). Отсутствие игры тревожит не само по себе, а потому, что говорит нам об упущенных возможностях, которые удастся ли восполнить?

## 2. Изучение готовности к школьному обучению

Для экспериментального изучения проблемы готовности к школьному обучению, как уже отмечалось, использовалась программа массового обследования, разработанная под руководством Д.Б.Эльконина<sup>9</sup>. Мы использовали вариант, состоящий из следующих десяти методик:

---

<sup>9</sup> См. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей/ Под ред. Д.Б.Эльконина. М., 1981 Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста/ Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера, 1988.



1. Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасека (Й.Шванцара и кол., 1978, с.251-261).
2. Методика «Принятие задачи на упражнение» Д.Б.Эльконина Диагностика учебной деятельности..., 1981).
3. Методика «Графический диктант» Д.Б.Эльконина (там же).
4. Методика «Рисование по точкам» А.Л.Венгера (там же).
5. Методика «Узор» Л.А.Венгера (Диагностика умственного развития....).
6. Методика «Полянки» Л.А.Венгера (там же).
7. Методика на определение овладения операцией систематизации (там же).
8. Методика на исключение понятий («Четвертый лишний»).
9. Методика на наличие принципа сохранения (на материала сохранения массы).
10. Методика на наличие принципа сохранения (на материала сохранения длины).

Методики 1-7 проводились коллективно, 8-10 - индивидуально.

Сопоставление данных, полученных по указанным методикам в группе воспитанников школы-интерната (возраст 7-8 лет) и в группах массового обследования (6-летние дети, обучающиеся в экспериментальных и подготовительных классах, 6-летних воспитанники детских садов и 7-летние учащиеся первых классов) выявило специфические особенности в подготовленности к школьному обучению воспитанников интерната<sup>10</sup>.

### **2.1. Тест Керна-Йирасека**

Тест Керна-Йирасека - один из наиболее известных распространенных как за рубежом, так и в нашей стране, Он состоит из трех заданий-субтестов:

- ✓ Рисунок человеческой фигуры
- ✓ Копирование несложного текста, написанного письменными буквами
- ✓ Воспроизведение по образцу набора точек, расположенных определенным образом на плоскости.

<sup>10</sup> Данные по массовому обследованию представлены в работах: А.Л.Венгер, Е.В.Филиппова, 1980, Диагностика учебной деятельности..., 1981.

Каждый из субтестов оценивается по пятибалльной системе. В нашем варианте от 0 - задание практически не выполнено до 4 - задание выполнено полностью и качественно. Соответственно итоговый показатель школьной зрелости выражается баллами в интервале от 0 до 12.

Тест Керна-Йирасека определяет такие важные для готовности к школе показатели, как развитие тонкой моторики руки, зрительно-двигательная координация (глаз—рука), умение воспроизводить образец и принимать учебное задание.

Процедура исследования состоит в следующем. Ребенку дается сложенный вдвое лист обычной нелинованной писчей бумаги. На первой чистой странице предлагается нарисовать мужскую фигуру. На второй странице письменными буквами уже написано несколько слов: для детей, не умеющих читать, это обычно русская фраза («Он ел суп»), для умеющих — фраза на иностранном языке, состоящая из аналогичных элементов букв. Ребенок должен скопировать этот текст. Наконец, на третьей странице в определенном порядке нарисованы десять точек. Необходимо нарисовать рядом такую же фигуру. Все задания выполняются ребенком простым карандашом.

Средний итоговый балл воспитанников школы-интерната - 8,5, детей из детского сада - 8,2, шестилеток из подготовительного класса - 7,7, семилетних первоклассников из разных школ - от 9,3 до 9,6.

Как видим, результаты наших испытуемых занимают промежуточное положение (расхождение с группами как 6-летних, так и 7-летних детей статистически недостоверно). Значительно больший интерес представляет качественный и количественный анализ отдельных субтестов. Эти субтесты по трудности оказались для наших испытуемых различны.

По умению аккуратно копировать письменный текст (субтест 2) дети из интерната даже превзошли других детей. С ним справились все, хотя это задание предлагалось в самом начале учебного года. Сравнительно более трудным для них оказалось воспроизведение фигуры из точек (субтест № 3), но и с ним практически все испытуемые справились удовлетворительно.

Хуже всего обстояло дело с изображением человеческой фигуры. 37% воспитанников вообще не смогли нарисовать человека, получив 0 баллов, 34% справились с заданием на низком уровне. 13% - на среднем и лишь 16% получили за выполнение этого задания максимальный балл - 4.

Таким образом, не отставая от своих сверстников в умении писать и копировать, что прямо связано с подготовкой к школе в дошкольном

детском доме (что подтвердилось в беседах с учащимися и воспитателями), воспитанники школы-интерната мало подготовлены к казало бы, наиболее простому для детей этого возраста заданию – нарисовать человеческую фигуру. Для ребенка из семьи, напротив, проще всего изобразить фигуру человека и, как правило, сложнее для него срисовать текст из незнакомых письменных букв. Учитывая исключительность рисунков детей из интерната, а также то, что рисунок традиционно рассматривается в психологии как чрезвычайно важный показатель психического развития в детском возрасте, остановимся на этом подробнее.

## **2.2. О чем рассказал нарисованный человек**

Детский рисунок по праву считается «королевским путем» познания мира ребенка. Им интересуются не только психологи, но и историки, этнографы, художники, философы, педагоги. В 1887 г. итальянский ученый К.Риччи опубликовал первую работу по психологии детского рисунка, и с тех пор количество психологических исследований этой проблемы неуклонно растет.

Уже у К. Риччи, а затем и в многочисленных последующих работах было показано, что первый осмысленный рисунок ребенка — чаще всего изображение человека, что вообще в художественном творчестве детей фигура человека встречается чаще других объектов, что, наконец, по своей информативности для психологического анализа наиболее емко именно изображение человека.

Во многих психологических исследованиях<sup>11</sup> было показано, что рисунок человеческой фигуры является своеобразным отражением общего уровня психического развития и к 6-7-летнему возрасту для нормально развитого ребенка не составляет труда нарисовать человеческую фигуру со всеми необходимыми деталями (пальцы рук, нос, брови, глаза, волосы и т.п.). Анализ рисунка позволяет многое узнать о личностных особенностях человека (см. К.Маховер, 1996). По его особенностям определяют некоторые органические нарушения в развитии психики, диагностируют ряд психических болезней у детей, в частности шизофрению. Даже временные соматические заболевания (например, скарлатина), как установила психолог Т.Н.Бурмистрова, приводят к заметным изменениям детского рисунка, которые исчезают по мере выздоровления ребенка.

---

<sup>11</sup> Ф.Гуденаф, Ф.Харрис А.Валлон, Л.Лускарт и др.)

Поэтому совершенно естественно, что рисунок человека — мужской фигуры — включен в тест школьной зрелости.

В психологии рисунок человека последовательно анализируется по следующим четырем уровням.

Первый уровень определяет наличие или отсутствие органических нарушений. Наибольшим диагностическим весом в этом отношении является совместное появление двух и более из следующих пяти признаков:

- ✓ Очень сильный наклон фигуры вправо или влево.
- ✓ Двойные линии
- ✓ Прерывистые линии
- ✓ «Трясущиеся» линии
- ✓ Неприсоединенные линии.

Ни один из этих критериев не оказался выраженным ни у кого из воспитанников интерната, что является дополнительным свидетельством отсутствия у них серьезных органических повреждений, о чем мы уже писали во введении.

На втором уровне по характеристикам других графических особенностей (по характеристике линий - их четкости, завершенности, уверенности, силе нажима, точности и понятности изображения и т.п.) определяются особенности сенсомоторного развития, развитие зрительно-двигательной координации, внимания, восприятия и тонкой моторики. По перечисленным показателям воспитанники интерната не отличаются от своих сверстников, растущих в семье, что подтверждается и результатами выполнения второго субтеста. Таким образом столь низкое качество не может быть объяснено и характером сенсомоторного развития детей.

Отсутствие грубых нарушений на первом и втором уровнях позволяет перейти к анализу рисунка на третьем, более глубоком уровне интерпретации. Еще в 20-х годах нашего века на большом статистическом материале в ставшей классической работе американского психолога Ф. Гуденафа было показано, что в особенностях рисунка отражается общий уровень психического развития ребенка, поскольку ребенок «рисует то, что понимает, а не то, что видит».

Рисунки большинства воспитанников недвусмысленно указывают на недостаточный уровень их психического развития. Многие рисунки были не просто плохими — некрасивыми или недостаточно подробными - они напоминали рисунки маленьких, 3—4-летних детей. Это проявлялось в предельной схематичности рисунка: практически в каждом рисунке отсутствовали какие-нибудь важные детали (нос, волосы, пальцы рук, рот, шея, на всех рисунках

отсутствовали уши, а на некоторых даже глаза), а нередко изображения представляли самый примитивный тип рисунка человека - так называемого головонога, т. е. овал с глазами, носом, ртом и палками рук и ног, причем глаза, нос и рот вместе редко встречались на одном рисунке. Конечно, ни у кого из их семейных сверстников, ни у 6, ни у 7-летних, ничего подобного не встречалось.

Можно полагать, что в рисунках детей из интерната проявляется недостаточное развитие способности планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства. Между тем, по мнению ряда авторов (Л.А.Венгер, 1976, В.С.Мухина, 1975), полное, точное и детализированное восприятие - необходимое условие успешного обучения в школе. Выявленный в рисунках воспитанников дефект восприятия может иметь далеко идущие последствия не только для обучения в школе, но и общего хода психического развития ребенка, поскольку рисунок - особый путь познания дошкольником конкретного богатства мира, которым в дальнейшем человек почти не пользуется.

Наконец, последний уровень анализа - проективный выявляет эмоционально-личностные особенности ребенка.

*«Человеческая фигура, изображенная индивидом, получившим инструкцию «Нарисовать человека», отчетливо соотносится с побуждениями, тревогами, конфликтами и компенсациями, характерными для этого индивида. В некотором смысле нарисованная фигура **есть** сам этот человек, и окружающее его на бумаге поле соотносится с его реальным окружением»* (К.Маховер, 1996, с. 34).

Дети из интерната часто изображали человека в виде очень маленькой фигурки в нижнем углу, причем эта фигурка была нарисована так, будто человек стремится убежать с листа. Подобное расположение и масштаб рисунка свидетельствуют о неуверенности в себе и неуверенности в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, о потребности «быть маленьким и незаметным», спрятаться, стусеваться.

Отметим, что очень близкие данные относительно рисунков детей, растущих вне семьи, получены и исследователями из Чехии Я. Штурмой, М. Вагнеровой, которые также отмечают схематизм, стереотипичность, отсутствие основных деталей в изображении. Эти психологи провели специальное исследование для выявления причин такого рода различий, сопоставив характеристики рисунков

детей из детских домов и специально подобранной группы их сверстников того же уровня умственного развития, растущих в семье. Исследователи обнаружили, что рисунки последних значительно лучше по всем показателям, придя к выводу, что рисунки воспитанников из детских домов отражают не только уровень их психического развития, но и влияние депривационных факторов, которые не следует понимать просто как плохие условия жизни, низкую квалификацию педагогов или недостаточное материальное оснащение, а как нарушение глубинных связей между миром ребенка и миром взрослых, всем остальным окружающим миром.

### **2.3. Феномены Пиаже**

Психология — такая наука, где каждый факт может быть объяснен по-разному в зависимости от той теоретической концепции, которой придерживается интерпретатор. В психологии почти не существует бесспорных, однозначных суждений и общепризнанных авторитетов. Психологический фольклор, жалея бедного психолога, противопоставляет ему счастливого представителя точных наук: «Представляете, как бы чувствовал себя физик или математик, если бы у него один раз дважды два было равно четырем, второй раз — шести, а третий — стеариновой свечке. Но именно с такого рода результатами постоянно имеет дело психолог».

И все же есть в психологии несколько имен, авторитет которых общепризнан, и есть некоторые факты, которые воспроизводятся, вне зависимости от того, кто осуществляет эксперимент — студент-второкурсник или маститый профессор, где он проводится — в Москве, Нью-Йорке, Женеве или маленьком сибирском поселке. В области психологии развития таким фигурой № 1, бесспорно, является Жан Пиаже.

Известно, что Альберт Эйнштейн, восхищаясь одной из его работ по психологии детской игры, сказал: «Теория относительности — детская игра по сравнению с детской игрой».

Для изучения развития мышления ребенка Ж.Пиаже предложил массу остроумных экспериментов, вопросов, заданий, методик. Раскрываемые в них особенности мышления ребенка столь значительны, что в признание заслуг Пиаже во всем мире эти задания называются «задачами Пиаже», получаемые характерные ответы — «ответами по Пиаже», а выступающие в них явления — «феноменами Пиаже».

Приведем несколько типичных задач такого рода. В два одинаковых прозрачных сосуда наливают одинаковое количество

слегка подкрашенной воды и спрашивают ребенка, где больше воды. Ребенок уверенно отвечает: «Одинаково». Тогда у него на глазах воду из одного из этих сосудов переливают в третий, более широкий сосуд и снова спрашивают: «А теперь где больше воды?» Подавляющее большинство детей-дошкольников утверждают, что воды стало «неодинаково», объясняя это, как правило, тем, что «воду перелили».

Другой пример. Ребенку показывают два одинаковых шарика из пластилина. Спрашивают, где пластилина больше. Ребенок обычно отвечает: «Одинаково». Затем экспериментатор на его глазах один шарик превращает в лепешку и снова задает вопрос: «Где теперь больше пластилина?» Одни дети при этом говорят, что больше в лепешке, потому что «она шире», другие показывают на шарик, «потому что шарик толще», и т. д.

Или такая задача. Один из двух одинаковых бумажных квадратов разрезают по диагонали на два треугольника. Спрашивают, где больше бумаги — в целом, неразрезанном квадрате или в этих двух треугольниках. Ответы бывают разные. Например, «больше в треугольниках, потому что очень много бумаги в углах».

Еще пример. Ребенку показывают два проводочка одинаковой длины, но разного цвета — красный и синий. Удостоверившись, что он оценивает их как одинаковые, один проводочек на его глазах изгибают. Ребенка спрашивают: «Если два муравьишки по этим дорожкам — прямой и извилистой — пойдут в домики, чья дорожка будет длиннее?» Обычно прямую дорожку дети оценивают как более длинную.

Как известно, тесты Пиаже специально сконструированы таким образом, чтобы по возможности элиминировать факты предварительного научения и выявить общий уровень развития интеллекта. Не касаясь весьма сложного вопроса интерпретации получаемых с помощью этого теста данных, отметим, что тесты Пиаже «на сохранение» позволяют выявить степень сформированности операций обратимости как важнейшей составляющей мышления в понятиях.

**Обратимость или сохранение, - по Пиаже, критерий появления операционных систем, т.е. таких интеллектуальных операций, для которых существенны два момента: во-первых, переход (интериоризация) внешних действий с предметами, объектами во внутренний, интеллектуальный план, и, во-вторых, их координация с другими умственными действиями. Только когда действия становятся умственными, они могут быть перестроены. Только в уме можно представить себе одновременно прямое и**

**обратные действия и таким образом компенсировать изменения объекта.**

По Пиаже, у ребенка-дошкольника отсутствует «принцип сохранения», и поэтому если меняется одно из измерений (высота жидкости в сосуде, диаметр пластилинового шарика и т. п.), то изменяется и общее количество вещества длина предмета и т.п.

Обычно к 6—7 годам феномены Пиаже исчезают. Именно наличие четкого критерия перехода на новую, более высокую стадию развития интеллекта, а также общепризнанная значимость этих критериев послужили основанием для включения тестов Пиаже в программу нашего исследования.

В работе с воспитанниками школы-интерната нами использовались два задания — с пластилиновыми шариками и с проволочками, по которым ходят муравьи. Признаться, мы без особого энтузиазма приступали к изучению этих феноменов, будучи уверенными, что в 7-8 лет уже все всё «сохраняют». Каково же было наше изумление, когда дети один за другим показывали как на большие то на лепешку, то на шарик, а на прямую дорожку как на более длинную. Правильные ответы были единичными, и дети, дававшие их, чувствовали себя крайне неуверенно. Для сравнения укажем, что даже среди 6-летних детей, воспитывающихся в обычных семьях, по данным группы Д.Б.Эльконина, только 28% совершенно не владели принципом сохранения. В интернате этот процент оказался равен 70%.

Как можно объяснить эти результаты? Классическая интерпретация феноменов Пиаже состоит в том, что ребенок не может отвлечься, «децентрироваться» от непосредственно воспринимаемой им ситуации. В доказательство этого приводят эксперименты Ф. Франк, суть которых в том, что если сосуды с водой закрыть ширмой и спросить даже 4—5-летних детей, изменится ли количество воды, если ее из одного сосуда перелить в другой, более широкий, то в большинстве случаев они скажут, что воды останется столько же. Однако если после переливания, сделанного за ширмой, ширму убрать, то дети на вопрос, где больше жидкости, укажут на более узкий и высокий сосуд. Это рассматривается как доказательство того, что дети не могут отвлечься от отдельных моментов зрительного образа, в данном случае высоты жидкости в сосуде, и судят по нему о количестве вещества.

С возрастом эти феномены исчезают. В отсутствие специального научения это происходит в разнообразной практической деятельности — переливании, пересыпании, перекладывании, лепке, в ходе чего, по Пиаже, и формируется



операция обратимости - первоначально во внешнем, а потом и во внутреннем плане. Скудость подобного опыта в дошкольный период у детей, растущих вне семьи, является, по нашему мнению, вероятной причиной отставания в интеллектуальном развитии, проявляющегося в наличии у них феноменов Пиаже в столь позднем возрасте (7—8 лет), тогда как, напомним, у семейных детей они к этим годам практически исчезают.

По-видимому, и это объяснение не может считаться исчерпывающим. Так, английский психолог М. Доналдсон (1979) обращает внимание на значимость для ребенка не только перцептивных, т. е. зрительных, характеристик ситуации, но и ее общего психологического смысла. М. Доналдсон описывает остроумный эксперимент по проверке феноменов Пиаже, проведенный английским психологом Д. Мак-Гарриглом. Идея эксперимента состояла в том, чтобы производимые изменения (переливание, расплющивание пластилиновых шариков и т. п.) выглядели для ребенка случайными, а не намеренными действиями. Для этого Д. Мак-Гарригл ввел в эксперимент маленького игрушечного медвежонка, который в нужный момент после того как дети убеждались в равенстве исходного количества вещества, длины и т. п., имел обыкновение вылезать из своей коробки, падать на экспериментальный материал, приводить его в беспорядок и тем самым «портить всю игру». Обнаружилось, что при таком варианте «сохранения» отмечалось у значительно большего количества детей в возрасте от 4 до 6 лет, т. е. дошкольники после производимых медвежонком переливаний и пересыпаний продолжали утверждать, что оцениваемое свойство осталось неизменным.

Эту нетрадиционную версию интерпретации феноменов Пиаже следует признать весьма эвристичной для их объяснения. Результаты Д. Мак-Гарригла (впоследствии они были воспроизведены другими исследователями) ярко демонстрируют, что дети воспринимают стандартную ситуацию теста Пиаже как преднамеренные действия взрослого, которые не могут не вести к серьезным изменениям, тем более что взрослый привлекает к этому их внимание («Смотри, что я теперь сделаю!»).

Таким образом, по нашему мнению, отсутствия операции обратимости (сохранения) у детей, растущих вне семьи, в экспериментах Ж. Пиаже может быть объяснено рядом факторов.

Во-первых, скудость практического опыта действий с предметами, в особенности, связанными с изменениями этих предметов: перемещение в пространстве, переливание, пересыпание, исследовательской деятельности, вплоть до того, чтобы ломать игрушки, некоторые другие вещи для того, чтобы

посмотреть, что у них внутри. Нельзя здесь не вспомнить знаменитое высказывание Гегеля о том, что лучшее, что может сделать ребенок с игрушкой - это ее сломать. Отсутствие такой практики затрудняет процесс возникновения умственных действий как результата интериоризации внешних действий.

Во-вторых, специфика отношения ребенка, растущего вне семьи, к словам и действиям взрослого, сверхценное отношение к ним.

Завершая обсуждение феноменов Пиаже в контексте готовности к школьному обучению воспитанников интерната, отметим, что они выявили два важных для характеристики психического развития детей момента:

- ✓ Зависимость мышления детей от зрительно воспринимаемых элементов ситуации; недостаточный уровень интеллектуального развития, выразившийся в отсутствии операции обратимости. Для дальнейшего изложения важно подчеркнуть, что операция обратимости не может возникнуть без формирования *внутреннего плана действий*, так как только тогда, когда действия из внешних, физических становятся умственными они могут быть перестроены. Ведь если в реальной жизни обратимость отсутствует, то во внутреннем плане можно вернуться к исходному состоянию объекта.
- ✓ «Прикованность» детей в решении интеллектуальных задач к действиям взрослого.

#### ***2.4. Просто взрослый или учитель?***

Один из важнейших критериев психологической готовности к школьному обучению — способность ребенка видеть в учителе не просто взрослого, а именно *учителя* - человека, который должен чему-то научить, передать какие-то важные знания. Иными словами, можно сказать, что приходящий в школу ребенок должен уметь вступать в такие отношения со взрослым, которые опосредованы особой социальной ролью последнего и в этом смысле лишены непосредственности. Если учитель спрашивает ученика, сколько будет три плюс четыре, или просит нарисовать целую строчку палочек, то ребенок должен понимать, что взрослый делает это не потому, что сам не знает результата сложения или хочет наказать ученика, заставив выполнять такую заведомо скучную и никому не нужную работу, как рисование палочек, а потому, что хочет научить его считать и писать. Только в этом случае ученик воспринимает

задания взрослого как учебные задачи и может правильно на них реагировать.

Многие дети, проходящие сегодня в школу, особенно из числа шестилеток, не могут увидеть этот условный план, встать в такую опосредованную позицию в отношении взрослого — учителя. Поэтому они нередко выполняют задание взрослого, если оно им нравится, и не выполняют, если не нравится, если оно скучное, неинтересное. Поэтому часто математическую задачу они воспринимают просто как житейский рассказ про то, как у одного мальчика было столько-то яблок, а у другого их было больше и т. д. Поэтому совершенно — до слез — не могут понять, почему добрая учительница считает, что задание выполнено плохо.

Для того чтобы понять, как относятся к учителю воспитанники школы-интерната, пришедшие в I класс, мы воспользовались методикой Д.Б.Эльконина «Принятие задачи на упражнение», которая по сути дела моделирует типичную школьную ситуацию, позволяя выяснить, готовы ли дети относиться к заданию взрослого как к учебной задаче. Результаты выполнения данной методики с определенной стороны характеризуют мотивационный фактор готовности к школьному обучению: старательность, стремление как можно лучше выполнить учебное задание, ответственное отношение к нему. В психологии накоплено достаточно фактов, в том числе основанные на масштабных лонгитюдных исследованиях, проводимых еще А.Гезеллом, что выполнение подобных заданий хорошо дифференцирует детей 6-7 лет, готовых и не готовых к школе. Обычно шестилетки не хотят и не могут упражняться для того, чтобы что-то очень хорошо сделать. Они всегда предпочитают этому просто интересную для них деятельность. Напротив, дети семилетнего возраста не только готовы, но и имеют склонность многократно повторять одни и те же операции, выполняя задание взрослого.

Вспоминается в этой связи рассказ, который авторы слышали от известного отечественного психолога Л.С.Славиной.

Для проведения одного из экспериментов с целью изучения развития произвольности у младших школьников Л.С.Славиной надо было найти такую скучную деятельность, выполнение которой вызывала бы эффект пресыщения<sup>12</sup>. Лия Соломоновна предлагала им рисовать палочки, заполнять страницу одинаковыми кружочками, ставить точки в середине

<sup>12</sup> Пресыщение - выделенный в школе К.Левина А.Карстен (1928) феномен отказа от выполнения монотонной деятельности при необходимости длительного ее выполнения при отсутствии ограничительной цели.

клеточек (в тетради в клетку), писать бессмысленные латинские буквы и др. - 7-8 –летние дети охотно и практически без усталости заполняли этим целые страницы.

В методике Д.Б.Эльконина детям предлагается, предварительно потренировавшись, если они сочтут это необходимым, скопировать достаточно трудную геометрическую фигуру, изображенную на образце. Оценивается как качество воспроизведения образца, так и наличие упражнения.

Задание срисовать фигуру оказалось для воспитанников школы-интерната легким — они быстро и вполне успешно его выполнили, их результаты ничем не отличались от результатов «домашних» детей. Хватило и графических навыков, и внимательности. По второму параметру — наличию упражнения — воспитанники школы-интерната значительно превзошли как более младших детей, так и своих сверстников из семьи: задача на упражнение была не только ими принята, но и исполнена с необычайным усердием, черновики были заполнены многочисленными «попытками».

В обычных детских садах и школах дети, видя, что задание нетрудное, часто вообще отказывались от тренировки и со словами «Это я умею!», «Запросто!» сразу приступали к окончательному рисунку. Такое поведение совершенно не встречалось в интернате.

Выявленная в эксперименте повышенная готовность воспитанников выполнить любое задание педагога повсеместно проявляется и в обычных житейских ситуациях. Это не было открытием для учителей и воспитателей школы-интерната, которые не только видели исполнительность своих подопечных, но и постоянно опирались на нее в работе.

Анализ психологического механизма описанного феномена, сопоставление полученных данных с результатами других экспериментов и наблюдений позволяют, однако, предположить, что готовность выполнять задания учителя у первоклассников-«новобранцев» массовой школы и школы-интерната имеет различную психологическую природу.

В первом случае «готовый к школьному обучению» семейный ребенок воспринимает задачу на упражнение именно как учебную, т. е. такую, которую задают ученику, чтобы он чему-то научился, и поэтому относится к ней опосредованно, принимая школьные условия, правила — «так надо». И поэтому он четко выполняет инструкцию: если рисунок кажется ему простым, то он рисует его сразу, без тренировки, если сложным - упражняется.

Во втором случае исполнительность выступает как показатель именно безусловной, непосредственной зависимости ребенка от

взрослого. При этом как раз не важно, что взрослый выступает в роли учителя. Любой человек, придя в интернат, может убедиться, с какой готовностью 7-летний ребенок будет выполнять его просьбы, если они хоть сколько-то спокойно и доброжелательно выражены. В этом проявляется высокая степень неудовлетворенности, или, как говорят психологи, фрустрированности, потребности в общении со взрослым у ребенка, воспитывающегося вне семьи, его гипертрофированная сензитивность ко всякому обращению к нему взрослого. Желание обратить на себя внимание взрослого, заслужить его похвалу настолько велико у первоклассников из интерната, что именно оно лежит за готовностью детей к выполнению заданий учителя.

Здесь, в самом начале школьного обучения, мы встречаемся с серьезной психологической проблемой — отсутствием адекватного, т. е. в данном случае опосредованного социальной ролью, отношения ученика к учителю, что не может не отражаться (отрицательно, конечно) на процессе формирования полноценной учебной деятельности. Зафиксировать эту проблему тем более важно, что педагоги ее не видят — ведь дети очень охотно выполняют все задания. Последствия скажутся позднее, когда докопаться до истоков будет гораздо сложнее и уже тем более что-либо изменить.

Отсутствие правильных — с психологической точки зрения — взаимоотношений между учеником и учителем отрицательно влияет не только на процесс становления учебной деятельности, но и на развитие личности ребенка, прежде всего на процесс его саморегуляции, рефлексии, самостоятельной оценки результатов собственных действий.

### ***2.5. Трудные и легкие задачи***

Бесспорно, развитие мышления — важнейший показатель готовности к школьному обучению. Поэтому нам было важно исследовать различные виды мышления детей: и виды специфически дошкольные — наглядно-образное и его высший этап — наглядно-схематическое мышление, и те, интенсивное развитие которой протекает в школьном возрасте, — понятийного, логического.

Рассмотрим сначала результаты исследования, свидетельствующие о развитии определенных видов понятийного мышления, — задач на классификацию и сериацию. Нами использовались две очень популярные методики: «Исключение понятия (Четвертый лишний)» и «Матрицы».

В первой необходимо выполнить серию заданий, в каждом из которых из четырех рисунков надо выбрать один — «лишний», не подходящий к трем остальным. Успешно задание может быть выполнено в том случае, если ребенок может классифицировать предметы по понятийному или функциональному признаку. Например, нарисованы портфель, карандаш, тетрадь и шляпа. Правильный ответ: «Лишняя — шляпа, поскольку все остальное нужно в школе». Во второй методике нужно расставить геометрические фигуры в соответствии с их размером и формой.

Несмотря на то что некоторые задания достаточно сложны и вызывают у многих детей в массовой школе значительные трудности, воспитанники школы-интерната с очевидной легкостью справлялись с ними. В частности, почти все они правильно решали такую трудную для детей этого возраста задачу, как найти четвертую — лишнюю картинку среди изображений: пароход, матрос, трактор, лодка. Дети обычно называют лишним трактор, объясняя, что все остальное связано с морем, а трактор нет. Воспитанники школы-интерната пользовались для решения задачи такими довольно сложными абстрактными понятиями, как «живое» и «неживое», называя лишним матроса.

Признаться, мы были слегка удивлены полученными высокими результатами по этой методике. Объяснить ситуацию помог такой случай. Один из воспитанников хуже всех справился с заданиями, пользуясь для выделения «четвертого лишнего» не понятийным и функциональным критериями, предусмотренными методикой, а наличием или отсутствием в названиях нарисованных предметов определенных букв. Например, нарисованы ромашка, роза, василек, кружка. Мальчик лишним назвал василек, объясняя это тем, что в этом слове нет буквы «р», а в других есть. Анализируя этот случай, мы установили, что на занятиях с логопедом в дошкольном детском доме задания, подобные «четвертому лишнему», использовались для отработки соответствующего речевого навыка и поэтому строились на «буквенном» критерии, что и было прочно усвоено мальчиком. Другие дети, как выяснилось впоследствии из бесед с ними и их воспитателями, тоже были знакомы с подобными заданиями. Отсюда не следовало, что они регулярно тренировались в выделении «четвертого лишнего». Просто именно такая форма работы по развитию понятийного мышления характерна для наших дошкольных учреждений. В обычной семье родители специально не отрабатывают у ребенка понятия типа «овощи», «фрукты», «одежда», «мебель», «средства передвижения».

Столь разный подход к развитию мышления иногда создает довольно курьезные ситуации. Один знакомый авторам мальчик из «хорошей семьи» впервые пришел в детский сад. Он попал сразу в старшую группу, и воспитательница решила выяснить, насколько он развит:

- Скажи мне, что такое огурцы, помидоры, картофель, лук?
- Салат,— ответил мальчик.
- Подумай как следует. Ну как бы можно было вместе назвать свеклу, огурец, морковь, картофель?
- Винегрет.

Воспитанника детского дома подобным вопросом врасплох не застанешь. Многие из них никогда не видели чашки или графина, но твердо знают, что это посуда, знакомы со свеклой только по кусочку в винегрете, но не сомневаются, что они с морковкой и картошкой составляют класс овощей.

Таким образом, можно думать, что хорошие результаты методики «Четвертый лишний» у воспитанников интерната достигнуты за счет доминирующего способа развития мышления в дошкольном детстве. Дети, как уже отмечалось, имеют весьма ограниченные возможности взаимодействовать с миром, действовать с предметами, а следовательно и обобщать свой собственный опыт.

Усилия воспитателей по развитию интеллекта менее всего предполагают организацию такого опыта, а на то, чтобы «навязать» ребенку некоторые «правильные» способы мышления. Таковыми обычно выступают классификационное обобщение. Особое внимание уделяется отработке задач, которые используются сегодня для диагностики готовности к школьному обучению и что соответственно выступает критерием эффективности воспитательной, развивающей работы с детьми в конкретном детском учреждении. Вместе с тем, с психологической точки зрения не только оптимальным для развития мышления в дошкольном детстве, но и, с нашей точки зрения, он просто губительным. И наиболее губительно он для воспитанников закрытых детских учреждений. Они действительно закрыты для широкого общения ребенка с миром, нерегламентированного, не пропущенного через «Примерные программы учебно-воспитательной работы».

К такому подходу к развитию ребенка можно отнести критические высказывания Л.С.Выготского, сформулированные им в знаменитой книге «Мышление и речь». Эта точка зрения заключается в том, что

*«... научные понятия вообще не имеют собственной внутренней истории, что они не проделывают процесса развития в собственном смысле слова, а просто усваиваются, воспринимаются в готовом виде с помощью процесса понимания, усвоения и объяснения, что они берутся ребенком в готовом виде из сферы мышления взрослых и что проблема развития научных понятий, в сущности говоря, должна быть целиком исчерпана проблемой обучения ребенка научному знанию и усвоения понятий.... Несостоятельность этого взгляда обнаруживается при первом же прикосновении к нему научной критики и притом обнаруживается одновременно с теоретической и практической сторон. Из исследований процесса образования понятий известно, что понятия не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании. Исследование учит нас, что понятие на любой ступени развития представляет собой с психологической стороны акт обобщения» (Т.2, с.187-188).*

Для Л.С.Выготского в этом контексте чрезвычайно важно, что любое научное понятие должно как бы «прорасти» из понятия житейское, которое в свою очередь вырастает, развивается из ранних форм обобщения - синкретов, комплексов, полностью вплетенных в личный опыт ребенка. Сегодня в работе детских учреждений наблюдается тенденция возможно более раннего приобщения ребенка к взрослым формам обобщения, что сопровождается буквально борьбой и вытеснением детских и в этом смысле несовершенных форм обобщения. Наиболее грустно сознавать, что все это делается со ссылкой на якобы психологически обоснованные факты и положения. Ребенок, воспитывающийся в семье, даже если в детском саду его учат «избавляться от синкретов и комплексов» имеет много других возможностей для нормального развития мышления, а ребенок из детского учреждения оказывается по сути дела приговоренным к такому формализованному, «научно обоснованному» способу развития мышления.

В наибольшей степени при этом страдает такая ведущая при переходе от дошкольного к школьному детству форма мышления как наглядно-образное. В нашем исследовании это



отчетливо проявилось в результатах выполнения методики «Полянки». Материал этой методики составляет серия последовательно усложняющихся картинок, на каждой из которых нарисована полянка с разветвленной системой тропинок. В конце каждой тропинки — домик, вдоль тропинок нарисованы деревья, кусты, цветочки и т. п. Задание — найти дорогу к домику, ориентируясь на форму и последовательность указателей (кустик, береза, цветочек или елочка, листик, дубок). Выполнение задания требует определенного уровня развития наглядно-образного мышления. Если легкие задания, с всего двумя или тремя дорожками, воспитанники интерната, хоть и с ошибками, но выполняли, то с более трудными, где требовалось удерживать в уме достаточно сложные зрительные образы, проходить мысленно по разным тропинкам, они практически не справлялись.

Задание с дорожками, домиками и цветочками значительно легче для детей, воспитывающихся в семье. Заметим, кстати, что в детском саду, где подобные задания воспринимались детьми просто как игра, они вообще не вызывали затруднений. В школе иногда встречаются парадоксальные случаи, когда дети начинают сами усложнять задание, воспринимая его как головоломку учебного характера. Воспитанниками интерната подобное задание никогда не воспринимается как игра. Для них оно всегда — трудная работа, в частности и потому, что «в это» с ними никогда не играли.

О чем говорят эти данные? О том, что воспитанники школы-интерната испытывают явные затруднения в ориентировке в наглядно представленном материале с опорой на опорные сигналы, которые также представлены в наглядно-образной форме. Важно подчеркнуть, что материал методики предполагает работу не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления. На предлагаемых «Полянках» представлена знакомая любому ребенку в опыте ситуация хождения по различным дорожкам, тропинкам, ориентация при этом на определенные признаки («Мы сейчас дойдем до этой елки и повернем направо»). Совершенно не случайно, что эта методика построена не на каких-то путешествиях в никому не ведомых космических дальях с опорными сигналами в виде букв, цифр, иероглифов или абстрактных символов (отметим, что для детей младших возрастов эта методика вообще предлагается с использованием игрушек — маленьких домиков, дорожек, вдоль которых стоят игрушечные елочки, цветочки и по которой должна идти игрушечная кукла). Поэтому успешное выполнение данной методики возможно при наличии опыта личного, конкретного

опыта прогулок по различным полянкам. В который раз приходится признать, что такого опыта фактически нет у детей из детского дома.

Дело не в том, что эти дети в своей жизни не ходили по тропинкам, но они как бы не видели этих тропинок, потому что смотреть и видеть - это разные вещи. Опишем в этой связи опыт психологической работы с группой детей, готовящихся в школе в Детской деревне-SOS в подмосковном Томилино, о которой мы писали выше. Психологи, которые работали с этими детьми, водили детей в окрестный лес, где специально показывали им кусты, деревья, камни, следы зверей. Они обращали внимание детей на то, что деревья разные, что у них разные ствол, листья, что они по-разному называются. Дети сравнивали, чем куст отличается от дерева, измеряли толщину деревьев: можно ли обхватить этот толстый ствол дерева одному, двум или руки должны сцепить несколько человек. Как правило, эти прогулки производили на детей сильное впечатление. Они как будто впервые видели все это, хотя были в этом лесу много раз. Матери-воспитательницы рассказывали потом, как эти ребята водили потом своих «братьев» и «сестер», свою «маму» в лес, рассказывая об увиденном, как об открытии. Были такие случаи, когда ребенок, придя в дом говорил: «Мама, оказывается у нас при входе растет огромное дерево». Дети действительно много раз проходя по этому месту не видели этого дерева (смотрели, но не видели). Весь этот опыт оказался очень полезным для матерей-воспитательниц, поскольку они воочию убедились, что гулять с детьми надо не только для того, чтобы они подышали воздухом и побегали, но и для того, чтобы открывать им мир. Мир, как оказывается, не открывается без посредничества человека.

#### ***2.6. Легко ли выполнять правила?***

Поступление ребенка в школу лавинообразно увеличивает число правил, которые он должен выполнять и которым должен подчиняться. По некоторым специально подсчетам количество регламентирующих ребенка правил увеличивается примерно в 100 раз, т.е. на два порядка. Поэтому соответствующая способность — важный показатель готовности к школьному обучению. Умеют ли воспитанники интерната выполнять различные правила? Как оказалось, на этот вопрос нельзя дать однозначного ответа. Нами были использованы три методики, направленные на изучение этой стороны готовности.

Первая из них — широко используемая методика «Графический диктант» состоит включает два задания: (1) вычерчивание на бумаге в клетку под диктовку «узора» (например, две клеточки вверх, одна клеточка вправо, две клеточки вниз, одна клеточка вправо и т. д.). примерно до середины строки, и (2) самостоятельного рисования точно такого же узора до конца строки. Это дает возможность выявить, насколько у ребенка сформированы такие важные параметры произвольного поведения, как умение слушать и точно выполнять указания взрослого и пользоваться образцом.

Вторая методика — «Узор» — похожа на «Графический диктант» тем, что ребенок должен рисовать определенный узор под диктовку. Однако делается это на специальном бланке, где намечена канва узора в виде особым образом расположенных маленьких треугольников, квадратов и кружков, и ребенок должен учитывать три правила, которые даются ему до начала работы:

- ✓ правило № 1 — линия должна быть непрерывной;
- ✓ правило № 2 — квадрат с треугольником, треугольник с квадратом можно соединять только через кружок;
- ✓ правило № 3 — линия должна идти слева направо.

Диктовка звучит примерно так: «Соединяйте квадрат с треугольником, треугольник с квадратом и т. д.». Ребенок рисует несколько узоров, причем от узора к узору и канва, и диктовка последовательно усложняются и соответственно усложняется сам узор.

В третьей методике — «Рисование по точкам» — от ребенка требуется воспроизвести рисунок достаточно сложной геометрической фигуры, ориентируясь на образец и при этом выполняя правило: не соединять точки одного цвета.

Задание нарисовать узоры под диктовку в «Графическом диктанте» воспитанники интерната выполняли так же, как и другие дети их возраста — учащиеся I класса массовой школы,— и значительно лучше, чем более младшие. Это свидетельствует как о серьезном и ответственном отношении воспитанников интерната к требованиям взрослого, так и о достаточном уровне морфо-функционального созревания мозговых структур. Анализ графического изображения говорит о том, что у наших испытуемых достаточно развиты внимание, умение ориентироваться на плоскости, соответствующие моторные навыки. Способность самостоятельно воспроизвести уже нарисованный узор, по данным второй части этой методики, развита у воспитанников интерната так же, как и у других детей 7 лет.

По результатам выполнения методики «Узор» воспитанники интерната оказались лишь на уровне детей 6 лет, заметно отставая от семилеток из массовой школы. Интересно сопоставить обе описанные методики. Если для выполнения «Графического диктанта» достаточно просто следовать пошаговым указаниям взрослого, то для того, чтобы успешно справиться с заданиями методики «Узор», ребенку нужно помнить и соблюдать определенную, сформулированную до начала работы систему правил. Поскольку, как выяснилось с помощью специальных вопросов, воспитанники помнили правила, то причину неудовлетворительных результатов следует искать в неумении руководствоваться этими правилами в процессе выполнения задания.

Итак, если действие разделено на операции и условия, в которых эта операция осуществляется, даются непосредственно перед ее выполнением, если при этом она достаточно проста и однозначна, дети из детского дома справляются с действием достаточно хорошо. Но если требования даются в виде исходно задаваемой системы правил, и оно не раскладывается взрослым на отдельные, последовательно предлагаемые операции, воспитанники интерната не в состоянии справиться с заданием.

Некоторые предпосылки этого умения должны сформироваться в старшем дошкольном возрасте, и, по материалам массового обследования, к началу обучения в школе в обычных условиях это действительно происходит. Однако у воспитанников интерната указанные предпосылки учебной деятельности не сформированы.

Особенно ярко неумение использовать систему правил проявилось у наших испытуемых при выполнении задания методики «Рисование по точкам». Их результаты оказались самыми худшими из всех сравнивавшихся групп детей, не только 7-летних, но и 6-летних, как в школе, так и в детском саду. В заданиях методики «Рисование по точкам», как уже отмечалось, необходимо одновременно выполнять два правила: точно воспроизводить геометрическую фигуру по образцу и соединять в ходе воспроизведения только точки разного цвета. Отметим, что для одновременного выполнения этих правил необходимо было, с одной стороны, опираться на наглядно данный образец, для того чтобы правильно воспроизвести фигуру, а с другой, - уметь отвлечься от образца, поскольку без этого было невозможно решить задачу с использованием второго правила. В результате оказалось, что одни дети воспроизводили образец, игнорируя цвет соединяемых точек, другие, -

пренебрегая образцом просто соединяли точки разных цветов. Те же, кто пытался использовать оба правила вообще не смогли выполнить задание и расстраивались из-за этого до слез. Известно, что неумение младшего школьника одновременно учитывать при выполнении задания хотя бы два правила является мощным прогностическим показателем трудностей в обучении.

Умение работать по правилам отражает развитие произвольной саморегуляции поведения. Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо, чтобы требования, первоначально выдвигаемые учителем, в дальнейшем выступали как требования, которые ученик сам предъявляет к собственным действиям. Это, в свою очередь, предполагает достаточно высокую степень сформированности действий самоконтроля.

Таким образом, сравнение уровня развития данной стороны готовности к школьному обучению воспитанников школы-интерната и детей из групп массового обследования выявило известную специфику характера произвольной саморегуляции у наших испытуемых.

Воспитанники школы-интерната хорошо справляются с теми заданиями, в которых достаточно лишь последовательно выполнять прямые и элементарные указания взрослого. Действия испытуемых при этом носят пошаговый характер — исполнение и самоконтроль следуют непосредственно за указанием педагога. В тех случаях, когда правила выполнения задания вводятся не пошагово, а формулируются до начала деятельности и достаточно сложны, а тем более когда ребенок должен ориентироваться одновременно на несколько таких правил, эффективность оказывается неудовлетворительной. Последнее свидетельствует о более низком уровне развития саморегуляции поведения у данной группы детей по сравнению с их сверстниками из обычных школ.

Недостаточная развитость произвольности поведения у воспитанников школы-интерната представляется на первый взгляд несколько парадоксальной. Традиционно принято считать, что недостатки в развитии самостоятельности, произвольности поведения детей связаны с *гиперопекой*, чрезмерной заботой со стороны окружающих взрослых. Воспитанники школы-интерната с раннего возраста растут, скорее, в условиях *гипоопеки*, дефицита общения со взрослыми. В этих условиях, вынуждающих их быть самостоятельными, следовало, казалось бы, ожидать сравнительно высокого уровня развития у детей умения организовать себя, планировать свое поведение и т. п. Однако эти элементы развития

произвольности, как было показано выше, у первоклассников из школы-интерната сформированы в значительно меньшей степени, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье. Дело в том, что ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми, практическое отсутствие личного времени, которым ребенок может распоряжаться по своему усмотрению на самом деле не предоставляет ребенку самостоятельности: твердый режим дня, постоянные указания взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контроль со стороны взрослого — все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение и, напротив, формирует привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний.

Ребенок, воспитывающийся в семье, естественно, оказывается в менее жесткой ситуации требований и контроля, с одной стороны, а с другой, — имея возможность соучаствовать в сложной, разнообразной деятельности взрослого (готовить с бабушкой обед, отремонтировать с отцом водопроводный кран, собирать с дедушкой конструктор и т. п.), не только научается выполнять отдельные операции, но и усваивает достаточно сложные программы планирования, организации деятельности, контроля. Существенно то, что в семье усвоение всех этих сложных элементов деятельности происходит не в ситуации специального обучения, а естественно включается в контекст непосредственно привлекательных для ребенка видов деятельности. Такого богатства, разнообразия взаимодействия со взрослыми в различных деятельности, формирующих элементы произвольной регуляции поведения (планирование, самоконтроль и т. п.), обычно лишены воспитанники детских домов.

\* \* \*

Приступая к изучению готовности к школе детей из детского дома, мы хотели понять, отстают ли они и в чем именно от своих сверстников, растущих в семье. Тем самым мы по существу разделяли бытующее представление о некотором общем отставании или даже о задержке психического развития детей, оставшихся без попечения родителей. Однако уже первые экспериментальные данные показали, что ни о каком общем отставании речь идти не может, так как в чем-то воспитанники детского дома оказались на уровне их сверстников из массовой школы, в чем-то были ниже этого уровня, а в чем-то — выше. Но и эти выводы, как выяснилось, поверхностны. Психологический анализ выявил, что во многих случаях результаты экспериментальных проб у детей, растущих в

семье и вне семьи, даже нельзя сопоставлять по параметру «лучше — хуже», они просто свидетельствуют о разном.

Мы столкнулись тем самым с совершенно особым типом психического развития, про который нельзя сказать, что он хуже или медленнее, чем у семейных детей. Он просто другой. Не современная норма, не умственная отсталость, не форма той или иной психической патологии. Это особый тип, связанный со спецификой развития ребенка вне семьи. В современной психологии такой тип развития объясняют так называемыми депривационными условиями.

## **2. Развитие в период школьного обучения**

Ниже будут представлены материалы, позволяющие проследить особенности разных сторон психического развития детей разных школьных возрастов, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах. В своем изложении мы опираемся на результаты конкретных исследований, преимущественно проведенных авторами.

Обследуя детей, мы стремились максимально разносторонне изучить специфику их интеллектуального, личностного развития, особенностей поведения, общения с окружающими и т. п. Мы предполагали, что такой подход позволит выявить в психическом развитии детей те «точки наименьшего сопротивления» (*locus minoris resistentiae*), на которых следует сосредоточить особое внимание.

Наиболее распространенной гипотезой на этот счет можно считать представление о дефектах или отставании в умственном развитии детей-сирот, связанном с неблагоприятной наследственностью, с отрицательным и бедным ранним опытом таких детей. В этом единодушны как авторы многих книг и статей, так и те учителя и воспитатели, с которыми мы беседовали во время работы в интернате. Показательно, что для большинства учителей начальной школы настольной и по существу единственной книгой, которой они пользуются при подготовке уроков, до сих пор является пособие для работы с детьми, имеющими задержки умственного развития.

Поэтому остановимся прежде всего именно на проверке этой гипотезы.

## 1. Специфика интеллектуального развития

### *1.1. Коэффициент интеллекта (IQ)*

Для того чтобы выявить уровень и наиболее общие характеристики интеллектуального развития воспитанников школы-интерната, мы воспользовались детским вариантом теста Векслера, адаптированным для использования в нашей стране А. Ю. Панасюком (1976). Этот выбор был обусловлен не только тем, что тест Векслера — едва ли не самый известный и общепризнанный в мире метод изучения интеллекта (об интересе к нему и широте применения свидетельствуют почти 2000 публикаций в «Ежегодниках измерения умственных способностей»; в ряде психологических журналов регулярно публикуются обзоры и исследования по этому тесту), но и тем, что именно он используется в большинстве работ, посвященных анализу вопроса о влиянии депривации на умственное развитие детей во многих странах. Последнее обстоятельство предоставляет возможность «вписать» наше исследование в общий контекст этих научных разработок.

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

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

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

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



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

Исследование интеллекта с помощью теста Векслера нами было проведено, когда наши испытуемые учились во 2 классе. Им в это время было от 8,5 до 10 лет. Согласно стандартной процедуре обработки, в зависимости от показателя общего коэффициента интеллекта испытуемые могут быть разделены на семь групп — от очень высокого интеллекта до умственной отсталости (см. таблицу 1).

Таблица 5  
Показатели уровней интеллектуального развития

<b>IQ показатель</b>	<b>Уровень интеллектуального развития</b>
130 и выше	Очень высокий интеллект
120-129	Высокий интеллект
110-119	«Хорошая» норма, интеллект выше среднего
90-109	Средний
80-89	Интеллект ниже среднего
70-79	Уровень интеллекта, граничащий с умственной отсталостью
69 и ниже	Умственная отсталость

В нашей выборке максимальное количество испытуемых (68 %) попали в группу со «средним интеллектом», 10% — в группу с интеллектом «выше среднего» («хорошая» норма); ни одного испытуемого — в группу с «высоким интеллектом»; 5% — в группу с «очень высоким интеллектом» (IQ — выше 130); 11% испытуемых оказались в группе с «тяжелым интеллектом»; ни один не попал в зону «граница умственной отсталости», и у 6% испытуемых общий показатель интеллекта свидетельствовал об умственной отсталости. Эти данные представлены на рис. 1. Для сравнения приведены соответствующие кривые распределения, полученные при стандартизации методики на Д. Векслером американских детей и А.Ю. Панасюком - на отечественной выборке — учащихся массовых школ (1976).

Рис. 1

Сопоставление приводимых на рис. 1 распределений свидетельствует о том, что показатели общего коэффициента интеллекта, полученные в группе воспитанников школы-интерната, в целом отражают параметры выборки стандартизации. В нашей выборке среднее значение общего коэффициента интеллекта  $M = 101$ , (при  $M$  станд. = 100,  $\sigma$  станд. = 15).

### ***1.2. Вербальный и невербальный интеллект***

Стандартные данные предполагают равенство показателей вербального и невербального интеллектов (оба равны 100). По соотношению этих показателей наша выборка отличается от выборок стандартизации: коэффициент вербального интеллекта достоверно выше коэффициента невербального интеллекта ( $M$  верб. = 10,  $\sigma = 14,4$ ,  $M$  неверб. = 94,  $\sigma = 14,4$ ).

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

Соотношение показателей вербального и невербального интеллектов по тесту Векслера имеет существенное значение для характеристики мышления. В многочисленных исследованиях было показано, что уровень и структура вербального интеллекта теснейшим образом связаны с полученным образованием, всей совокупностью условий социализации человека. Вербальные субтесты наиболее тесно коррелируют с критериями общей культуры и академической успеваемостью.

В этой связи нам кажутся интересными выводы, к которым пришел в свое время А.Ю. Панасюк (1976), решая на материале теста Векслера задачу структурно-уровневого анализа интеллекта. А.Ю.Панасюк вводит понятие «значимость психической функции».

Опираясь на то, что каждый из 12 субтестов теста Векслера может быть соотнесен с определенной психической функцией и прослеживая соотношение соответствующих показателей на разновозрастной выборке, А.Ю.Панасюк ввел понятие «значимость психической функции», понимаемой как выражение степени влияния отдельной функции на другие и соответственно степень независимости этой функции от других..

Используя специальный математический аппарат, А.Ю.Панасюк выявил возрастную динамику значимости психических функций в интервале от 5 до 14 лет. При сравнении вербальных и невербальных субтестов им было показано, что в указанном возрастном интервале роль речевых характеристик в обеспечении умственного развития уменьшается, причем особенно интенсивно снижение значимости вербальных функций происходит в период с 8 до 11 лет. Таким образом, если успешность интеллектуальной деятельности в младших возрастах (5—8 лет) обеспечивается прежде всего развитием вербальных функций, то в более старшем возрасте все большее значение начинают приобретать невербальные функции.

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

Как ни странно, несмотря на достаточную представленность в современной отечественной психологической литературе работ, посвященных особенностям детей из закрытых детских учреждений, исследований интеллекта крайне мало. Данные этих немногочисленных работ в целом подтверждают обнаруженный нами факт лучшего вербального интеллекта, сравнительно с невербальным. Это было показано в проведенных в последние годы исследованиях: детей и подростков Химкинского приюта (с помощью теста Векслера) А.Н.Голиком (2000) и подростков из детских домов и школ-интернатов Иркутска (с помощью теста Амтхауэра) И.В.Ярославцевой (2000).

Интересно сопоставить специфику интеллекта детей-сирот и детей-делинквентов (детей с проблемами поведения). Традиционно было принято считать, что для так называемого *синдрома диффисильности*<sup>13</sup> характерен факт преобладания

<sup>13</sup> Синдром диффисильность - (от англ....) - совокупность психологических характеристик, характеризующих детей и подростков с проблемами поведения.

невербального интеллекта над вербальным (см., например, Й.Шванцара, 1978). Типичный «трудный ребенок», согласно этой точке зрения, обладает хорошими интеллектуальными потенциями, что проявляется в удовлетворительном выполнении невербальных субтестов, но он плохо обучен и поэтому слабо справляется с вербальными субтестами. У детей-сирот соотношение вербального и невербального интеллектов оказывается прямо противоположным. Ребенок из детского учреждения, напротив, обучен сравнительно хорошо, но в ситуации, требующей хотя бы минимальной сообразительности, оказывается мало успешным.

В последние годы, однако, появились работы (см. Э.Мэш, Д.Вольф,, 2002), которые позволяют считать, что синдром диффисильности удовлетворительно описывает лишь одну категорию делинквентных детей и подростков - активных, сообразительных, имеющих богатый опыт жизненных задач, но не отличающихся прилежанием в учебе ребят. Сегодня исследователи выделяют и другую группу детей и подростков с проблемами поведения, которую называют «безлично-неэмоциональный тип». Последние характеризуются в первую очередь выраженными нарушениями в межличностных отношениях, связанных с отсутствием *эмпатии* и интереса к другим людям.

*Эмпатия - способность откликаться (сочувствовать, сопереживать) на переживания другого человека, способность понимания его эмоциональные состояния и чувства.*

Специфика интеллекта этой группы детей состоит в лучшем развитии вербального интеллекта, сравнительно с невербальным, т.е. аналогична выявленной нами у воспитанников детского дома. Позволим себе высказать гипотезу: делинквентные дети и подростки, которых можно отнести к группе безлично-неэмоциональных, воспитывались в условиях депривации, прежде всего материнской. В пользу этой гипотезы говорит не только вышеописанная характеристика их интеллекта, но и особенности их взаимоотношений со сверстниками и взрослыми - подробнее на этом вопросе мы остановимся ниже, - а также описания семейного фона таких детей и подростков. ... (посмотреть...). Сам факт появления достаточно многочисленной группы таких детей свидетельствует, по нашему мнению, о росте напряженности самой проблемы депривации в современном обществе.

### 1.3. Трудные и легкие субтесты

Обратимся к результатам выполнения отдельных субтестов. Напомним, что всего субтестов 12: 6 вербальных (*Осведомленность, Понятливость, Арифметика, Аналогии, Словарь, Повторение цифр*) и 6 невербальных (*Недостающие детали, Последовательные картинки, Кубики Кооса, Сложение фигур, Кодирование, Лабиринт*). Как уже отмечалось, эти субтесты позволяют выявить уровень развития различных психических функций. Воспользуясь общей схемой, предлагаемой Л.Ф.Бурлачуком и С.М.Морозовым (1999) и литературными данными, представим в таблице характеристику отдельных субтестов (см. таблицу 2).

Таблица 6

#### Характеристики субтестов теста Векслера

<b>Субтест</b>	<i>Изучаемая функция</i>	<b>Факторы, влияющий на результат</b>
<i>Вербальные субтесты</i>		
Осведомленность	Память	Культурная среда, общий уровень культуры.. Направленность и широта интересов
Понимание	Мышление. Умение строить умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл. Самостоятельность, социальная зрелость суждений	Культурная среда.. Общий культурный уровень
Арифметический	Произвольное внимание, мышление. Четкость оперирования числовым материалом.	Уровень обученности
Установление	Мышление	Культурная среда. Уровень

сходства (анalogии)	(способность к логическому обобщению).	образования.
Словарный	Речевое развитие, память	Культурная среда, общий уровень культуры, уровень образования.
Повторение цифр	Оперативная память, слуховые (отчасти зрительные) образы произвольное внимание.	Объем памяти, объем внимания, обусловленные особенностями центральной нервной системы
<i>Невербальные субтесты</i>		
Недостающие детали	Перцептивные способности. Умение дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах	Опыт восприятия окружающей среды
Последовательные картинки	Воображение. Перцептивное внимание, зрительное схватывание материала (визуальная интуиция). Понимание и предвосхищение событий. Дополнительный параметр - чувство юмора	Жизненный опыт
Составление фигур	Воображение, наглядно-образное мышление, умение соотнести части и целое, формирование идеального эталона	Опыт оперирования с невербальным материалом, зрительный опыт
Кубики Кооса	Наглядно-образное мышление, сенсомоторный интеллект, зрительное восприятие	Опыт оперирования с невербальным материалом
Шифровка	Свойства внимания, восприятие, зрительно-	Работоспособность, толерантность к монотонии,

	моторная координация,	скорость формирования новых навыков
Лабиринты	Наглядное мышление	Опыт оперирования с невербальным материалом, умение выстраивать стратегию поведения

7 Результаты нашего исследования представлены на таблице

Таблица 7

*Шкальные оценки по субтестам теста Векслера*  
(средние данные по группе)

Субтест	<i>M</i>	$\delta$
<b>Вербальные субтесты</b>		
Осведомленность	9,2	2,7
Понятливость	11,1	5,1
Арифметика	12,8	2,7
Сходство	11,1	4,1
Словарь	11,9	3,4
Повторение цифр	9,9	2,6
<b>Невербальные субтесты</b>		
Недостающие детали	10,4	3,2
Последовательные картинки	7,6	3,7
Кубики Кооса	9,5	3,2
Сложение фигур	7,8	3,3
Шифровка	10,3	2,4
Лабиринт	10,2	4,0

В нашем исследовании самыми высокими оказались результаты по субтестам *Арифметика*, *Словарь*, задания которых непосредственно связаны с освоением школьной программы. В субтесте *Арифметика* ребенку предлагается решить несколько арифметических задач разной степени сложности (время для решения каждой задачи строго ограничено). В субтесте *Словарь* —

объяснить значение нескольких слов, понятий. Особенно показателен субтест *Арифметика*, который 89,5% наших испытуемых выполнили практически одинаково,— в этом субтесте ими успешно решались те, и только те, задачи, которые ранее были отработаны на уроках математики.

Наихудшим было выполнение двух невербальных субтестов *Последовательные картинки* и *Сложение фигур*.

Сравним результаты по субтесту *Сложение фигур* и выполненному сравнительно более успешно субтесту *Кубики Кооса*. В субтесте *Сложение фигур* надо складывать изображение ряда предметов (человеческая фигура, лошадка, машина, человеческое лицо) из отдельных элементов этого изображения. В субтесте *Кубики Кооса* необходимо складывать специально раскрашенные кубики так, чтобы в итоге на верхней плоскости образовался такой же узор, как на образце, который дается на рисунке. Задания обоих этих субтестов направлены на выявление особенностей наглядно-образного мышления, но в субтесте *Кубики Кооса* ребенок постоянно имеет перед собой образец фигуры, которую он должен сложить. В отличие от этого в субтесте *Сложение фигур* он не только не имеет такого образца, но в более сложных заданиях даже не знает, какую фигуру необходимо сложить. Выполнение подобного задания, требующего активной работы воображения, оказывается наиболее трудным для воспитанников школы-интерната.

Недостаточное развитие этой способности отразилось и в низких результатах субтеста *Последовательные картинки*. В заданиях этой методики требуется разложить сюжетные картинки в такой последовательности, чтобы по ним можно было составить связный рассказ, события которого последовательно разворачиваются во времени. Для успешного выполнения этого задания, как показали еще работы А.Н.Бернштейна (1922) и С.Я.Рубинштейн (1960), необходимы не только внимательность к деталям, способность представить логическую последовательность действий, понимание социального контекста, но и умение по отдельным эпизодам составить некоторый целостный образ события. Анализ выполнения этого субтеста воспитанниками школы-интерната и, в частности, допускаемых ими ошибок позволяет предположить, что именно неумение вообразить, представить себе целостный образ события (наличие которого в идеальном плане необходимо для успешного выполнения подобного задания) является основной причиной плохого выполнения данного субтеста многими воспитанниками.



Отметим, что дети из школы-интерната весьма успешно выполняли даже достаточно сложные задания субтеста *Лабиринт*, также направленного на выявление уровня развития наглядного мышления. Мы объясняем это тем, что для нахождения нарисованного на бумаге выхода из лабиринта, путь к которому ребенок прочерчивает карандашом, действия в идеальном плане не являются необходимыми, равно как и идеальное представление образа, достаточно лишь умения эффективно работать в плане наглядно данной ситуации. Нельзя также исключить влияние вербального интеллекта на успешность выполнения данного теста, отмечаемую Ю.Филимоной и В.Тимофеевым (1994), которые проявляются в возможности словесного формулирования испытуемым стратегии своего действия.

Таким образом, использование теста Векслера дало возможность не только зафиксировать соотношение вербального и невербального интеллекта, но также понять, что сравнительно сильными сторонами развития вербального интеллекта эти дети обязаны почти напрямую характеру и качеству обучения, слабые же его стороны связаны с бедностью культурной среды.

Для понимания специфики невербального интеллекта для воспитанников школы-интерната показательно следующее. Эти дети сравнительно неплохо выполняют субтесты, требующие только умения манипулировать наглядно представленным материалом (т. е. субтесты, для выполнения которых необходимо наглядное — но не образное! — мышление: *Кубики Кооса*, *Лабиринт*), однако они не справляются с заданиями в тех случаях, когда для решения необходим именно отрыв от наглядно данной ситуации (*Сложение фигур*, *Последовательные картинки*.)

По существу такая же «наглядность без образности» явилась одной из причин крайне неудовлетворительных результатов по тестам Пиаже на сохранение массы и длины и по ряду других проб, использовавшихся при изучении готовности воспитанников интерната к школьному обучению, о чем шла речь выше.

Итак, мы видим, что соответствующее возрастной норме значение общего коэффициента интеллекта у воспитанников школы-интерната достигается за счет сочетания сравнительно высокого уровня развития вербального (словесного) мышления и сравнительно низкого уровня развития мышления невербального. Важно также отметить, что в ходе обучения в начальных классах не устраняется та дисгармоничность в развитии мышления, которая возникла к концу дошкольного возраста и проявилась в исследовании готовности к школьному обучению.

#### *1.4. Хорошо ли учится умный?*

Как соотносится уровень развития интеллекта, психологически определяемый с помощью коэффициента интеллекта, со школьными успехами детей?

Обычно при рассмотрении этого вопроса исходят из предположения, что низкая школьная успеваемость — следствие низкого интеллекта. Однако И.Лангмейер и З.Матейчек (1984, с.91) на основании специальных исследований пришли к следующему чрезвычайно интересному выводу: данное положение полностью подтверждается у группы детей из «хороших» семей, уже менее — у группы детей из «плохих» семей и еще менее — у детей, воспитывающихся в детских учреждениях закрытого типа.

Наши данные также свидетельствуют, что у воспитанников интерната успеваемость не связана прямо с уровнем развития интеллекта. Среди наших испытуемых, по крайней мере в начальной школе, были дети с высоким уровнем интеллекта и низкой успеваемостью и, наоборот, дети с весьма низким коэффициентом интеллектом, но с хорошей успеваемостью. Например, один из мальчиков., по словам учителя, был одним самых слабых учеников в классе. У него были двойка и тройки практически по всем предметам. Однако, по данным психологического обследования, он показал самый высокий интеллект. (Его IQ оказался выше 130). Во время выполнения заданий теста Векслера он проявлял не только очевидную живость ума и сообразительность, но и большой интерес к этой работе. Сняв тапочки, забравшись с ногами на стул и высунув язык, он со страстью решал «головоломки» — именно так он воспринимал задания теста — и просил еще и еще. Чувствовалось, что интеллектуальная работа доставляет мальчику огромное удовольствие. Отметим, кстати, что специалисты по одаренным детям считают такое отношение к интеллектуальной деятельности одним из самых значимых критериев наличия у человека способностей творчеству. Исключением явилось только выполнение им теста «Шифровка» - задания, которого показалось ему скучным, неинтересным и которое он выполнил на довольно низком уровне. Когда же мы увидели этого мальчика на уроках, контраст был разительным — перед нами сидел просто другой ребенок: вялый, безынициативный, как будто даже не всегда или неясно понимавший, что от него хочет учитель.

Приведем и противоположный пример. Любимцем учителей, воспитателей, отрадой их души был другой мальчик. Всегда доброжелательный, веселый, старательный, с охотой выполняющий

просьбы взрослых, «активно работающий на уроке», прилежный, этот мальчик учился, как говорят учителя, на твердую четверку. Таким же старательным он был и при проведении теста. Однако результаты выполнения заданий, особенно невербальных, оказались крайне низкими. Интересно отметить, что мальчику по существу было безразлично, выполнил или не выполнил он то или иное задание и насколько эффективно. Ему хватало доброжелательного отношения экспериментатора — а оно было таковым вне зависимости от успеха или неуспеха ребенка. Понятно, что «твердые четверки» этого ученика ставились по существу за прилежание. В начальной школе подобное нередко встречается, когда старательность и прилежание маскируют присущую ребенку интеллектуальную пассивность, последствия чего сказываются уже в средней и старшей школе.

Приведенные нами примеры отнюдь не единичны. Когда мы рассказывали о результатах психологического исследования на педсовете, то вначале произвели почти шоковое впечатление — учителя и воспитатели буквально отказывались верить, что признанные отличники и хорошисты часто оказывались интеллектуально развитыми значительно хуже, чем некоторые из слабоуспевающих учеников. Однако подробный психологический анализ каждого случая, причин отсутствия связи между успеваемостью и уровнем интеллектуального развития чаще всего убеждал педагогов в правильности психологического диагноза. По ходу обсуждения учителя и воспитатели начинали приводить примеры из собственного опыта, подтверждавшие представленную нами картину, фиксация и последующий анализ расхождения между умственным развитием и успеваемостью каждого отдельного ребенка способствовали ломке педагогического стереотипа и становились исходным пунктом, «точкой роста», принципиально нового отношения к ребенку. Важнейшим моментом этого нового отношения было понимание того, что успешное освоение школьной программы в младших классах определяется не только и не столько характеристиками интеллекта (нередко трактуемыми педагогами как врожденные и неизменные), сколько особенностями становления личности в целом.

### ***1.5. Влияние пребывания в детском доме на развитие интеллекта***

Сопоставление наших материалов с данными других исследователей (в основном подобные работы проводились за рубежом) говорит о том, что в нашей выборке общий коэффициент интеллекта оказался выше, чем обычно наблюдается в подобных

детских учреждениях. По-видимому, не в последнюю очередь это объясняется, с одной стороны, тем, что мы имели дело со специально отобранными детьми, а с другой - тем, что уровень образовательной и воспитательной работы в интернате был высоким.

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

Существенным фактором является возраст, в котором ребенок попадает в детский дом, и длительность его пребывания в нем. В этой связи представляет интерес уже многократно упоминавшееся нами исследование И.Лангмейера и З.Матейчека, проведенное в начале 60-х годов XX века в среднечешской области. Авторы изучали особенности физического и интеллектуального развития 6-летних детей-сирот, которых они исходно разделили на 4 группы. В первую были включены дети, воспитывавшиеся в учреждениях с грудного возраста. Во вторую вошли дети, воспитывавшиеся в учреждениях с ползункового возраста (1—3 года). В третью — дети, поступившие в учреждение между 3 и 5 годами жизни. Наконец, в четвертую — дети, поступившие в учреждение уже после 5-го года жизни и пребывавшие там к моменту начала обследования максимально 1 год.

По результатам исследования оказалось, что физическое развитие (рост, размер головы, вес) в основном тем лучше, чем длительнее период времени, прожитый ребенком в учреждении. Сравнительно благоприятное физическое развитие авторы объясняют хорошей медицинской помощью, предоставляемой детям уже в учреждениях для грудных детей. Но уровень интеллекта оказался в очевидном противоречии с физическим развитием: чем раньше дети поступали в учреждение, тем заметнее было запаздывание развития их интеллекта.

*«Если допустить,— пишут И. Лангмейер и З. Матейчек,— что наследственный фон приблизительно сходен у всей группы, то умственное запаздывание детей, воспитываемых в детских учреждениях с грудного возраста, нельзя объяснить лишь отрицательным развитием популяции или недостаточной начальной воспитательной помощью. Так как медицинское и материальное содержание данных индивидов в учреждениях для*

*грудных детей, напротив, было весьма благоприятным, остается третья возможность, т.е. важное участие депривационных факторов, а именно недостатка сенсорного, и в особенности эмоционального, 'стимулирования ребенка в чрезвычайных жизненных условиях, какие приносит постоянное пребывание в детском учреждении» (1984, с. 91).*

Дети, которые попали в детские учреждения сравнительно позже, находились в своих семьях в ситуации явного недостатка гигиенической и воспитательной помощи, их среда была бедна эмоциональными стимулами, а основные психологические потребности, бесспорно, не удовлетворялись (неслучайно дети впоследствии были изъяты из всех этих семей). Таким образом, конечно, в этих семьях имела место явная психическая депривация. Однако, по мнению чехословацких исследователей, она качественно отличалась от депривации, возникающей в детских учреждениях, так что конечный результат вместе с остальными факторами развития не создавал столь неблагоприятной ситуации при поступлении ребенка в школу, как это наблюдалось у детей, воспитывавшихся в учреждениях непрерывно, начиная с раннего возраста.

Приведем еще ряд фактов, полученных нами в ходе исследования.

**Факт первый.** В процессе работы с воспитанниками самых разных возрастов - от младшего школьного до старшего подросткового, в разных ситуациях - учебных, неучебных, экспериментальных - мы постоянно сталкивались с тем, что дети и подростки решительно не умеют применить даже имеющиеся у них знания к решению встающих перед ними проблем.

Например, учащиеся 8 класса, изучая физику и регулярно готовя под контролем воспитателя домашние задания, испытывали значительные трудности в использовании действительно имеющихся знаний по физике при усвоении нового учителя. Каждый новый параграф, каждую новую тему они воспринимали как совершенно отдельную, не связанную с предыдущими. От учителя требовались специальные усилия, чтобы актуализировать имеющиеся у них знания (причем речь шла буквально усвоенных на прошлом уроке или даже тех, которые они только что демонстрировали при проверке домашнего задания).

Еще один пример. В комнате, где мы проводили исследование, часть возникала задача переставить мебель,

добавить или убрать мебель, с тем, чтобы можно было провести какое-то занятие. Подростки охотно занимались этой работой. Но при этом демонстрировали какую-то невообразимую бестолковость. Даже простейшая просьба расставить стулья так, чтобы все всех видели и могли свободно разговаривать друг с другом, не выполнялось. Однако стоило воспитателю предложить поставить стулья в круг или показать, как именно должен каждый следующий стул должен стоять в отношении предыдущего, как задача сразу решалась. Создавалось отчетливое впечатление, что интеллектуальный план не включался.

Такое «неиспользование» интеллекта при наличии необходимых умственных возможностей и знаний Л.И.Божович называет «*формализмом первого рода*». Что подразумевается по этим термином?

Л.И.Божович подробно рассматривала формализм первого и второго рода.

*«Основной характерной чертой первого рода формализма является заучивание. Здесь обычно присутствует довольно точное знание правил, знание словесных формулировок, приведенных в учебнике примеров, но все это лишено для ученика действительного содержания. При таком формализме у школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мысли. Отношение к школьным знаниям отличается полным равнодушием к сути того, что они изучают. Часто они относятся к ним как к чему-то чуждому жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности (формулируя закон Архимеда, один ученик IV класса выразился так: «Архимед **издал** такой закон, что все тела в воде в воде должны становиться легче и легче настолько, насколько вытеснят они воды». (Эти школьники учат и отвечают, но не верят ни в то, что они учат, ни в то, что они отвечают)» (1968, с.309). ...*

*«Формализм второго рода также связан с определенным отношением учащихся к знаниям, однако он существенно отличается от только что описанного. Учащиеся, обнаруживающие формализм второго рода, как правило, в известной мере владеют способами теоретического мышления. Они способны к «отлету от действительности», они могут сделать предметом сознания само понятие, обобщение, закон. Но перед ними возникает другая трудность. Оторвав понятие от предмета, они не всегда умеют вернуться к нему, увидеть*

*в научном понятии все многообразие отраженной в нем конкретной действительности» (там же, с.311).*

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

Приведем такую зарисовку. Третьеклассники при выполнении домашнего задания учат с воспитателем стихотворение А.С.Пушкина «Зимнее утро». Процесс выглядел примерно так. Мальчик учит две строчки, подходит к воспитательнице и добросовестно их повторяет. Воспитательница хвалит его, пытаясь обратить внимание на поэтическую красоту и смысл стихотворения. Объясняет, что надо прочесть все стихотворение целиком, прочувствовать, понять, а потом уже разучивать. Но безрезультатно. Мальчик выучивает следующие две строчки и теперь уже рассказывает ей их, не произнося первых двух. и т.д. Так же ведут себя и остальные дети. Они формально заучивали заданный текст, даже не пытаясь вникнуть в его смысл.

Такой формализм в усвоении знаний проявляется у детей, растущих вне семьи, чрезвычайно рано, уже на стадии овладения речью. Й.Лангмейер, З.Матейчек отмечают, что для таких детей характерно расположение слов друг возле друга без фразеологической связанности, что продолжается непомерно долго, даже после достижения трехлетнего возраста.

*«Дети, - пишут авторы, - умеют относительно хорошо называть предметы на картинках, но значительно позднее и с большим трудом они смогут описать происходящее и смысл картинки, что предполагает понимание соотношения между действительностью и ее символическим изображением. Эта ранняя неопытность при сравнении действительных предметов с их графическим изображением приводит, наконец, к*

*запоздалому пониманию к характеру графического знака вообще, в чем нами усматривается один из корней их характерной недостаточности при чтении и письме в первых классах».*

**Факт второй.** С подростками мы проводили индивидуальные эксперименты по определению уровня притязаний. Использовалась методика Ф.Хоппе в модификации М.С.Неймарк (1972). Методика, как известно, представляет собой два набора заданий, расположенных и пронумерованных в соответствии с возрастанием их трудности. По тому, какой трудности задачи выбирает испытуемый и как он реагирует на успешность и неуспешность их решения, выбирая последующую задачу, можно судить об уровне притязаний испытуемого и о характере его самооценки. Необходимым условием является выбор такой категории задач, успех и неуспех в которых был бы значим для испытуемого, переживался им. Самыми лучшими для подростков, по данным многих исследований, оказываются задачи на сообразительность. Вне урока подростку часто бывает безразлична его успешность в решении школьных, учебных задач, но практически никогда не бывает безразлично то, насколько он сообразителен. Поэтому инструкция к методике специально подчеркивает, что в ходе этой работы он может проверить свою сообразительность, и они не требуют каких-то специальных знаний.

Авторы многократно в разных школах разных городов проводили исследование по этой методике, которая всегда «работала», исправно деля подростков на группы по уровню притязаний и самооценке. И мы были в высшей степени удивлены, когда несмотря на все наши усилия подростки из интерната не проявляли никакого интереса к выявлению своей сообразительности, пассивно выбирая задачу за задачей, начиная с первой, совершенно не интересуясь, правильно ли они их решали.

**Факт третий** состоит в том, что у воспитанников школы-интерната чрезвычайно слабо выражена познавательная потребность, даже в таких ее примитивных формах, как интересам к новым фактам, к ярким жизненным примерам, к необыкновенным явлениям и т.п. На это постоянно жаловались учителя, которые пытались всеми силами пробудить у детей хотя бы минимальные признаки интереса, но неизменно терпели при



этом поражении. Многие дети охотно выполняли даже трудную, требующую усилий работу на отметку или ради похвалы, но практически никогда - из интереса. Напрашивается сравнение подростков из школы-интерната с воспитанниками колонии для несовершеннолетних того же возраста. У последних также слабо выражена познавательная мотивация, но только до тех пор, но все же у них можно найти сферу жизни, вызывающую непосредственный интерес и при этом очень яркий. Одна учительница истории, работавшая в колонии, рассказывала, например, что тема «Союзники СССР в Великой Отечественной войне» не вызвала у несовершеннолетних правонарушителей никакого интереса... до тех пор, пока речь не зашла об ордене Победе, врученном И.В.Сталиным У.Черчиллю. Это стало остро интересно потому, что речь зашла о количестве бриллиантов, о стоимости этого ордена. Позже этот интерес удалось использовать учительнице химии, которая в этой связи удалось им рассказать о том, что такое углерод и о кристаллической структуре. Ничего подобного несмотря на все усилия мы не смогли добиться в школе-интернате.

Низкий уровень познавательной потребности был подтвержден в исследовании, проведенном с помощью методикой, направленной на выявление уровней развития познавательной потребности. Всего их таких уровней было пять - от низшего, в виде непосредственной реакции на новизну до высшего, связанного с развитой познавательной активностью, направленной на выявление существенных свойств явлений и познание закономерностей. Если в обычной школе встречаются дети с разным уровнем познавательной активности, чаще всего близким к среднему, то в школе-интернате нам практически у большинства детей не удалось выявить даже низшего уровня. Хочется отметить, что это происходило на фоне положительного отношения к исследованию и к экспериментатору, когда подростки старались все задания как можно лучше.

Приведенные, а также многие другие факты позволяют прийти к выводу о том, что при нормальном в целом уровне интеллекта он полностью не используется ни в учебе, ни даже в жизни. Это может быть объяснено тем, что он в определенной степени оторван от мотивации и в целом от личности этих детей. Можно высказать осторожное

предположение, что жизнь в детском учреждении закрытого типа устроена так, что она в принципе не требует особых интеллектуальных усилий со стороны воспитанников.

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

Термин «интеллектуальная пассивность» был введен известным отечественным психологом Л.С.Славиной для обозначения такого отношения к учебе, когда собственно интеллектуальная задача не побуждает мыслительной активности. Такие дети не хотят и не любят думать. Обычно в начальной школе такие дети очень старательны - они положительно относятся к школе и к учебе, что проявляется в аккуратном ведении тетради, старательном переписывании с доски, желанием получить похвалу учителя и т.п. Интеллект таких детей также сохранен, но он не используется при решении теоретических учебных задач.

Такие дети не могут решить простые задачи такого, например, типа: дети в двух школах посадили столько-то саженцев, причем дети одной школы посадили на столько-то больше, чем другой, сколько саженцев посадили дети каждой из школ. Но если тому же ребенку предложить разделить между ним и его другом какое-то количество конфет так, чтобы одному досталось на сколько-то больше, чем другому, такую задачу он решит с легкостью, без затруднений. Резко различается поведение таких детей во время решения учебных задач и в игре. Во время занятий их невозможно ничем заинтересовать, они пассивны, производят впечатление апатичных, заторможенных, и даже «туповатых». В игре - веселые, активные, сообразительные, настойчивые, ярко выраженное стремление выиграть приводят к тому, что они с легкостью решают такие задачи, которые им были явно недоступны, когда давались в виде учебных.

Интеллектуально пассивные дети, не желая думать над задачей, пытаются решить ее любым уже известным им способом. Приведем описание решения задачи таким ребенком из книги Л.С.Славиной.

*«...ученица 4 класса Люся К. училась плохо по всем предметам, труднее всего ей давалась арифметика, особенно решение задач... При решении задач Люся прежде всего стремилась, не думая и не размышляя,*

*решить данную задачу так, как она решала предыдущие задачи. Часто она применяла указания учительницы совсем не к тем задачам, к которым они давались. Так, ей надо было решить следующую задачу: «В магазине продали чайников в первый день на 6656 руб., во второй на 7644 руб. В первый день продали на 19 чайников меньше, чем во второй. Сколько чайников продали в каждый из этих дней?»*

*Решая эту задачу, Люся пишет первый вопрос: «На сколько рублей больше продали чайников во второй день, если было поровну?» На вопрос, зачем она вписала «если было поровну», Люся ответила: «Учительница сказала: девочки, если вы сознательны и понимаете задачу, то нужно писать «если было поровну».*

*Объяснить девочке, что учительница говорила это по отношению к другим задачам, не удалось, Люсю нельзя переубедить» (Л.С.Славина, 1998, с.127).*

В первом классе, когда достаточно старательности и прилежания, интеллектуально пассивные дети могут быть не замечены учителем и даже быть успешными в учебе. Но со второго-третьего класса, они начинают все больше и больше отставать в учебе, а в средней школе обычно перестают учиться, поскольку не могут выполнить практически ни одного задания. Такие дети нередко воспринимаются учителями и даже родителями как имеющие задержку психического развития или даже умственно отсталые. Однако, как показала работа Л.С.Славиной, не только в начальной школе, но даже и в старших классах правильно организованная психолого-педагогическая работа может помочь таким школьникам преодолеть интеллектуальную пассивность и отставание в учебе.

Интеллектуально пассивные дети встречаются едва ли не в каждом классе, однако их бывает сравнительно немного. В школе-интернате, по нашим наблюдениям и по отзывам педагогов, и, судя по имеющимся данным это отражает положение в закрытых детских учреждениях в целом, такие дети преобладают. В начальных классах они очень прилежны, старательны, однако ограниченный круг представлений и отсутствие познавательных интересов, приводит к тому, что уже в самом начале средней школы они по сути отказываются учиться. Особенностью детей из

интересна является то, что интеллектуальная пассивность проявляется у них не только в учебных ситуациях, но и при решении жизненных задач и проблем, о чем мы писали выше.

Конечно, интеллектуальная пассивность уходит своими корнями в дошкольное детство, где она, впрочем, не бывает видна. Но, по нашему мнению, с начала школьного обучения педагоги и психологи должны обращать внимание на таких детей и дифференцировать их от детей с задержками психического развития, с одной стороны, и детей, мотивационно не готовых к школе, с отсутствием учебной мотивации, - с другой, поскольку разные категории детей, имеющих проблемы в обучении, требуют совершенно особого психолого-педагогического подхода. Как работать с интеллектуально пассивными детьми, а также с другими категориями детей и подростков с трудностями в учебе и поведении в школе в книге Л.С.Славиной (1998).

В целом подводя итоги рассмотрению вопроса об интеллектуальном развитии, можно сформулировать следующие выводы. Вопреки распространенным представлениям о том, что встречающиеся в учреждениях интернатного типа отклонения в психическом и, в частности, в интеллектуальном развитии аналогичны широко изученным явлениям задержке психического развития (ЗПР) или встречающемуся в массовой школе синдрому диффузности, характеризующему детей с проблемами поведения, для воспитанников детских домов специфичен совершенно другой, особый тип отклонений. Чешские исследователи Й.Лангмейер и З.Матейчек используют для обозначения подобных отклонений термин «*депривационная ретардация*» (1984, с.264), подробно обсуждая, в чем отличие последней от тех психических нарушений, которые имеют место при олигофрении, энцефалопатии, невротических нарушений, психопатии, шизофрении.

По нашим данным, суть этой депривационной ретардации в условиях отечественных детских домов и школ-интернатов в сфере интеллектуального развития состоит в дисгармоничном развитии интеллекта (преобладании вербального интеллекта над невербальным), формальном характере усваиваемых знаний, неспособности использовать их при решении теоретических и

практических задач, в отсутствии познавательной мотивации, в интеллектуальной пассивности.

## 2. Развитие мотивационно-потребностной сферы

Уже изучение интеллектуального развития детей-сирот показало, что своеобразие этого развития можно понять только учитывая специфику мотивации. Рассмотрим проблему развития мотивации более обстоятельно.

### 2.1. Три желания

Для изучения особенностей мотивации в начальной школе мы использовали известную методику на выявление мотивационных предпочтений. Эта проба существует в разных формах - «Волшебная палочка», «Золотая рыбка», «Письмо Деду Морозу», «Цветик-семицветик» (по сказке В.Катаева), «По щучьему велению» и др. По сути ребенку предлагается участвовать в игре, в которой некое волшебное существо или волшебная сила могут исполнить любое его желание. Такое построение методики позволяет актуализировать мотивационные предпочтения детей и облегчает вербализацию их наиболее заветных желаний. Мы использовали вариант «цветик-трехцветик», попросив учащихся вторых классов написать на трех разноцветных лепестках «волшебного цветка» три самых заветных своих желания. Эта проба для сравнения была проведена нами и в обычной школе.

Предложенное задание оказалось для всех детей эмоционально значимым: они волновались, долго думали над ответами, закрывали свои листочки от соседа по парте. Такое поведение одинаково характеризовало и учеников обычной школы, и их сверстников из школы-интерната. Однако содержание полученных ответов оказалось различным.

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

В школе-интернате не было *ни одного* подобного ответа. Здесь подавляющее большинство детей (95%) написали о своих пожеланиях, связанных с учением, формулировки были практически одинаковыми: *Я бы хотел хорошо учиться, Я бы хотела учиться на*

4 и 5. В обычной школе также встречались подобные ответы, но их было достоверно меньше, чем в школе-интернате (41%).

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

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

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

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

Таким образом, результаты данной пробы, выявляющие мотивационные предпочтения детей, свидетельствуют о том, что для воспитанников школы-интерната характерно ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы наряду с повседневными заботами волнуют и многие проблемы, выходящие далеко за рамки их личного опыта, общечеловеческие проблемы. Абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебной в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Конечно, подобные интересы у детей этого возраста не могут считаться реально действующими мотивами, а являются скорее «только знаемыми» однако в качестве смыслообразующих они, безусловно, важны для полноценного развития личности (А.Н.Леонтьев, 1983).

Об этом, в частности, убедительно свидетельствуют результаты известного исследования Л.И.Божович, Л.С.Славиной, Н.Г.Морозовой (1951), в котором было показано, что для

успешного учения и нормального развития личности необходимо гармоническое сочетание как мотивов, непосредственно связанных с мотивов, так и так называемых «широких социальных мотивов», к которым в том числе относятся такие далекие от повседневной жизни ребенка мотивы, как процветание Родины, счастье других людей, развитие науки, победа добра над злом и т.п.

В высказываниях детей о своих заветных желаниях обращает на себя внимание следующая деталь: если школьники выражают свои пожелания в модальном глаголе, отражающим реальное волеизъявление, то воспитанники интерната используют предположительную, желательную модальность. Воспитанники школы-интерната не уверены в своем праве на желание, частицей «бы» они как бы отстраняют себя от своего желания, не чувствуя себя хозяевами своих желаний. Пользуясь известным выражением А. Н. Леонтьева, можно сказать, что желания воспитанников школы-интерната находятся в ином отношении к их личности и сознанию, к их Я. Симптом отчуждения желаний рассматривается как тревожный, свидетельствующий о неблагополучии в личностном развитии.

## **2.2. *Временная перспектива и профессиональное самоопределение***

Подросткам вместо картинки с тремя разноцветными лепестками мы давали целый блокнот, на каждой странице которого было напечатано незаконченное предложение, начинающиеся словами-индукторами типа «Я хочу...», «Я мечтаю...», «Я был бы рад...», «Я стремлюсь...» и т. п. Эта методика, предложенная известным бельгийским психологом Ж.Нюттенем, носит название «Метод мотивационной индукции»<sup>14</sup>. Она специально направлена на изучение мотивации. Предполагается, что, заканчивая такие предложения, человек выражает свои потребности, стремления, желания. Методика Ж.Нюттена дает возможность охарактеризовать мотивы с двух точек зрения:

- ✓ по их содержанию (мотивы, связанные с учением, с собственной личностью, с общением и т. п.),
- ✓ и по временной отнесенности, отражающей так называемую *временную перспективу будущего* (реализация мотива возможна сегодня, через неделю, через много лет,— например, мотив «выучить урок» связан с

<sup>14</sup> Оригинальное название *Metod d'Induction Motivationnelle (MIM)* - фр.

сегодняшним днем, а мотив «выйти замуж» для ученицы VI класса — со значительно более отдаленным будущим, как минимум лет через шесть).

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

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

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

Подросток относится к действительности иначе. Можно сказать, совсем не реалистически. Он любит представлять эту действительность в разных вариантах, преобразовывать, как бы играть ею в своих мечтах, часто воображая как реальные совсем маловероятные ситуации (например, быстрое перевоспитание матери, находящейся в настоящее время за сотни километров, где-нибудь в колонии). С другой стороны, подростки особенно чувствительны к сравнению себя, своей жизни, быта с тем, как живут другие. Видимо, все это и приводит к тому, что подростки из интерната начинают остро и подчас даже болезненно воспринимать свое отличие от «семейных» детей.

Однако наличием высказываний, связанных с переживанием своего семейного неблагополучия и желанием что-то изменить в этой сфере, не ограничивается специфика мотивации воспитанников школы-интерната.

Для анализа полученных материалов ответы подростков были по содержанию разделены на 30 основных категорий. Вошедшие в них высказывания составляют более 90% от общего



числа ответов. Поскольку сравнение выборок по всем 30 категориям оказалось бы чрезвычайно громоздким, мы решили провести анализ материала следующим образом: выбрать для каждой возрастной группы - 6, 7 и 8 классы - лишь по пять наиболее часто встречающихся категорий мотивов и именно по ним вести сравнение.

Соответствующие данные представлены в таблицах 8-10.

Таблица 8

Категории мотивов, наиболее часто встречающиеся  
в 6 классе интерната и массовой школы (кол-во, в %)

Категория высказываний	Ранг		Число высказываний <sup>15</sup>		Значимость различий
	Интернат	Массовая школа	Интернат	Массовая школа	
Повседневная активность	1	3	22,0	9,7	***
Учеба	2	2	18,6	11,6	**
Профессия	3	1	9,9	14,8	*
Спорт	4	- <sup>16</sup>	8,2	1,0	***
Отдых	5	-	5,1	4,1	-
Я	-	4	2,3	9,3	***
Институт	-	5	0,8	7,0	***
Достоверность различий: * - $p < 0,5$ ; ** - $p < 0,1$ ; *** $p < 0,01$					

Таблица 9

Категории мотивов, наиболее часто встречающиеся  
в 7 классе интерната и массовой школы (кол-во, в %)

<sup>15</sup> Здесь и далее берется процент от общего числа высказываний по данной группе испытуемых.

<sup>16</sup> Отсутствие указания ранга свидетельствует о том, что этот ранг больше пяти.

Категория высказываний	Ранг		Число высказываний		Значимость различий
	Интернат	Массовая школа	Интернат	Массовая школа	
Отдых	1	-	9,6	2,4	***
Повседневная активность	2	5	9,2	6,1	-
Учеба	3	1	8,2	15,0	***
Профессия	4	3	7,5	9,9	-
Я	5	2	7,3	10,0	-
Счастье	-	4	4,8	6,2	-
Достоверность различий: * - $p < 0,5$ ; ** - $p < 0,1$ ; *** $p < 0,01$					

Таблица 10

Категории мотивов, наиболее часто встречающиеся  
в 8 классе интерната и массовой школы (кол-во, в %)

Категория высказываний	Ранг		Число высказываний		Значимость различий
	Интернат	Массовая школа	Интернат	Массовая школа	
Учеба	1	1	15,2	14,1	-
Техникум, ПТУ	2	-	13,0	4,8	***
Профессия	3	-	12,1	4,4	***
Повседневная активность	4	-	8,0	4,4	*
Школа	5	2	7,7	12,2	*
Институт	-	3	0,9	9,0	***
Достоверность различий: * - $p < 0,5$ ; ** - $p < 0,1$ ; *** $p < 0,01$					

Начнем обсуждение полученных результатов с категории высказываний “Повседневная активность”. В нее вошли ответы, отражающие различные желания, связанные с повседневными заботами ребят: пойти с другом в кино, дочитать книгу и т.п. Как мы и предполагали, количество подобных ответов оказалось максимальным в 6 классе и затем последовательно снижалось в 7 и 8, причем тенденция к уменьшению числа таких высказываний с возрастом одинаково характерна как для

воспитанников интерната, так и для учащихся массовой школы. Однако из таблиц отчетливо видно, что в каждой возрастной группе (и соответственно в целом по сравниваемым выборкам) число высказываний данной категории у воспитанников школы-интерната превышает соответствующие показатели по массовой школе.

У воспитанников школы-интерната во всех возрастных группах, по сравнению с учащимися массовой школы, преобладают мотивы, связанные с сегодняшним днем или ближайшим будущим («подготовиться к контрольной», «убрать класс», «дочитать книгу», «пойти на секцию» и т. п.), т.е. временная перспектива у них ограничена самым ближайшим будущим (день-два). Вместе с тем, необходимо отметить от 6 к 8 классу ранг высказываний, связанных с повседневной активностью, в группе воспитанников интерната последовательно снижается: в 6 классе такие высказывания по частоте занимают первое место, в седьмом - второе, в восьмом - четвертое.

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

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

В школе-интернате эта категория во всех исследованных занимает один из последних рангов. Здесь важно отметить два момента. Во-первых, отсутствие упоминаний о счастье при ничем не ограниченных возможностях высказывать свои желания (это обеспечивается в методике Нюттена характером индукторов «Я стремлюсь...», «Я очень хочу...» и т.п.) у подростков может свидетельствовать о тревожности, о боязни надеяться на счастье, а возможно, и о неадаптивной защищенности. Мы вернемся к этому вопросу ниже. Во-вторых, такого рода высказывания, связанные с надеждой на счастливую

жизнь, подразумевают глубокую временную перспективу, равную всей предстоящей жизни, и редкость таких высказываний у подростков из интерната является еще одним фактом, свидетельствующим о суженности, ограниченности у них временной перспективы.

Психологические исследования показывают, что формирование мотивации, связанной с достаточно отдаленным будущим (формирование временной перспективы), наиболее интенсивно происходит в подростковом и раннем юношеском возрастах. Благоприятное развитие личности в этот период связано со становлением жизненного плана и глубокой, протяженной временной перспективой будущего. И напротив, при неблагоприятном развитии личности в этот период, которое часто встречается у подростков с так называемым *аддиктивным поведением*, т.е. страдающих пагубными привычками (подростков, злоупотребляющих алкоголем, с признаками возникающих наркоманической, токсикоманической зависимости), при подростково-юношеской депрессии, в случае девиантного поведения и т.п. фиксируется значительное сужение временной перспективы, тенденция жить сегодняшним, не заботясь о завтрашнем или даже вообще как бы игнорируя течение времени. Показательно также, что показателем эффективности психотерапевтической работы с такими подростками и юношами является расширение временной перспективы. Таким образом, суженную временную перспективу у воспитанников школы-интерната следует рассматривать как показатель известного неблагополучия в развитии их личности в данный период.

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

По-видимому, отсутствие четких представлений о прошлом является хотя и существенной, но не единственной причиной неразвитости у воспитанников детского дома перспективы будущего. В этом проявляются некоторые более глобальные особенности процесса становления личности в детском учреждении закрытого типа. Для понимания этих особенностей важно, с нашей

точки зрения, зафиксировать следующее обстоятельство: связанность, ограниченность мотивации воспитанников ситуацией их актуальной жизнедеятельности. Таким образом, характеризуя мотивационную сферу подростков, мы сталкиваемся с теми же особенностями, что и у младших воспитанников интерната, т. е. эта особенность мотивации сохраняется у детей, воспитывающихся вне семьи, на протяжении всего школьного детства.

Высказывания подростков о своей будущей профессии (категория «Профессия») имеют достаточно высокий ранг во всех возрастных группах. В связи с особой значимостью профессионального самоопределения для развития личности в подростковом и юношеском возрасте рассмотрим этот вопрос подробнее. Во-первых, принципиально различными в интернате и в обычной школе оказались возрастные тенденции изменения числа высказываний, касающихся ее выбора. По нашим данным, в массовой школе наблюдается последовательное уменьшение числа таких высказываний от 6 к 8 классу, а в интернате, напротив, их число увеличивается.

Во-вторых, по разному меняется с возрастом интерес к различным профессиям. В массовой школе на протяжении подросткового возраста число профессий, которые выбирают ребята, увеличивается: если в 6 классе еще многие дети указывают либо так называемые традиционные профессии (учитель, врач), либо престижные (артист), то в 8 — каждый выбирает свою профессию, и они практически не повторяются у отдельных учеников класса. В интернате, скорее, обратная картина: с возрастом содержание называемых профессий все более начинает концентрироваться вокруг тех специальностей, которым обучают в техникумах и ПТУ, куда заведомо будут направлены воспитанники после окончания 8 класса.

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

Изучая профессиональные намерения выпускника интерната, мы обнаружили, что престиж среди юношей имеют такие рабочие профессии, как водитель автотранспортных средств, машинист электровоза, сталевар, кузнец, токарь, а у девушек — швея,

строитель, маляр, крановщица. Частота подобных ответов здесь значительно выше, чем в массовой школе. Помимо прочего, выбор этих профессий обусловлен тем, что в них может быть наиболее эффективно и быстро реализовано стремление получить экономическую самостоятельность.

Психологический анализ профессионального самоопределения показывает, что этот процесс по-разному осуществляется в школе-интернате и в массовой школе. Суть различия состоит в том, что в обычной школе вначале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (в 7-8 классах) сменяются реальными, причем в ряде случаев возникают достаточно сложные, противоречивые отношения между теми и другими. В ходе экспериментальных бесед с учениками массовой школы мы неоднократно сталкивались с такими, например, рассуждениями: «Я всегда мечтала стать актрисой, но по отметкам я в IX класс не попаду, решила пойти в медицинский техникум» (ученица VIII класса); «Вообще-то я хотела бы быть певицей, но думаю, что это у меня не получится, поэтому буду после окончания школы поступать в педагогический институт».

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

В данном случае отсутствие противоречивости в профессиональном самоопределении не может быть оценено положительно. Подросток из массовой школы, выбирая более «земную», более соответствующую своим способностям и объективным обстоятельствам жизни профессию, отказываясь от детских надежд и мечтаний, совершает акт сознательного самоограничения, необходимого в профессиональном самоопределении. За воспитанника детского дома или школы-интерната этот акт совершают другие, в данном случае он обусловлен системой воспитания. По существу акт профессионального самоопределения превращается для воспитанников интерната в профессиональное определение. Поскольку профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте является важнейшей составляющей личностного самоопределения, то очевидно, сколь неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности.

Опыт практической психологической работы по профессиональной ориентации школьников свидетельствует, что нередко основная задача психолога состоит в том, чтобы как бы «заземлить», сделать более реалистичными профессиональные

намерения подростков. При работе с воспитанниками интерната психологу часто приходится заниматься прямо противоположным — убеждать подростка в том, что его способности, возможности выше, богаче, чем он себе представляет, выбирая ту или иную профессию. Эта задача нисколько не легче, чем задача снизить профессиональную самооценку.

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

Сопоставим теперь две категории ответов, которые мы условно обозначили «Институт» и «Техникум, ПТУ». Их сравнение по группам испытуемых из школы и интерната дает интересную зеркальную картину. Количество учащихся обычной средней школы, написавших о своем желании поступить в техникум или ПТУ, невелико и примерно одинаково в 6, 7 и 8 классах, оно составляет от 10 до 20 процентов учащихся. В 6 и 7 классах интерната число таких высказываний также невелико (соответственно 21 и 22%). Однако в 8 классе интерната уже 72% учащихся написали о своем желании поступить в какой-либо техникум или ПТУ<sup>17</sup>.

Что касается высказываний о поступлении в институт, то здесь мы видим обратную картину. В интернате в 6, 7 и 8 классах есть несколько человек (10-15%), которые пишут о своем желании поступить в институт. Количество таких учащихся в каждом из этих классов практически одно и то же. В школе таких учащихся, во-первых, значимо больше во всех классах, а во-вторых, их число постоянно растет, достигая максимума к концу школьного обучения.

Можно с большой долей вероятности полагать, что возрастание числа высказываний о стремлении поступить в

<sup>17</sup> В данном мы использовали принцип подсчета не по числу высказываний, а по количеству испытуемых, которые хотя бы один раз написали о соответствующем намерении, так как картина получается более яркой.

институт к 10-11 классу в обычной школе, равно как и возрастание числа высказываний, отражающих желание поступить в техникум или ПТУ, к 8 классу в интернате, характеризуют общие тенденции по сравниваемым выборкам. В то же время наличие в школе желающих поступить в техникум или ПТУ, а в интернате - в институт, в обоих случаях сравнительно небольшое и не изменяющееся с возрастом, говорит о существовании каких-то индивидуальных вариантов, обусловленных нетипичными причинами, обстоятельствами.

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

Отличительные особенности современной системы образования в нашей стране таковы, что перед выпускниками неполной средней школы, объективно возникает проблема выбора программы завершения среднего образования. Решая эту проблему, подросток неизбежно задумывается и о дальнейшем плане своей жизни — какую профессию выбрать? Какое образование получить (высшее, среднеспециальное и т. п.)?

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

Отметим, что в целом мотивы воспитанников интерната значительно более однообразны и бедны, чем у обычных подростков. Нередко они завершают неоконченные предложения методики буквально одними и теми же выражениями, что также практически не встречается в массовой школе.

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



значительно меньше, чем в обычной школе. Когда мы писали о том, что в младшей школе воспитанники для выражения своих заветных желаний предпочитают форму «Я бы хотел» вместо категорического «Я хочу» ребенка из семьи, мы уже отметили существующее между этими категориями детей различие в отношении мотивов к Я. По-видимому, эта специфичность сохраняется и в подростковом возрасте.

Психологи самых разных школ и направлений единодушны в оценке значимости подросткового возраста для развития самосознания, для развития Я. Вот почему данные, полученные нами в интернате, вызывают тревогу.

Посмотрим подробнее, как формируется Я-концепция у детей, воспитывающихся вне семьи.

### 3. Становление Я- концепции

#### 3.1. Определение понятий

Начнем с определения и уточнения понятий. В современной психологии для описания «ядра личности», Я используются разные понятия: Я-концепция, образ Я, самосознание, самость, идентичность, самоидентичность и др. Проблема соотношения этих понятий, их места в терминологическом поле, описывающем личность - предмет отдельного исследования. Дадим определение тех понятий и в том значении, которые используются в настоящей работе

Самым широким понятием в рассматриваемой области является понятие *Я-концепции*, которая традиционно трактуется как система представлений человека (разной степени осознанности) о самом себе ,о своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и прочих свойствах. Эти представления неразрывно связаны с его самооценкой и выражаются в соответствующем поведении. Понятие Я-концепции родилось в 50-е годы XX века в русле гуманистической психологии, представители которой стремились к рассмотрению целостного Я как фундаментального фактора поведения и развития личности человека. Как и любое психологическое образование в Я-концепции можно выделить три структурных компонента:

*Когнитивный* компонент - «образ Я», к которому относится содержание представлений о себе.

*Эмоционально-ценностный* (аффективный) компонент - переживаемое отношение к себе в целом (общее

принятие или непринятие себя) и к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т.п.; к этому компоненту, другими словами относят систему самооценок.

*Поведенческий* компонент, характеризующий проявления Я в поведении, в том числе в речи, высказываниях о себе.

Я-концепция - целостное образование, все компоненты которого, хотя и обладают относительной самостоятельностью, тесно взаимосвязаны. В Я-концепцию входят как осознаваемые, так и неосознаваемые элементы. Она может быть описана с точки зрения содержания представлений о себе, сложности и дифференцированности, субъективной значимости отдельных ее сторон.

Важной характеристикой Я-концепции является ее внутренняя цельность, последовательность, согласованность, преемственность и устойчивость во времени. Совокупность этих характеристик является содержанием понятия «*идентичность*».

В литературе нет единой схемы описания сложного строения Я-концепции. Одной из наиболее распространенных является концепция Р.Бернса (1986). По Бернсу, Я-концепция представляет собой иерархическую структуру, вершиной которой является *глобальная Я-концепция*, конкретизирующаяся в совокупности установок личности на себя. Эти установки имеют различные модальности: *реальное Я* (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле); *идеальное Я* (каким я хотел бы и/или должен стать), *зеркальное Я* (каким меня, по моим представлениям, видят другие). Каждая из этих модальностей, в свою очередь, включает ряд аспектов - *физическое Я*, *социальное Я*, *умственное Я*, *эмоциональное Я*. Существенной стороной таких установок является представление о себе во времени: *Я-прошлое* – *Я-настоящее* - *Я-будущее*. Совокупность этих называют *временной транспективой* личности.

В многочисленных исследованиях было показано, что Я-концепция формируется под воздействием жизненного опыта человека, в которой особо важную роль играют детско-родительские отношения. Однако достаточно рано она приобретает активную роль, влияя на интерпретацию этого опыта, на те цели, которые человек ставит перед собой, на соответствующую систему ожиданий, прогнозов относительно будущего, оценку достижений - и тем самым на собственное становление, развитие личности, деятельность и поведение.

Важнейшей функцией Я-концепции является обретение внутренней согласованности личности, относительной

устойчивости ее поведения, иными словами обретение *идентичности*. Для формирования Я-концепции и идентичности важно, насколько человек принимает, ценит, любит себя, поэтому резко сменившиеся оценки со стороны окружающих могут быть восприняты человеком как угроза его идентичности.

### **3.2. Ранние этапы формирования Я-концепции**

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

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

Н. Н. Авдеева провела подобные опыты с детьми из дома ребенка и из обычного детского сада, только вместо пятна на лбу она использовала кусок ваты, засунутый под платочек на голове ребенка. Ее эксперименты выявили следующее. Во-первых, дети из дома ребенка значительно позже, чем семейные, начинают узнавать себя в зеркале: у последних к 1 году 8 месяцам данное умение полностью сформировано, причем у некоторых это происходит очень рано, примерно к году; у детей, растущих вне семьи, такое умение начинает складываться лишь после 2 лет. Во-вторых, малыши по-разному реагируют на свое странное изображение в зеркале. Дети из семьи, увидев себя в зеркале с шишкой на голове, смеялись, радовались, привлекали внимание матери и психолога. Воспитанники дома ребенка обычно пугались и начинали плакать.

Следующий важный этап в формировании Я-концепции, идентичности — знаменитый кризис трех лет. В психологии показано, что чем ярче протекает этот кризис (как и любой другой), чем более выражена его симптоматика (негативизм, упрямство, своеволие, строптивость, бунт, чувство собственности по отношению к вещам и окружающим взрослым), тем лучше это для

развития личности. Напомним в этой связи известное высказывание Л.С.Выготского:

*«Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте (Т.4, с.253).*

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

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

### ***3.3. Развитие Я-концепции в подростковом возрасте***

Действительно критическим периодом в развитии Я-концепции является кризис подросткового возраста. Рассмотрим его подробнее, опираясь на результаты нашего исследования

Начнем с результатов, полученных с помощью метода попарного сравнения.

#### ***3.3.1. Метод попарного сравнения***

Суть этого метода в том, что сопоставляются результаты выполнения некоторого задания, теста попарно у людей, которые похожи между собой во всем, кроме одного показателя, который интересует исследователя. Сравним представления о себе у двух пар подростков. В каждой паре подростки отличаются друг от друга тем, что один растет в семье и учится в обычной школе, а другой воспитывается и обучается в школе-интернате. Во всем остальном внутри пары они очень похожи: одного возраста (по 14 лет), одинаково учатся (на тройки—в первой паре, на четверки — во второй), у них одинаковое положение среди сверстников, учителя дают им похожие характеристики, схоже и их физическое развитие.

##### ***1 пара.***

Самоописание мальчика из интерната. На самоподготовке я не всегда делаю уроки. По утрам редко моюсь. Я всегда встаю после пяти минут. Я уйду

за территорию интерната без разрешения всегда, как только удастся. Я думаю только о себе, а ни о ком другом думать не хочу, и если это кому-то надо, все равно не хочу. Я неаккуратный. После школы я пойду в ПТУ, в какое пошлют. Но потом все равно займусь тем, чем хочу. А чем — не скажу. Из уроков мне нравится физкультура и география. У меня часто в голове не бывает никаких мыслей, только песни. В людях мне нравится гордость и смелость. Я считаю себя человеком так себе. Мне не нравится в себе неумение ладить с людьми и воспитателями. Но с ребятами я умею ладить. Я люблю играть в карты.

Самоописание мальчика из массовой школы. Мне уже 14 лет. Я многое умею — умею копать, строгать, делать любую физическую работу. Я очень люблю работать топором, рубанком, но люблю еще чинить часы. Мне нравится делать мужскую работу. Я умею водить автомобиль, люблю ездить на мотоцикле. Я занимаюсь в секции «Хоккей — футбол», но больше люблю футбол. Если я не стану футболистом, то это не беда, зато я стану сильным и смелым. В людях мне нравится честность и смелость. Что касается честности, то честным может стать каждый человек. Учебе занятия спортом совсем не мешают, а, наоборот, помогают. Могу привести такой пример. Когда я был в VI классе, я совсем не делал уроки, но, когда я стал ходить на тренировки, мне захотелось учиться. Правда, я и сейчас часто не делаю уроки, но это не из-за спорта, а просто не могу пересилить себя. Прихожу из школы и на учебники даже глядеть не хочу. Я знаю, что так можно много запустить, а без старого не поймешь и нового, но ничего не могу с собой поделать. Особенно по алгебре и геометрии. Мой характер мне не очень нравится. Он у меня всякий, но чаще средний. Но мне надо воспитывать волю. Еще я хотел бы, чтобы у меня было хорошее чувство юмора. Что мне в себе нравится — это то, что я умею дружить. Я дружу со многими (но не со всеми), но больше всего с С.М., он хороший друг. Еще я очень люблю петь. Мне нравятся многие группы (длинный их список опускаем.— авт.). Я думаю, что смогу выполнить все свои мечты, если смогу пересилить себя.

### *II пара.*

Самоописание мальчика из интерната. Я, Л. А., ученик VII класса. Я высокий, нравлюсь девочкам, у меня хорошая спортивная фигура. Я считаю себя не совсем хорошим человеком, но все-таки не так уж, чтобы и совсем плохим. Раньше мне казалось, что я многое могу и умею, а теперь нет. Мой воспитатель говорит, что я врун, грубый, недобрый, полный эгоист. Но я могу прийти другому на помощь, сделать другому что-нибудь хорошее. Я люблю физкультуру и спорт. Я смелый, хотя в это не все верят. Я считаю, что я вполне умный. Я хотел бы стать шофером дальних перевозок, но, наверное, пойду в ПТУ № 36. Я не выполняю правил внутреннего распорядка, но делаю все так, чтобы меня ругали пореже. Я не коллективист, не люблю сборы и обсуждения.

Самоописание мальчика из массовой школы. Я мальчик, мне 14 лет. Я увлекаюсь плаванием (в бассейне), настольным теннисом, футболом. Я учусь в музыкальной школе. Очень люблю что-нибудь собирать и фотографировать. Еще я люблю рыбалку и, наверное, полюблю охоту. Я очень хочу иметь настоящего друга. Но у меня это плохо получается. Я думаю, если люди дружат, то они должны дружить всю жизнь и помогать друг другу. Мне нравятся люди смелые, сильные. Когда я закончу школу, я пойду в военное училище. Я люблю заниматься спортом, играть и ходить в школу (только не учиться). В свободное время я побольше читаю книг. У меня много недостатков: главный мой недостаток, у меня нет силы воли и очень плохой, драчливый характер. Но я

воспитываю свой характер, стараюсь сделать сначала все дела, а потом идти гулять, «сделал дело, гуляй смело». Иногда получается, иногда нет. Я не могу терпеть трусов. Я люблю слушать музыку (современные группы — перечень опускаем.— Авт.). Я хочу стать человеком, которого уважают. Я веду себя по-всякому, но чаще всего средне. Мне хочется быть полезным.

Начнем с того очевидного момента, что самоописания школьников значительно длиннее. Отметим, что время работы было одинаковым: школьный урок. Более того, это характерно не только для выбранных нами пар, но и вообще типично для сравниваемых групп. О чем это свидетельствует?

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

Обращает на себя внимание также разница в поведении подростков при выполнении данного задания. Надо сказать, что для всех семиклассников, участвовавших в эксперименте, задание оказалось неожиданным, нелегким и в каком-то смысле даже неприятным. Но обычно ученики массовой школы изменяли отношения к заданию в ходе его выполнения — им постепенно становилось интересно, они начинали писать быстрее, увлеченнее. Ничего подобного мы не наблюдали в интернате. Создавалось впечатление, что каждая фраза самоописания дается воспитанникам интерната с огромным трудом, после каждого написанного предложения возникали огромные паузы — подросток мучительно искал, что бы еще можно было о себе написать.

Анализ содержания самоописаний дает возможность составить представление об образе Я подростков. Содержание образа Я выражает то, что человек считает в себе наиболее значимым, то, что, по его мнению, может отличить его от других. Поэтому с психологической точки зрения образ Я имеет ценностно-различительный характер.

Как видно из приведенных протоколов, и в школе, и в интернате мы встречаемся с весьма различными самоописаниями подростков. И все же выбраны они были нами не случайно, так как отражают некоторые достаточно типичные для сравниваемых групп тенденции.

Обратимся к попарному сравнению.

**Первая пара.**

Напомним, что в этой паре оказались два довольно неблагополучных подростка с низкой успеваемостью и достаточно плохо характеризруемые педагогами.

Что же ценит в себе троечник из массовой школы? Прежде всего свои умения (*«я многое умею — умею копать, строгать, делать любую физическую работу», «я умею водить автомобиль»*). С них он начинает рассказ о себе. Как будто бы гордость за свои умения пилить, строгать, водить автомобиль противопоставляется низкой оценке его учебных способностей, умений и поведения школьными учителями. У его «напарника» из интерната ничего подобного нет. Судя по его тексту, ничего в себе он особенно не ценит, хотя какое-то противостояние отрицательным оценкам окружающих в самоописании просматривается, но оно крайне неопределенно выражено и ни на чем конкретном не завязано. Следует отметить, что этот подросток, как мы могли неоднократно убедиться, прекрасно умел пилить, строгать, копать и т. п. Он умел также вязать, да и многое другое. Но важно то, что такие реальные умения не выступали для него в качестве субъективного основания для гордости и не входили в образ Я.

Школьник много пишет о том, что он любит делать, что ему интересно (*«я очень люблю работать топором и рубанком», «люблю еще чинить часы», «мне нравится делать мужскую работу», «люблю ездить на мотоцикле», «люблю футбол», «очень люблю петь», «мне нравятся многие группы»*). Подросток из интерната почти ничего не пишет о своих привязанностях, интересах и увлечениях. Он отмечает лишь, что ему нравятся уроки физкультуры и географии и что он любит играть в карты. В этом различии проявляется не только узость интересов воспитанников интерната, одной из причин которой может быть обедненность бытовой и социальной среды, о чем мы писали выше, но и то, что воспитанник интерната, описывая себя, не считает существенным рассказывать о том, что ему нравится, чего он хочет. Иными словами, у него отсутствует субъективная фиксация определенных аспектов своей мотивации.

Из самоописаний отчетливо встает *самооценка* подростков. Она очень низка у воспитанника интерната: *«я считаю себя человеком так себе», «мне не нравится в себе неумение ладить с людьми и воспитателями»* (не можем хотя бы в скобках не отметить это разделение на людей и воспитателей.— Авт.), (*«я неаккуратный», «на самоподготовке я не всегда делаю уроки», «по утрам редко моюсь», «я всегда встаю после пяти минут»*)- имеется в виду после подъема.— Авт.). По сути дела эта низкая самооценка повторяет оценки, которые он постоянно слышит от учителей и

воспитателей, что видно даже по форме выражения. Иными словами, мальчик принимает в качестве самооценки оценку его взрослыми. Конечно, она ему не нравится и он сопротивляется ей. Но какое это сопротивление? Голое противопоставление (*«я ухажу за территорию интерната всегда, как только удастся», «я думаю только о себе, а ни о ком другом думать не хочу, и если это кому-то надо, все равно не хочу»*).

Школьник, как видим, тоже не в восторге от себя (*«мой характер мне не очень нравится. Он у меня всякий, но чаще средний»*). Для него также не секрет, что окружающие взрослые довольно низко его оценивают, по крайней мере как ученика. Но можно только подивиться виртуозности, с которой находится оправдание низкой успеваемости. Он при этом не выходит из ситуации и не сваливает на других, а находит в себе и вполне приличные, не унижающие собственного достоинства объяснения причин, и возможные выходы из ситуации.

Мы подошли здесь к весьма важному моменту личностного развития — к проблеме саморазвития, или, как в последнее время стало модно говорить, к проблеме самореализации.

В высказываниях о себе школьника стремление к саморазвитию выражено достаточно ярко (*«я стану сильным и смелым», «мне надо воспитывать волю», «еще я хотел бы, чтобы у меня было хорошее чувство юмора», «я думаю, что смогу выполнить все свои мечты, если смогу пересилить себя»*). У воспитанника интерната эта мотивация практически не выражена. Он, правда, пишет о своей будущей профессиональной деятельности, но здесь мы встречаемся с противопоставлением: с одной стороны, навязываемый извне, ненавистный, но принимаемый путь (*«ПТУ, в какое пошлют»*), с другой стороны, аффективное неприятие этого пути (*«...но потом все равно займусь тем, чем хочу, а чем — не скажу»*).

### **Вторая пара.**

В этой паре два мальчика с хорошей успеваемостью и во всех отношениях благополучные. Сравним у них содержание образа Я.

Мы опять встречаемся здесь с тем, что школьник основное внимание уделяет своим увлечениям (*«я увлекаюсь плаванием, настольным теннисом, футболом», «очень люблю что-нибудь собирать и фотографировать», «еще люблю рыбалку и, наверное, люблю охоту», «я люблю заниматься спортом, играть и ходить в школу», «я люблю слушать музыку»*). У воспитанника интерната было только одно подобное высказывание (*«я люблю физкультуру и спорт»*).



В высказываниях школьника обращает также на себя внимание большое количество предложений, которые он начинает словами *«Я хочу»*, *«Мне хочется»*. Вместе с многочисленными высказываниями о том, что ему нравится, что он любит, все самописание выражает высокую степень *интенциональности*, т. е. желания выразить свои потребности, стремления, намерения, определенным образом преобразовать себя и мир.

Противоположностью этой интенциональности обычного подростка выступает самописание семиклассника из интерната, носящее характер фиксации каких-то своих особенностей характера, поведения (*«я высокий, нравлюсь девочкам, у меня хорошая спортивная фигура»*, *«я считаю, что я вполне умный»*, *«я не коллективист»*). Обычные подростки, как мы видели, также фиксируют некоторые свои черты (*«у меня много недостатков: главный мой недостаток, у меня нет силы воли и очень плохой, драчливый характер»*), но эта фиксация — отправной путь для саморазвития или хотя бы для исправления какого-то недостатка (*«...но я воспитываю свой характер, стараюсь сделать сначала все дела, а потом идти гулять»*). А у воспитанника интерната указание на какое-то свое достоинство или недостаток служит как будто бы только для того, чтобы противопоставить свое мнение о себе мнению окружающих (*«мой воспитатель говорит, что я врун, грубый, недобрый, полный эгоист, но я могу прийти другому на помощь, сделать другому что-нибудь хорошее»*, *«я смелый, хотя в это не все верят»*, *«я не выполняю правил внутреннего распорядка, но делаю все так, чтобы меня ругали пореже»*).

### 3.3.2. Образ Я в прямом автопортрете

Мы представили метод попарного сравнения и некоторые результаты, полученные при изучении самосознания у подростков из массовой школы и из школы-интерната, чтобы читатель мог почувствовать фактуру материала. Однако особенности самосознания изучались нами и при сравнении больших групп учащихся 7-8 классов, когда анализ велся на основе статистически значимых закономерностей. Представим основные результаты и выводы.

Для изучения образа Я мы использовали традиционный для исследования этой проблемы метод свободных описаний. Подростку последовательно предлагались темы: **«Я, каким кажусь себе»**, **«Я, каким кажусь другим»**. Исследование проводилось индивидуально, участие в нем было добровольным и анонимным (подросток мог назваться любым, в том числе вымышленным именем). Ответы давались в письменной форме,

время работы не ограничивалось. Обработка велась методом контент-анализа. В дальнейшем изложении самоописания по теме «Я, каким кажусь себе» обозначаются как **прямой автопортрет**, по теме «Я, каким кажусь другим» - **зеркальный автопортрет**.

Для обработки использовался метод контент-анализа. Суть процедуры состоит в том, что отдельные высказывания объединяются в группы - вначале более мелкие (субкатегории), затем крупные - категории. Например, высказывание «Я мечтаю о том, чтобы быть знаменитым» может быть включена в субкатегорию «Амбициозность» вместе с такими высказываниями, как «Я хочу быть богатым», «Иметь крутую иномарку», «Учиться в престижном вузе» и т.п. Эта субкатегория в свою очередь входит в категорию «Жизненные планы». Но одновременно и отдельное высказывание может быть включено в другую субкатегорию, и в другую категорию. В результате содержание образа Я оказывается выраженным через систему категорий и субкатегорий.

Это дает возможность сравнить между собой группы испытуемых по тому, насколько часто та или иная категория, субкатегория встречается в каждой группе. Показателем этого является так называемый «индекс значимости категории». Величина индекса определяется количеством испытуемых группы, в самоописаниях которых встречается определенная категория и находится в диапазоне от 0 (категория не использована в самоописаниях) до 1 (все испытуемые использовали в самоописании данную категорию).

В нашей работе применялись 10 категорий самоописания, выделенных с помощью экспертной оценки в процессе широкого исследования генезиса образа Я в школьном детстве.

Сравним полученные методом контент-анализа «прямые автопортреты» по группам воспитанников интерната и учащихся массовой школы. Соответствующие данные представлены в таблице 7.

Таблица 11

Индекс значимости категорий\*

Категория высказываний	Группы подростков					
	Интернат, класс			Массовая школа, класс		
	7	8	Всего	7	8	Всего
Формально-биографические, ролевые сведения	0,40	<b>0,80</b>	0,60	<b>0,75</b>	0,45	0,58
Отношения с окружающими людьми (взрослыми, сверстниками)	<b>0,70</b>	<b>0,90</b>	<b>0,80</b>	0,55	<b>0,90</b>	<b>0,72</b>
Ценности, убеждения, права и обязанности, идеалы	0,20	0,60	0,40	0,10	<b>0,75</b>	0,42
Взрослость, отношение к своему возрасту, самостоятельность	0,50	0,50	0,50	0,10	<b>0,95</b>	0,52
Самооценка, принятие себя, качества личности, характер	<b>0,70</b>	0,50	0,60	<b>0,90</b>	<b>0,85</b>	<b>0,88</b>
Умения, интересы, ум, способности	0,50	0,60	0,55	<b>0,85</b>	<b>0,95</b>	<b>0,92</b>
Жизненные планы (кем быть, каким быть)	0,60	0,50	0,55	<b>0,65</b>	0,60	0,62
Чувства, переживания, мотивы	0,10	0,20	0,15	0,40	0,55	0,48
Поведение	<b>0,90</b>	<b>0,80</b>	<b>0,85</b>	0,25	0,35	0,30
Внешность, сексапильность	<b>0,70</b>	0,60	<b>0,65</b>	0,20	0,35	0,28
*В соответствии со статистическими критериями категория оценивается как значимая для выборки, если ее индекс равен или превышает 0,65 (в таблице соответствующие показатели выделены жирным шрифтом).						

Из таблицы видно, что только одна категория - отношение с окружающими людьми - одинакова значима для обеих групп. В остальных случаях у подростков, живущих в семье и вне семьи, в качестве значимых выступают разные категории: в интернате - поведение, внешность; в обычной школе - умения, самооценка. При этом категория, наиболее распространенная в группе воспитанников интерната, у школьников представлена в наименьшей степени и наоборот (различия статистически достоверны).

Различия между выборками проявляются и в изменении выраженности отдельных категорий от 7 к 8 классу. Если в интернате выраженность всех категорий в 7 и 8 классах примерно одинакова, то в выборке массовой школы отмечается статистически достоверный рост от 7 к 8 классу частоты употребления трех категорий: отношения с окружающими людьми, ценности, чувство взрослости. Наиболее отчетливо это прослеживается в отношении последней категории.

Итак, данные количественного анализа свидетельствуют о следующем:

- ✓ в обеих группах значимой оказалась категория - отношения с окружающими людьми; очевидно, это может быть объяснено тем, что ценность общения для подростков - характерная возрастная черта, которая в известных пределах не зависит от условий жизни и воспитания;
- ✓ «прямые автопортреты» воспитанников интерната и учащихся школы заметно различаются; если в интернате наиболее значимы для образа Я характеристики, которые видят окружающие - поведение и внешность (заметим, что, по данным массовых обследований, это, как правило, характеризует младших, 10-11-летних детей), то в массовой школе - то, что знает о себе, видит в себе сам подросток (умения, самооценка);
- ✓ за год, разделяющий 7 и 8 классы, в образа Я воспитанников интерната никаких существенных изменений не произошло, в то время как у за это же период образ Я значительно «повзрослел».

Перейдем к более детальному анализу полученного материала.

### 3.3.2.1. «Я среди людей»

Начнем рассмотрение с категории - отношения с окружающими людьми, в которой выделилось 6 субкатегорий:

1. Оценка себя как друга: *Я всегда поддержу товарища, помогу ему. Как друг, я, наверное, очень плохая, если не сумела удержать свою подругу от очень плохого поступка.*
2. Отношение к другим людям: *Я не хочу думать ни о ком другом. Я теперь научился, любить, уважать и ненавидеть людей.*
3. Умение понимать других людей: *Мне трудно понять моих подруг, и я стараюсь их понять, но нечасто получается. Я бываю очень требовательна к людям, но не умею понимать их, не пробую поставить себя на место другого человека.*
4. Умение общаться с людьми: *Я очень замкнутый человек, со мной трудно разговаривать. Общаться я общаюсь, но мало раскрываю себя. Из-за своего мрачного характера я плохо схожусь с людьми, просто не знаю как подойти к человеку.*
5. Отношение к себе со стороны других людей: *Я слабый, и со мной мало кто считается. Я пользуюсь авторитетом среди подруг из класса, спортивной школы.*
6. Отношение к процессу общения: *Я часто устаю от того, что всегда кто-то есть рядом, хочется быть одному. Можно же когда-то от всех отдохнуть, Я люблю быть вместе со своими ребятами. Когда я долго один, я загниваю.*

Выраженность субкатегорий даны в таблице 8.

Таблица 12

Представленность субкатегорий категории «Отношения с окружающими людьми» (в % от числа использовавших эту категорию подростков каждой группы)

Субкатегории	Группы подростков	
	Интернат, класс	Массовая школа, класс

	7	8	Всего	7	8	Всего
Оценка себя как друга	14	11	12	82	83	83
Отношение к другим людям	86	100	94	90	67	76
Умение понимать других людей	-	11	6	45	78	66
Умение общаться с людьми	43	77	62	63	72	69
Отношение к себе со стороны других людей	28	33	31	73	39	52
Отношение к процессу общения	-	22	12	-	50	31

Мы видим, что такие субкатегории, как *отношение к другим людям* и *умение общаться с людьми* в обеих выборках относятся к наиболее распространенным и выражены как в школе, так и в интернате примерно одинаково.

Две субкатегории - *оценка себя как друга* и *умение понимать других людей* - значительно выражены у школьников и почти не представлены у воспитанников интерната (различия статистически достоверны). Очевидно, что степень их выраженности в образе Я в наибольшей степени зависит от того, воспитывается ли подросток в семье или в интернате.

Парадоксальным кажется то, что дети из интерната очень мало пишут о себе *как о друге*. Поскольку они живут в ситуации дефицита общения с близкими взрослыми, можно было бы ожидать скорее обратного эффекта - повышения значимости дружеских связей, способных компенсировать недостаток эмоционального тепла. Можно думать, что это свидетельствует о неразвитости того, что в психологии принято называть интимно-личностной стороной общения, в данном случае - общения со сверстниками. В таком случае это является тревожным симптомом, поскольку все специалисты по изучению подросткового возраста единодушны в признании того, что повышенное внимание к рассматриваемой стороне общения - одна из важнейших характеристик подросткового и юношеского возрастов.

На недостаточное развитие интимно-личностной стороны общения воспитанников школы-интерната указывает и то, что

лишь незначительное количество таких подростков говорят о своих трудностях в понимании других людей, в то время как в массовой школе это делают около 2/3 учащихся. Подобное понимание, будучи, по существу, одной из сложнейших сторон общения, имплицитно предполагает признание автономности, особенности и многогранности внутреннего мира другого человека, интерес к нему как к Другому.

Обсуждая полученные данные, отметим следующее. В обычной школе отношения между сверстниками носят избирательный характер - с кем-то подросток дружит, с другим поддерживает нейтральные отношения, кого-то избегает. Наличие друга для подростка-школьника к тому же - значимый параметр самооценки, показатель его собственной ценности. Все это стимулирует повышенное внимание к важным для дружбы личностным качествам - и своим собственным, и другого. В интернате дети постоянно находятся в ситуации «неизбежного» общения с достаточно узкой группой сверстников, которых они не выбирают, поэтому избирательность для них совершенно не имеет смысла, что и отражают полученные нами данные.

### 3.3.2.2. «Мое поведение»

Рассмотрим теперь категорию «Поведение». Здесь выделяются следующие субкатегории:

1. Поведение, соответствующее требованиям взрослых с положительным отношением к такому поведению: *На перемене я веду себя неплохо, не бегаю по партам и не кидаюсь губкой, как некоторые ребята из нашего класса.*
2. Поведение, не соответствующее требованиям взрослых с отрицательным отношением к такому поведению: *Я часто не могу заставить себя делать уроки, прихожу из школы и болтаюсь без дела, даже телевизор не смотрю... И почти каждый день, хотя не хочу этого, все сначала.*
3. Поведение, не соответствующее требованиям взрослых с положительным отношением к такому поведению: *Я принимаю пассивное участие в жизни коллектива. Но принимать активного участия не хочу и не буду. Дисциплину я не люблю, и поэтому мне абсолютно не нравится ходить в школу ежедневно, да еще в такую рань. Когда я пропускаю школу, я не чувствую никаких угрызений, потому что делаю, что хочу.*

4. Организация поведения с определенной целью: *Я знаю, как себя вести, чтобы не нарываться и делать так, как хочешь. Я стараюсь говорить тихо, не кричать и не бегать, так у меня будет хорошая репутация. Я умею себя вести так, чтобы ко мне не цеплялись. Моя задача как командира отряда сделать так, чтобы воспитатели не ругались и чтобы с ребятами ладить.*

Другие виды высказываний единичны.

Таблица 13 содержит данные о выраженности этих субкатегорий отдельно по выборкам интерната и школы.

Таблица 13

Представленность субкатегорий категории «Поведение» (в % от числа использовавших эту категорию подростков каждой группы)

Субкатегория	Группы подростков					
	Интернат, класс			Массовая школа, класс		
	7	8	Всего	7	8	Всего
Поведение, соответствующее требованиям взрослых (с положительным отношением)	22	-	12	20	-	8
Поведение, не соответствующее требованиям взрослых (с отрицательным отношением)	22	25	24	40	-	17
Поведение, не соответствующее требованиям взрослых (с положительным отношением)	33	12	24	60	71	67



Организация поведения с определенной целью (с амбивалентным отношением)	78	100	88	20	28	25
---	----	-----	----	----	----	----

Для образа Я воспитанников интерната и учащихся массовой школы важными оказываются разные стороны поведения: для первых - организация своего поведения с определенной целью, которое по сути представляет собой сознательное приспособление к требованиям социума при внутреннем неприятии этих требований. Для вторых - негативистическое противопоставление своего поведения нормативному, как утверждение своей воли, вне зависимости от целесообразности или даже реальной желательности такого поведения.

Обращает на себя также внимание, что в обеих выборках приписывание себе поведения, соответствующего требованиям взрослых в 7-х классах выражено незначительно, а в 8-х классах исчезает совсем. Кроме того, в массовой школе в 8 классе исчезают высказывания об отрицательном отношении к своему поведению в том случае, когда оно не соответствует требованиям взрослых.

В целом, можно сказать, что если данные по массовой школе соответствуют типичным подростковым характеристикам, то данные, полученные в интернате, существенно отличаются от них, прежде всего по субкатегории «Организация своего поведения». Другими словами, если для образа Я подростков, растущих в семье, наиболее характерно негативистическое противопоставление собственного поведения нормативному, собственных предпочтений - требованиям взрослых, то для образа Я воспитанников интерната - умение ловко приспособиться к ситуации, способность обойти требованиям взрослых, избежать каких-либо санкций с их стороны. Таким образом, если утверждение собственного Я, завоевание права вести себя, *как хочешь*, у подростков из семьи идет через активное (хотя подчас, на взгляд стороннего наблюдателя, глупое и нелепое) противопоставление себя ситуации, привычным нормам, то у подростков из закрытого детского учреждения - через приспособление (можно сказать, почти циничное) к ситуации.

Создается впечатление, что воспитанники интерната проявляют лучше умеют владеть ситуацией, использовать ее в своих целях. Однако не будем торопиться с выводами.

### 3.3.2.3. «Взрослый ли я?»

Рассмотрим в этой связи данные по категории «Взрослость». Эта категория распадается на две большие темы:

- ✓ (а) чувство взрослости
- ✓ (б) самостоятельность

Каждая из этих тем объединяет несколько субкатегорий.

По первой из этих тем - чувство взрослости - между школой и интернатом не обнаружено значимых различий. И там, и там, большинство подростков считают себя *почти взрослыми, не совсем взрослыми, уже не детьми* (характерно, что многие мальчики-восьмиклассники пишут о себе *юноша*).

По второй теме - самостоятельность – выделились следующие субкатегории:

Негативистический протест против опеки, контроля: *Не выношу чьей-то опеки надо мной. Не люблю, когда кто-то беспокоится за меня... Не люблю, когда мне что-то навязывают помимо моей воли или точнее, желания. Я хочу сам решать, что хорошо и что плохо, и, по-моему, никто не должен мне навязывать ничего, помимо моей воли и влиять на мои мысли и поступки.*

Ценность собственной точки зрения: *Когда я хочу отстаивать свое Я, я не соглашаюсь с мнением других и думаю так, как считаю нужным, и если даже потом это окажется неправильным, все равно я считаю себя правой, потому что отстаивала свое Я. В себе мне больше всего нравится то, что у меня на все есть своя точка зрения. Я не могу ничего делать, пока не пойму смысл того, что делаю.*

Признание необходимости внешнего контроля: *Я еще не взрослый человек, я считаю, что мне еще нужен контроль надо мной, но более слабый, чем раньше, я многое могу решать уже без посторонней помощи. Нужно контролировать, как я делаю уроки, потому что, если не проверять, я их совсем не буду делать, но в основном контролировать меня не надо. Конечно, если надо мной «не стоять», я и половины не буду делать того, что надо, но уже можно дать мне и побольше свободы.*

Таблица 14 содержит данные о выраженности этих субкатегорий в массовой школе и в интернате. Данные приведены в целом по выборкам.

Таблица 14

Представленность субкатегорий по теме  
«Самостоятельность» категории «Взрослость» (в % от  
числа использовавших эту тему подростков каждой  
группы)

Субкатегория	Группы испытуемых		Достоверность различий
	Интернат, класс	Массовая школа, класс	
Негативистический протест против опеки, контроля	30	52	-
Ценность собственной точки зрения	10	57	***
Признание необходимости контроля	70	10	***
Условные обозначения: *** - $p < 0.01$			

В интернате большинство подростков признают необходимость определенного контроля со стороны взрослых. В массовой школе таких детей намного меньше. Напротив, в последней значительно больше, чем в интернате высказываний о ценности собственной точки зрения. Негативистический протест против опеки, контроля выражен в обеих группах примерно в равной степени.

В аспекте рассматриваемых субкатегорий образ Я подростка из массовой школы соответствует многократно описанным общевозрастным характеристикам. Образ Я воспитанников интерната заметно отличен. С одной стороны, негативистический протест выражен у них примерно в той же степени, что и в группе школьников, с другой, - у них не только не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, но и в качестве ценности

выделяется прямо противоположное - *признание необходимости контроля*. Мы считаем важным отметить это, поскольку жизненная ситуация воспитанников интерната такова, что они достаточно рано, по крайней мере, значительно раньше, чем большинство учащихся массовой школы, должны начинать самостоятельную, взрослую жизнь, чему мало соответствует их образ Я.

Представленные данные, однако, интересны и в другом отношении. Они указывают не только на *большую* выраженность у учащихся массовой школы собственно подростковых характеристик, но и на *большую* обостренность, аффективную значимость для них чувства Я. В литературе подобная обостренность чувства Я рассматривается как симптом интенсивного становления личности. Такая центрированность на себе, ощущение себя «центром Вселенной», рассматривается многими исследователями как явление, необходимое для становления личности в этот период. Напомним, что Ж.Пиаже и его последователи, называя это явление «подростковым эгоцентризмом», как один из центральных механизмов психического развития подростка.

#### 3.3.2.4. «Мои умения и интересы»

Рассмотрим теперь данные по категории «Умения, интересы». Она также распадается на две темы:

- ✓ (а) способности, интеллектуальные возможности,
- ✓ (б) интересы, увлечения

По первой из этих тем подростки из школы и из интерната не различаются между собой. Подавляющее большинство и тех, и других считают себя *умными, способными, хитрыми* и т.п.

По второй теме между школой и интернатом получены значимые статистические различия. В выборке массовой школы не только большее количество подростков - 80% против 45% в интернате - пишут о своих увлечениях и внешкольных занятиях и не просто большее число увлечений они называют в среднем на одного человека (в школе - 4,4, в интернате - 2,0), но и увлечения у них глубже, разностороннее, касаются самых различных аспектов науки, техники, культуры. Пожалуй, только в области спорта увлечения тех и других подростков примерно одинаковы, во всем остальном мир интересов воспитанников интерната несравненно беднее. Акцентируем в этой связи то обстоятельство, что в интернате, в котором мы проводили наше исследование, была развернута большая работа по внеучебному

воспитанию и развитию детей - действовали многочисленные кружки, дети часто ездили на экскурсии, посещали музеи и театры и т.п. В этом смысле интернат даже выгодно отличался от тех массовых школ, где мы собирали наши данные. Тем более показательны полученные нами результаты

Для подростка из массовой школы его интересы, увлечения - едва ли не главная характеристика его образа Я. Часто с них семейный подросток начинает свой автопортрет. Это видно уже из вышеприведенных данных попарного сравнения отдельных автопортретов школьников и воспитанников интерната, но дадим еще несколько фрагментов из автопортретов семейных подростков.

*- Мне 15 лет. Увлекаюсь радиоэлектроникой, техникой и ядерной физикой, а также и фотографией...*

*- Я девочка, мне 14 лет. Я увлекаюсь спортом, занимаюсь художественной гимнастикой. Очень люблю театр, особенно балет. Люблю шить, вязать, готовить что-нибудь вкусное. Больше всего люблю читать.*

Заметим еще раз, что во всех случаях это самое начало рассказа о себе. Среди школьников таких подростков, которые сразу после слов «я девочка», «меня зовут Маша», «Я живу в Москве», «Мне 14 лет» и говорят о своих увлечениях или прямо с них начинают самописание 66% (от тех, кто использовал эту тему в прямом автопортрете), причем в 7 классе таких детей почти в два раза больше, чем в 8.

Воспитанники интерната обычно начинают самописание либо с внешности, либо с нравственных качеств. Такое расположение высказываний, связанных со своими интересами, увлечениями, умениями свидетельствует о том, что данная сфера имеет для подростка первостепенное значение. Именно через это он определяет себя, находит свое отличие от других. Результаты свидетельствуют, что у школьников она занимает существенное место в образе Я, а у воспитанников интерната находится на периферии.

### 3.3.2.5. «Моя самооценка»

Следующая категория, на которой мы остановимся - «Самооценка». По этой категории также выделяются две темы:

- ✓ (а) отношение к себе,
- ✓ (б) личностные качества

По теме «Отношение к себе» высказывания могут быть разделены на следующие субкатегории:

1. Принятие/непринятие себя: *Я себя люблю, может быть, это не совсем хорошо, но я так понимаю, если я хоть чуточку не буду себя любить, что я буду из себя представлять. Последнее время я себе совсем не нравлюсь; чем дальше, тем хуже мои отношения с собой.*

2. Общая самооценка: *Я считаю себя полухорошим человеком. Я хороший человек.* Важно подчеркнуть отличие этой субкатегории от предыдущей: если в первой речь идет об общем эмоциональном отношении к себе (я себя люблю/не люблю), то во второй акцент делается именно на оценке.

3. Оценка своего характера: *Мой характер мне нравится, и я бы, пожалуй, не хотела бы иметь другого. Больше всего мне в моем характере не нравится его вредность.*

4. Сравнение себя с другими: *Раньше мне казалось, что я самый примерный мальчик в классе, а теперь наоборот, иногда самый худший. Мне часто кажется, что я не такой, как все, хотя я вовсе не считаю себя лучше других.*

Таблица 15 содержит данные о представленности этих субкатегорий в школе и в интернате.

Таблица 15.

Представленность субкатегорий по теме «Отношение к себе» категории «Самооценка» (в % от числа использовавших эту категорию подростков каждой группы)

Субкатегория	Группы подростков					
	Интернат, класс			Массовая школа, класс		
	7	8	Всего	7	8	Всего
Принятие/непринятие себя	-	25	10	33	54	43
Общая самооценка	67	25	50	13	8	11
Оценка характера	17	25	20	93	85	89
Сравнение себя с другими	33	50	40	80	69	75

Достоверные различия между школой и интернатом отмечаются по всем четырем субкатегориям. Для подростков из интерната отношение к себе по существу сводится к общей

самооценке и (в меньшей степени) к сравнению себя с другими. Для подростков из семьи общая самооценка менее всего интересна и значима. Гораздо важнее оценка своего характера, сравнение себя с другими и некоторое общее принятие или непринятие себя. Любопытно, что характер в самоописаниях подростков из семьи часто выступает как некоторый автономный объект, с которым подросток вступает в сложные отношения и часто не может справиться: *У меня просто невыносимый характер; он мне так мешает, но я ничего не могу с ним сделать, он сильнее меня.*

В том, какая из самооценок - общая или характера - преобладает, проявляются в том числе различные модели собственного внутреннего мира – синкретическая, нерасчлененная в первом случае или объемная, дифференцированная - во втором. Таким образом, здесь различия между воспитанниками интерната и подростками, растущими в семье, проходит по линии большей когнитивной сложности образа Я последних.

По теме «Качества личности» были выделены две основные субкатегории: нравственные качества (*добрый, трудолюбивый, вран, грубый*) и эмоционально-волевые качества (*сдержанный, организованный, упорный, безвольный, разболтанный*). Встречались, конечно, качества (*сильный, веселый, оптимистичный, с чувством юмора и сатиры и др.*), которые нельзя отнести ни к первой, ни ко второй субкатегории. Поскольку такие высказывания были немногочисленны и выборки в этом отношении не различались между собой, мы не будем здесь их рассматривать.

Качества, попадающие в каждую из субкатегорию, были дополнительно разделены на положительные и отрицательные. Соответствующие данные представлены в таблице 16.

Таблица 16.

Доля различных групп качеств в общей совокупности качеств личности, приписываемых себе подростками, %

Группы качеств	Знак	Группы подростков					
		Интернат, класс			Массовая школа, класс		
		7	8	Всего	7	8	Всего
Нравственные	+	17	13	15	22	28	24

	-	51	60	56	13	10	12
Эмоционально- волевые	+	10	4	7	26	9	18
	-	8	6	7	33	39	37

Полученные материалы свидетельствуют о том, что, если воспитанники интерната, описывая себя, указывают преимущественно на свои нравственные качества, то учащиеся массовой школы - на эмоционально-волевые. Число положительных нравственных качеств в обеих выборках примерно одинаково, однако подростки из интерната приписывают себе значимо больше отрицательных нравственных качеств.

Наблюдения за реальным поведением подростков из интерната свидетельствует о том, что у них много проблем, связанных с недостаточным развитием эмоционально-волевых качеств: они часто бывают несдержанными, раздражительными, не могут заставить себя выполнить какое-либо дело без нажима со стороны взрослых. Однако эти явные особенности их личности и поведения не находят отражения в их образе Я. У подростков из массовой школы также есть много проблем, связанных с недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы личности, но в отличие от воспитанников интерната они включают эти проблемы в свой образ Я.

О чем говорят эти данные? Прежде всего, о том, что для подростков из интерната центральным является общение (ведь нравственные качества регулируют в первую очередь общение с другими людьми, с социумом в целом), для школьников - овладение собственным поведением и собственной личностью. И в этом смысле школьников, растущих в семье, можно считать личностно более зрелыми. Ведь деятельность самоопределения, поиск идентичности - признаки юности, в то время как деятельность общения - характеристик, свойственные подростковому и в особенности – младшему подростковому возрасту.

### *3.3.3. Образ Я в зеркальном автопортрете*

Известно, что для развития личности человека, в том числе становления его Я-концепции, образа Я важнейшее значение имеет то, как к нему относятся окружающие его, каким они видят, как оценивают. Любой человек очень рано начинает ощущать, переживать, а впоследствии и осознавать эти



оценки и взгляды. В результате у него формируется так называемое «зеркальное Я».

Термин зеркальное Я – введен американским социологом Ч.Кули для обозначения «восприятия» личностью своего собственного «отражения» в сознании и поведении других людей. *Зеркальное Я* формируется в результате усвоения мнений и оценок других людей.

Для дальнейшего анализа важно отметить следующее: чем младше ребенок, тем более слитыми, неразделимыми оказывается его «Я» и «зеркальное Я», тем больше схожи его прямой и зеркальный автопортреты. Высокий уровень личностного развития характеризуется четкой дифференцировкой «Я» и «зеркального Я».

Как уже отмечалось, зеркальное Я в нашем исследовании выявлялось с помощью методики «зеркальный автопортрет» (самоописание на тему «Я, каким кажусь другим»). Обработка полученных материалов велась тем же методом контент-анализа, который использовался при исследовании «прямого автопортрета»

Опуская детали, приведем лишь результаты прямых и зеркальных автопортретов подростков, растущих в семье и вне семьи (см. таблицу 17).

Таблица 17

Соотношение «зеркальных» и «прямых» автопортретов, %

Характер соотношения	Выборки испытуемых	
	Интернат, класс	Массовая школа, класс
«Зеркальный» хуже «прямого»	55	22
«Зеркальный» лучше «прямого»	-	19
Одинаковы	10	3
Не сопоставимы	25	48

Отказ от написания «зеркального» автопортрета («не знаю, каким кажусь другим»)	10	8
--	----	---

Как видим, в интернате более чем у половины подростков «зеркальный» автопортрет хуже «прямого», причем таких случаев достоверно больше, чем в массовой школе. В интернате нет подростков, которые считали бы, что окружающие думают о них лучше, чем они думают сами о себе. Примечателен и такой факт. В выборке массовой школы примерно у половины подростков «зеркальный» и «прямой» автопортреты не могут быть сопоставлены, поскольку описание в них дается разными способами: в «прямом» автопортрете описываются увлечения подростка, его мысли о жизни, а в «зеркальном» - перечисляются те качества, которые, по его мнению, в нем видят окружающие; в «прямом» подросток описывает свой характер и эмоционально-волевые качества, а в «зеркальном» - нравственные и т.п. В школе таких случаев примерно вдвое больше, чем в интернате.

Есть основания полагать, что близость или сопоставимость (когда используются одни и те же параметры описания и оценки себя) свидетельствуют о зависимости «прямого» автопортрета, мнения о себе от оценки и отношения к себе окружающих, о неразвитой способности самостоятельно выстроить образ Я, дифференцировать собственный взгляд на себя и то впечатление, которое ты создаешь у других. И напротив, существование выраженных различий между «прямым» и «зеркальным» автопортретом, их несопоставимость, свидетельствуют о дифференцированности этих двух составляющих образа Я и о способности подростка выстраивать и отстаивать собственные представления о себе. С этой точки зрения подростки из интерната существенно отличаются от подростков из семьи. У первых образ Я примерно в 75% случаев оказывается зависимым от мнения окружающих и лишь в 25% случаев не зависит от них, в то время как у вторых лишь в половине случаев зеркальный автопортрет сравним с прямым (различия статистически достоверны).

В ряде случаев ориентация на окружающих, прежде всего взрослых, встречается у воспитанников интерната почти в парадоксальной форме - прямой автопортрет (т.е. ответ на вопрос, каким я кажусь себе) начинается словами: «Мой

*воспитатель говорит, что я...». По сути дела, прямой автопортрет отсутствует, практически срезом превращаясь в зеркальный. В школе подобных случаев не было.*

В интернате более 80% качеств, названных подростками в «зеркальных» автопортретах - нравственные, причем главным образом отрицательные, часто как бы усугубляющие ту негативную оценку, которую воспитанник дает себе в прямом автопортрете.

Если в прямом автопортрете он пишет так: *«Есть капелька эгоизма. В каждом это есть. Но могу поддержать товарища, помочь ему»*, то в зеркальном автопортрете: *«Полный эгоист... способный много дать коллективу, но не желающий. Не желающий принять какие-то требования со стороны коллектива»*.

Мы полагаем, что преобладающей ориентацией на оценку окружающих взрослых объясняется приписывание себе воспитанниками интерната отрицательных нравственных качеств в «прямых» автопортретах, наличие их в образе Я в целом.

#### *3.3.4. Возрастная специфика образа Я.*

Вернемся к проблеме подросткового кризиса. Подростковый возраст, как уже отмечалось, является сензитивным для развития Я-концепции. В этом сходятся практически все исследователи. Представление человека о себе в этот период совершенно особенное, не похожее ни на то, что думает о себе маленький ребенок, ни на то, что думает о себе взрослый. Характерным и продуктивным для развития личности является острота, аффективная заряженность этого образа, часто демонстративное противопоставление себя как миру взрослых, так и миру детей. Некоторые исследователи, вслед за Куртом Левиным, отмечают маргинальность подростка, который уже ушел из мира детей, но еще не принимается миром взрослых. Бунт против этой позиции также характерен и конструктивен для поиска себя, обретения своей идентичности. Исходя из этих соображений, интересно, с нашей точки зрения, оценить образ Я подростков, растущих в семье и вне семьи.

С этой целью все высказывания подростков были выписаны на отдельные карточки, и квалифицированные эксперты - специалисты по детской и возрастной психологии - разделили эти высказывания на три группы - характерные для представлений о себе ребенка, подростка и взрослого. Данные о количестве высказываний отнесенных экспертами к каждой из

этих групп у учащихся массовой школы и воспитанников интерната представлены на рис. 2.

Рис. 2

На рисунке отчетливо видно, что в интернате высказывания разделились между выделенными группами примерно поровну. В массовой школе достоверно меньше высказываний отнесено к группе «ребенок» и достоверно больше - к группе «подросток». Количество высказываний по группе «взрослый» там и там примерно одинаково. Таким образом, самописание учащихся массовой школы можно рассматривать как типично подростковые, в то время в самописаниях воспитанников интерната возрастная специфика оказывается смазанной, не выявленной. Как и в кризисе 1 и 3 лет в подростковом возрасте в особенностях Я-концепции, идентичности воспитанников закрытых детских учреждений значительно менее ярко выражены характеристики кризиса, значимые, как уже отмечалось, и для развития личности в этот период, и для дальнейшего развития. Последнее, учитывая важность подросткового периода как этапа перехода от детства к взрослости имеет особое значение.

\* \* \*

Подведем некоторые итоги. Сравнивая содержание образа Я у воспитанников интерната и учащихся массовой школы, мы обнаружили, что только в той части, которая касается взаимоотношений подростка с другими людьми, оно сходно. Это, по-видимому, отражает сензитивность подросткового возраста к данной проблематике, ибо хорошо известно, что для подростков общение со сверстниками, равно как перестройка взаимоотношений со взрослыми, приобретает особый смысл.

Однако при более детальном анализе мы и здесь нашли определенные различия. Школьники, как правило, акцентируют внимание на тех своих качествах, которые помогают или мешают им стать хорошим другом, а также на своих умениях, а точнее неумениях, трудностях в понимании других людей. Акцент на этих

качествах, который фиксирует наиболее сложные для любого человека стороны общения, свидетельствует о признании другого как автономной личности, имеющей свой собственный, уникальный, суверенный и многогранный внутренний мир.

У воспитанников интерната такие темы совершенно непопулярны. Чаще всего, описывая себя, они выделяют просто свое отношение к другим людям. Много внимания воспитанники интерната уделяют также тому, насколько они умеют ладить с другими людьми.

Обобщенно можно сказать, что для школьника описать себя — значит рассказать о том, что он умеет и любит, с одной стороны, и оценить себя, свои качества, - с другой. Для воспитанника интерната — описать собственную внешность, свое поведение, а также отношение сверстников противоположного пола к нему и свое к ним.

Сравнение образов Я может создать впечатление, будто воспитанники детского дома более социализированы, лучше умеют подчинить себе ситуацию, использовать ее в своих целях. На деле это, однако же, далеко не так. Они значительно более инфантильны, зависимы в поведении, в самооценке от окружающих, чем дети из семьи.

В образе Я это, в частности, ярко проявляется в том, что если школьники открыто выражают свое стремление к самостоятельности, протест против опеки и контроля, то в интернате в качестве ценности выделяется прямо противоположное — признание необходимости контроля над собой.

При сравнении самооценок подростков обращает на себя внимание то, что у воспитанников интерната они в большинстве случаев негативны и относятся к личности в целом. Основой для такой самооценки служат отрицательные нравственные качества. Если мы, и сталкивались с противоречивостью, неоднозначностью самооценки у воспитанников интерната, то за этим почти всегда крылось противопоставление мнений своего и воспитателей. У подростков из массовой школы отношение к себе, как правило, положительное, а самооценка носит весьма сложный характер, включая общее принятие—непринятие себя по типу «я себя люблю — я себя не люблю» (чаще «люблю»), оценки своих отдельных умений, достижений, недостатков, а также оценку своего характера как чего-то относительно автономного от Я, с чем подросток ведет борьбу, воспитательную работу и т.п. Подросток может весьма низко оценивать отдельные свои качества, успехи в той или иной области, но при этом любить себя.

Возникновение столь сложной системы, по мнению М. И. Лисиной,— результат усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза. Родители, с одной стороны, безусловно любят его, вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т. п., а с другой — объективно оценивают то, каков он в различных ситуациях. Ребенок, с раннего детства растущий вне семьи, лишен первого из этих уровней — безусловной любви, поэтому для него характерно простое, одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся чаще всего к негативной оценке, поскольку такова чаще всего оценка воспитателей).

Мы подошли к важному, а возможно, и центральному моменту в развитии личности ребенка, оставшегося без родителей, на котором хотелось бы остановиться особо.

#### 4. О любви к себе

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют, что любовь к себе — одна из важнейших, базовых потребностей человека. Правда, на психологическом языке вместо «любви к себе» чаще используются другие слова: принятие себя, высокая степень самоуважения, позитивная Я-концепция, высокая самооценка и т. д. Представители разных научных школ предпочитают разные термины, они проводят разные эксперименты, но смысл получаемых выводов один и тот же: люди с высокой самооценкой, с высоким уровнем самоуважения характеризуются более высокими достижениями во всех видах деятельности (включая творческую), хорошей обучаемостью и даже, по мнению врачей-психосоматиков, меньше болеют.

Сегодня широко известны исследования американского психолога, основателя гуманистической психологии А. Маслоу, посвященные анализу психологии самоактуализации.

Им были проанализированы отраженные в автобиографиях, в описаниях современников, в интервью, взятых у некоторых респондентов самим автором, и в других источниках личностные особенности выдающихся государственных деятелей, ученых, писателей, художников, среди которых А. Эйнштейн, А. Линкольн, А. Швейцер, Б. Спиноза, Дж. Китс, Т. У. Лонгфелло, П. А. Кропоткин, Дж. Вашингтон и многие другие. Такие люди, несомненно, смогли реализовать в жизни свои способности, достичь, по Маслоу, высокой степени самореализации. Среди характерных

особенностей их личности — высокий уровень самоуважения (А.Маслоу, 1999).

Обращаясь к исследованиям из области детской психологии, мы находим многочисленные данные о том, что дети с позитивной самооценкой лучше успевают в школе и, более того, по самооценке ребенка в дошкольном детстве можно с высокой долей вероятности предсказать его успеваемость в начальной школе. Из психотерапевтической практики известно, что при работе с неуспевающими детьми недостаточно только ликвидировать пробелы в знаниях. Для достижения хороших результатов совершенно необходимо проводить специальные занятия по повышению уровня самоуважения, самооценки ребенка.

Негативная самооценка, Я-концепция - плоха вне всяких оговорок.

Психологи нередко отмечали, что воспитанники детских учреждений в большинстве своем имеют негативную Я-концепцию, не уверены в себе. В полученных нами самоописаниях подростков обнаружилось следующее. Если учащиеся массовой школы, говоря о своих учебных достижениях, чаще всего отмечают, что они учатся ниже своих способностей, то у воспитанников интерната подобных высказываний совершенно не встречается. Они, как правило, пишут, что не могут выучить математику, не могут понять физику, ленивы или нестарательны.

Можно подумать, что негативная Я-концепция, отрицательный образ Я, низкий уровень самоуважения возникает у воспитанников детского дома в результате усвоения ими многочисленных отрицательных оценок окружающих взрослых — всякий воспитанник, действительно, слышит их предостаточно. Но если бы это действительно было так, то можно было бы сравнительно легко изменить ситуацию, перейдя на похвалу, поддержку, акцентирование успеха. Однако все не так просто. Как показывают данные специальных исследований и психолого-педагогический опыт, при наличии устойчивой негативной Я-концепции у человека часто возникает так называемый «дисконфорт успеха», когда ему бывает неуютно и даже неприятно, что его хвалят.

Мы наблюдали такой эпизод в I классе школы-интерната. Один из очень плохих учеников, постоянно к тому же получавший множество замечаний по поведению, однажды на уроке труда вылепил удачную фигурку. Учительница похвалила его и попросила, чтобы он прошелся по классу и показал фигурку другим детям. Что тут началось! Ребенок, довольно равнодушный к порицаниям взрослых, вдруг покраснел, на глазах у него появились слезы, он

начал как-то странно хихикать, и показывая фигурку, постоянно повторял, как бы извиняясь: «Плохая».

Дискомфорт успеха объясняют тем, что человеку важнее сохранить привычное отношение к себе, пусть даже отрицательное, чем иметь неопределенное, спутанное представление о себе, спутанную идентичность.

##### 5. Идентичность: тождественность и целостность

Как уже отмечалось, идентичность - это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я, независимо от изменения ситуации. Э.Эриксон, работы которого сделали понятие идентичности одним из центральных в психологии личности, связывает подростковый и юношеский возраст с кризисом *идентичности*,

*который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действительных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т.е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие (1996, с.33-34).*

Перед подростком, обретшим способность к обобщению, а затем и перед юношей встает задача объединить все, что он знает о себе самом, как о школьнике, друге, спортсмене, рассказчике и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой человек успешно справляется с задачей обретения идентичности, то у него появляется ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет. В противном случае возникает путаница ролей, или спутанная идентичность

Таким образом, по Э.Эриксону, идентичность понимается как *тождественность* человека самому себе (неизменность личности в пространстве, в том числе в пространстве социальных ролей) и *целостность* (преемственность личности во времени).

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

Основную причину развития негативной Я-концепции и спутанной идентичности у детей, воспитывающихся вне семьи, большинство исследователей видят в том, что ребенок из



учреждения с раннего детства имеет дело не с несколькими постоянно присутствующими любящими и заботливыми взрослыми, каковыми для ребенка обычно является мать, отец, бабушки, дедушки, а с множеством постоянно меняющихся взрослых, очень разных и по особенностям своего поведения, и по характеру эмоционального отношения к ребенку.

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

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

И. Лангмейер и З. Матейчек, к книге которых мы уже неоднократно обращались, наблюдали за тем, как развиваются дети-сироты, взятые на воспитание в так называемые семейные детские дома и детские деревни. Приведем такой фрагмент из этой книги:

*«Удивительно, насколько мало осведомлены дети, поступающие в семейные группы, о себе и своем прошлом. У них обычно бывают какие-то; весьма туманные представления о собственной семье, а потом уже лишь впечатления от пребывания в учреждении. Это ничтожно мало по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, мебель несет следы творчества детских рук, традиции проявляются во всем, что происходит в доме, а забавные детские истории из прошлой жизни ребенка снова и снова повторяются за семейным столом. Прошлое ясно, и оно постоянно присутствует. Напротив, неясность в собственном прошлом и в причинах собственного «социального» осиротения выявилась как фактор, препятствующий созданию собственной идентичности. Борьба за новую идентичность является, по-видимому, одной из основных проблем детей в период исправления депривации. Поэтому детям в поселке необходимо было объяснить в простой и понятной форме, но в основном правдиво, как с ними дело обстояло раньше и как обстоит сейчас. Обычно это значительным образом*

*способствовало успокоению ребенка и его уравниванию. Видно, что выход за границы настоящего, в котором эти дети почти исключительно проживали, причем выход в обоих направлениях, в прошлое и в будущее, представляет условие для приобретения новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем' самым и условие бегства из порочного круга психической депривации»(1984,с.279-280).*

Приведем историю из жизни одного семейного детского дома, в котором семейная пара, имеющая двух родных дочерей, взяла на воспитание еще пятерых детей-сирот. Детям очень хорошо в этом доме, они считают его своим, с радостью выполняют все домашние дела, любят проехаться на папином тракторе, сходить с мамой в магазин и т. п. Не любят только одно — рассматривать семейные альбомы, в которых вот — папа, вот — мама, вот — одна дочка (родная), вот — другая (тоже родная). «А я где?» — говорит 6-летний приемный мальчик и захлопывает альбом. И это при том, что он в курсе своего прошлого, у него своя фамилия, ему известны имена родных отца и матери. Похожим образом ведут себя и другие приемные дети.

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

Поэтому если ребенку хочет что-то рассказать взрослому о своем прошлом, надо всегда очень внимательно его выслушать, поддержать этот рассказ. Часто дети многократно рассказывают одни и те же истории. И каждый раз их надо выслушивать с предельным вниманием и расположением к ребенку. Надо заботливо и уважительно хранить фотографии и вещи,

связывающие ребенка с домом, по возможности посещать те места, где он раньше жил. Часто (опять же из лучших соображений) - взрослые хотят подправить представления ребенка о его прошлом - сделать их более реалистичными или менее травмирующими. Но и этого не стоит делать, поскольку ребенок должен переживать и понимать прошлое, как свое личное и неприкосновенное достояние.

Один наш коллега, который в пятилетнем возрасте во время Великой Отечественной войны остался сиротой и попал в детский дом, уже будучи пожилым человеком вспоминал «семейный» альбом группы детского дома, в котором были вклеены фотографии их родителей, родственников, погибших и находящихся на фронте, в том числе и членов семей воспитательниц. «Часто вечерами, - говорил он, - мы молча рассматривали этот альбом (иногда все вместе, иногда маленькой группой или в одиночку). Мы не могли говорить о наших близких, не получалось. Но когда мы листали страницы этого альбома, возникало совершенно особое чувство. Это чувство очень трудно определить. Сейчас я бы сказал, перефразируя Гамлета, что восстанавливалась «дней связующая нить», как бы высокопарно это ни звучало».

## 6. Гендерная идентичность

Существенным компонентом идентичности является так называемая гендерная идентичность.

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

Гендерную идентичность, подобно идентичности в целом, можно рассматривать в аспектах тождественности и

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

Достижение гендерной идентичности у детей из закрытых детских учреждений связано со значительными проблемами.

В литературе по этому вопросу данных крайне мало. Среди немногочисленных научно описанных фактов — анализ последствий пребывания детей в фашистских концентрационных лагерях. Эти наиболее тяжелые случаи социальной и материнской депривации носят название «лагерная депривация». Изучавший это явление немецкий психолог Г. Бирманн, в частности, отмечает, что, став взрослыми, многие из бывших детей-узников были не способны взять на себя обязанности зрелого человека, реализовать себя в любви и браке, дать своим детям полноценное с психологической точки зрения воспитание, что приводило к эмоциональной депривации от поколения к поколению, т.е. возникновению «*психопатологии второго поколения*» (по Й.Лангмейеру, З.Матейчеку, 1984).

Последствия крайних форм депривации в принципе сопоставимы с последствиями той депривации, которую испытывают современные воспитанники наших детских учреждений, хотя, конечно, степень их различна. «Психопатология второго поколения», которая проявляется в трудностях создания собственной семьи и воспитания собственных детей теми, кто страдал от материнской депривации, отмечают те педагоги, воспитатели детских домов и интернатов, которые интересуются взрослой жизнью своих воспитанников. Проводя свои исследования в школе-интернате, мы также интересовались последующей судьбой его воспитанников. За редким исключением они бывают несчастливы в семейной жизни, с большим трудом входят в родительскую семью мужа или жены, имеют множество проблем в общении с супругом, их браки часто оказываются непрочными. И все это

несмотря на то, что в детском, подростковом, юношеском возрастах почти все они мечтают создать хорошую семью, иметь детей. Попробуем разобраться в причинах.

Проблемы становления гендерной идентичности так или иначе проявляются на всех этапах личностного развития.

Мы, например, наблюдали, что уже в дошкольном и младшем школьном возрастах дети не играют в ролевые игры, в которых проигрываются женские и мужские роли (они, и мы обсуждали это выше, практически вообще не играют в ролевые игры), хотя существует устойчивое мнение о том, что такого рода игры являются едва ли не врожденными. Можно так или иначе относиться к последнему замечанию, но в современной психологии бесспорным представляется тезис о том, что ролевые игры типа «дочки-матери», «в семью», «в войну», «в Барби и Кена» и пр., такие, в которых подчеркивается разница в поведении мужчин и женщин чрезвычайно важны для освоения гендерных ролей и становления гендерной идентичности. Заметим при этом, что как девочка, так и мальчик могут исполнять и мужские, и женские роли. Например, в игре «дочки-матери» девочка может исполнять не только роль мамы, бабушки или дочки, но и роль папы, а мальчик, скажем, роль дочки. Важно то, что во всех случаях осваиваются модели поведения, соответствующие определенной гендерной роли. Причем освоение это происходит буквально играючи. Нельзя здесь не вспомнить А.С.Пушкина:

*«... с послушной куклою дитя  
Приготовляется шутя  
К приличию, к закону света,  
И важно повторяет ей  
Уроки маменьки своей»<sup>18</sup>*

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

<sup>18</sup> А.С.Пушкин. Евгений Онегин. Гл. П. XXVI.

начальной школы, в поведении которых это было отчетливо видно. Так, в речи они нередко путали род глагола («Я пошла», «Я сказала»), несколько раз мы видели, как они надевали одежду девочек - юбки, фартучки и т.п., охотно выбирали специфически девчачьи занятия - вышивание, поливку цветов, создание уюта в помещении группы и т.п. В беседах, говоря о своем будущем, они, по сути, описывали свою будущую гендерную роль, как роль женщины и матери, мечтая о воспитании детей, о профессии учительницы и медсестры. Следует специально отметить, что и внешний вид мальчиков, и их реальное поведение в период полового созревания, которое мы также имели возможность наблюдать через несколько лет, свидетельствовали о том, что никакой природной основы для таких предпочтений не было.

В детских домах нередко можно наблюдать повальное увлечение воспитанников - и девочек, и мальчиков такими сугубо женскими занятиями, как вышивание, вязание. Несомненно сами по себе эти занятия хороши. Они развивают тонкую моторику, зрительно-кинестетическую координацию, художественный вкус и др. И несомненно, такое хобби, как шведского короля, который с гордостью показывал свои вышивки первой женщине-послу - А.М.Коллонтай. Однако в тех случаях, когда женские занятия у мальчиков преобладают, и у них нет возможности выбрать себе занятия, поучиться у кого-то строгать, прилить, чинить машину, это становится опасным именно для становления гендерной идентичности. Этот тонкий момент практически не учитывается воспитателями. Это происходило потому, что воспитатели детских домов и интернатов - чаще всего сами любили занятие и делились своими умениями и интересами с воспитанниками.

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

зачастую пугает и родителей, и воспитателей, которые, по-видимому, забывают, что в свое время они делали то же самое, только другими средствами. Пугают часто именно новые формы - обнаженный пупок с пирсингом, кольцо в носу, разноцветные волосы и т.п. Приведем воспоминания «бывшего подростка», а впоследствии в США рок-музыканта Ди Снайдера:

*«Родители, внимание: чтобы по моде одеть подростка много денег не потребуется. Достаточно одной пары джинсов. И одной рубашки или блузки - но модной. То, что кажется вам «очаровательным платьицем», может стать причиной горьких слез, потому что в этой самой школе никто - вы понимаете? – НИКТО не носит рюшечки-оборочки.*

*Когда мне было 15 лет, я начал отращивать волосы - они наполовину закрывали уши и слегка вились на затылке. Но отец у меня - полицейский и человек весьма консервативных взглядов. В один прекрасный день он приказал: «Сделать вот так!» - и указал на свою макушку. У отца была короткая стрижка военного образца – сегодня это выглядело бы что надо, но тогда, в эру хиппи и длинных волос, я мог с таким же успехом вытатуировать на лбу «КРЕТИН». И вот он я, стриженный под бокс, а пошла лишь вторая неделя учебного года. Обструкция была полнейшей. Даже те немногие, кого я считал друзьями, смеялись и обзывали меня «стручком» и «лысым». Соседи роптали, собаки рычали, цены на дома в нашем квартале поползли вниз - ну, может, и нет, но мне так казалось. Я заливался слезами, а отец не мог понять почему. («Да он вообще у нас слюнтяй!»)*

*«Я урод, - твердил я. – Я длинный, тощий и лопухий. Меня никто не любит». По правде говоря, длинные волосы проблемы все равно бы не решили, но, по моим понятиям, это был единственный способ хоть немного улучшить положение. Волосы значили для меня то же, что для библейского Самсона<sup>19</sup>, а отец лишил меня единственного достоинства.*

*И тогда отец нашел в себе мужество взглянуть на меня со стороны и пристально. И увидел не ребенка, сынишку, которого всегда любил, а противного подростка с ломающимся голосом и прыщами. И тогда он понял, что он натворил. И больше никогда не заставлял меня стричься, и я не стригся (1997, с. 28-29).*

<sup>19</sup> Самсон - библейский герой, чья физическая сила была заключена в волосах.

Проблемы воспитанников школ-интернатов сводятся к тому, что такое подчеркивание, нормальное для возраста, осуществляется часто неадекватными способами, неумело, нарочито, безвкусно, что усугубляется отсутствием действительной модной одежды, косметики, возможности пользоваться услугами хорошего парикмахера и т.п. Мы считаем чрезвычайно важным в школах-интернатах проведение специальных занятий с воспитанниками (назови те это «имидж-клуб», «кул герлз», «фенечки», «молоток» или как-нибудь еще), где можно и поговорить о своем внешнем виде и реально научиться делать макияж, красиво ходить, найти свой стиль в одежде, прическе. Человек, ведущий подобные занятия, может быть приглашен со стороны (парикмахер, модельер, имиджмейкер и т.п.), но это может и кто-либо из сотрудников детского дома или интерната, которого подростки признают стильным. Вспомним в качестве примера секретаршу Верочку из кинофильма Э.Рязанова «Служебный роман», которая поучала свою строгую начальницу, как надо ходить, во что одеваться и какие носить брови.

Часто воспитатели жалуются и на такие «чудовищные» факты поведения мальчиков-подростков, которые в душе, спалне сравнивают чуть ли не с сантиметром размеры пенисов. Взрослые должны понять, что при всей внешней дикости это является часто для мальчика способом понять и реально оценить, нормально ли он развивается, как мужчина. Девочки по сути делают то же самое, сравнивая, какой у кого размер груди, только внешне это выглядит безобиднее, поскольку касается вторичных половых признаков. Напомним, что опасения по поводу своей внешности, ее соответствия тому эталону, на который равняется группа сверстников относятся к числу наиболее распространенных и сильных страхов подростков. Не можем удержаться от цитирования еще одного фрагмента из книги Ди Снайдера:

*«Став подростком, ты испытываешь ежеутренние мучения у зеркала. Какой еще подарочек преподнесла тебе Мать-природа сегодня? Тело и лицо, к которым ты уже притерпелся, вдруг начинают изменяться с чудовищной скоростью. Порой ты уверен, что Мать-природа - настоящая садистка, потому что иначе она бы не вlepила тебе на лоб этот прыщ, его же видно за сто километров, это же вообще не прыщ, это рог растет! Только этого еще не хватало!*



*Причем прыщ вылезает непременно в тот день, когда у тебя назначено свидание или когда тебе надо зачитывать перед всем классом доклад, или, что удачнее всего, когда должен прийти фотограф, чтобы сделать годовую фотографию класса. А потом ты приходишь домой и обнаруживаешь очередной - здоровый и красный. Господи милостивый! Да сколько же еще это может продолжаться» (Там же. С.29-30).*

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

Существует распространенная точка зрения напрямую связывать описанные выше проблемы подросткового возраста с пубертатным периодом, половым созреванием, Однако чрезвычайно важно рассматривать эту линию развития в более широком контексте, включающим не только биологические, но и психологические, и социальные аспекты, потому что только такой контекст даст возможность понять, почему у детей, воспитывающихся вне семьи, проблемы, связанные с сексуальным развитием оказывается столь акцентированной. Глубоко и тонко анализирует эту проблему Л. И. Божович:

*«В этот период впервые появляется и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологическая потребность — половое влечение. Безусловно, депривация этого влечения может фрустрировать подростка и тем самым объяснить некоторые особенности его самочувствия и поведения. Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредствованный характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых систем, сначала становится потребностью во внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в пубертальный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и*

*оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующего положения... Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развития прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований» (1979, с.24).*

Мы столь подробно процитировали данный фрагмент, поскольку в нем с предельной ясностью выражены разделяемые нами теоретические представления о развитии мотивационной сферы, которые позволяют понять манифестируемую гиперсексуальность воспитанников интерната. В этом научном контексте она объясняется не тем, что у них половое влечение просто биологически более сильное (есть устойчивая тенденция связывать сексуальную распушенность воспитанников с плохой наследственностью: «Что вы от него/нее хотите - мать-то проститутка»), не с тем, что не сформированы необходимые внутренние запреты, табу (как нам нередко говорили работники интернатов: «Да они просто не знают, что можно, а что нельзя»), и не с «плохими примерами», виденными ими в детстве. Суть состоит в том, что у подростка из интерната к моменту полового созревания часто не оказывается психологических новообразований — интересов, ценностей, нравственно-эстетических чувств,— которые могли бы по силе и значимости конкурировать с пробудившимся половым влечением. Не опосредованное культурными психологическими структурами, половое влечение становится у такого подростка «некультурной» потребностью, абсолютно доминирующей в отсутствие конкуренции.

Интересно посмотреть, как сексуальная сфера входит в образ Я подростка. Как уже отмечалось (см. табл. 7), если в обычной школе высказывания о своей привлекательности для сверстников противоположного пола, своей сексопильности встречаются очень редко, то в интернате они едва ли не самые распространенные. Поскольку образ Я является ценностно-дифференцирующим образованием, то само включение в него характеристик своей сексуальной привлекательности означает, что подросток именно через эти характеристики определяет и собственную ценность, и свое отличие от других людей. Важность сексуального аспекта образа Я объясняется, в частности, тем, что позволяет воспитанникам интерната повисить представление о собственной ценности — в сексе ведь они ничем не хуже других. Именно

поэтому, рано вступая в половые связи, они не только не стыдятся, но гордятся ими. Если же по каким-то причинам юноша или девушка «оказываются не востребованными» как сексуальные партнеры, это становится поводом для серьезных переживаний. Опишем такой случай. Один из воспитателей детского дома был обвинен в сожителстве с семиклассницей. Девочка нисколько не отрицала, а, напротив, всем и каждому с гордостью рассказывала об этой связи. Надо отметить, что воспитатель, о котором идет речь, был молод, красив и очень популярен — буквально любимец всего детского дома. Дело дошло до суда, и все бы могло кончиться плохо, если бы адвокат не потребовал медицинского освидетельствования девушки, которая оказалась девственницей. Впоследствии она и сама признала, что рассказы об интимной связи с воспитателем позволяли ей всем доказать, что она не хуже других.

Отечественный психолог Т. И. Юферева провела в интернате специальное исследование, посвященное изучению представлений подростков 13-15 лет о современных мужчинах и женщинах, что, по мнению автора, отражало их взгляды на маскулинность/феминность. В этих представлениях воспроизводились мнения подростков о мотивах поведения, ценностных ориентациях, идеальных моделях поведения мужчин и женщин, их негативных характеристиках. Для этого Т.И. Юферева, в частности, проанализировала сочинения подростков из интерната и из обычной школы на тему «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин» (см. *Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990*). В инструкции специально подчеркивалось, что описывать следует обыкновенных мужчин и женщин, а не литературных персонажей, героических личностей и т.п. Контент-анализ полученного материала позволил выявить восемь категорий, в которых проявлялось понимание подростками маскулинности/феминности:

- ✓ внешность
- ✓ отношение к людям (независимо от их пола)
- ✓ отношение к женщине (мужчине)
- ✓ деловые, профессиональные качества
- ✓ интеллект, способности
- ✓ традиционное понимание маскулинности (сила, смелость, воля) и феминности (нежность, мягкость, уступчивость)
- ✓ роль женщины/ мужчины в семье (жена, мать, муж, отец)
- ✓ Любовно-сексуальные отношения.

Результаты вывели существенные различия между подростками из массовой школы и из интерната. Начнем с описаний подростками «современного мужчины».

Обнаружилось, что для первых в современном мужчине наиболее значимы его роли как отца, мужа (эта категория высказываний по частоте ее использования имеет высший, первый, ранг): *«Я считаю, что мужчина должен быть главой семьи во всем (приятно видеть мужчину, стоящего в очереди в магазине, относящего вещи в прачечную). Он также должен заниматься воспитанием детей, должен быть наглядным примером для них»*. Воспитанники интерната пишут об этом очень редко

У воспитанников интерната в описании мужчины на первом месте отношение к другим людям (независимо от их пола): *«Мужчина в моем представлении такой: он должен быть порядочным, отзывчивым к окружающим его людям»* и характеристики внешности: *«Современный мужчина должен быть аккуратным, прилично одетым, высоким, широкоплечим»*. У семейных детей эти категории встречаются существенно реже.

В обеих группах подростков достаточно высокий ранг (III-IV) имеют также высказывания об интеллекте, способностях мужчины: *«Я никогда не полюблю мужчину, который не будет умным. За ум я ему прощу все»*.

Автор на основании анализа материала выделяет два эталона мускулинности - положительный и отрицательный, содержание которых различно у подростков из семьи и интерната. У подростков из семьи положительный эталон включает большое количество разнообразных эмоционально насыщенных характеристик (*образованный, интеллигентный, смелый, с твердым характером, деловой, умеющий держаться в обществе, занимающийся каким-либо видом спорта, разбирающийся в современной музыке и увлекающийся ей и др.*). В то же время отрицательный эталон - беден, эмоционально нейтрален и по сути дела воспроизводит мнения взрослых.

У воспитанников интерната - картина обратная. Положительный эталон беден, схематичен и в основном состоит из моральных требований и требований к внешности: *«Мужчины должны быть сильными, смелыми, добрыми. Не должны употреблять спиртные напитки. Мужчина должен ухаживать за женщиной, особенно если он женат, и не допускать такого, чтобы женщину ударить. Он должен быть сдержанным, не ругаться»*. Отрицательный эталон, напротив, эмоционально насыщен, разнообразен, предельно конкретен. Стержнем отрицательного эталона для подавляющего большинства

воспитанников является алкоголизм *«Я бы хотел видеть мужчин спортсменами, красивыми, сильными, хорошо одетыми. Не хотел бы видеть пьяными, грязными, которые, кроме водки, все забыли».*

Представления о современной женщине строятся у воспитанников школы-интерната в той же логике, что и образ мужчины. Описываются характер, отношение к другим людям, внешность. Этот образ дополняется описанием женщины как жены и матери:

*«Я хотел бы видеть женщину доброй душой с вечной улыбкой»;*

*«Женщина должна быть красивой, стройной, длинноволосой, следить за своим внешним видом»;*

*«Бывает, у некоторых женщин есть ребенок, ходит грязный, неумытый. А есть женщины, которые без мужа, а ребенок чистый, умытый, хорошо учится».*

Для семейных детей в образе женщины представление о ней как о жене и матери выступает на первый план. Значимы также эрудированность, интересы, ум, внешность и отношение к другим людям:

*«Мне хотелось бы видеть такую женщину, которая смогла бы создать в семье радостную, непринужденную обстановку, была бы настоящим другом и помощником своего мужа»;*

*«Мать, сестра, жена — добрый советчик, внимательная домохозяйка»;*

*«Женщина — умная, хорошо разбирается и любит музыку, хорошо танцует, модно, красиво, элегантно одевается, воспитывает детей, ходит в кино и театры, много читает, умеет вкусно готовить, шить и вязать».*

Воспитанники интерната в качестве негативных характеристик современной женщины, так же как и у мужчины, выделяют алкоголизм, а также плохое выполнение родительских обязанностей:

*«Не хочу, чтобы молодая женщина курила и тем более пьянствовала»;*

*«Женщину я хотел бы видеть красивой, некурящей, непьющей, любящей семью».*

У учащихся массовой школы практически все отрицательные характеристики женщины относятся к ее внешнему облику:

*«Размалеванная пава»;*

*«Одевается так же, как мужчины».*

Таким образом, у подростков из массовой школы в представлениях о современных мужчинах и женщинах большое место занимает семейная жизнь, причем эти представления

наполнены множеством конкретных позитивных характеристик. У воспитанников интерната в описаниях современных мужчин и женщин все, что связано с семьей, занимает значительно более скромное место, соответствующие описания к тому же отличает, с одной стороны, бедность, абстрактность и схематизм положительных характеристик, а с другой, - детализированность и эмоциональная насыщенность отрицательных..

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

В исследованиях Т.И.Юферевой, проводившемся в 80-х г.г. XX века, изучались прежде всего осознаваемые и вербализованные представления подростков о некоторых типичных мужских и женских чертах характера и моделях поведения. Интересно сопоставить эти данные с результатами изучения гендерной идентичности, представленного в недавней работе Е.А.Сергиенко, А.Н.Пугачевой (2002). Авторы изучали девушек -14-17 лет, выросших в семье и в детском доме. В работе использовались как вербальные методики, так и рисуночные. По мнению авторов, это позволяет соотносить представления о женской роли, материнстве, будущей семейной жизни на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Результаты этого исследования в целом подтвердили данные, полученные Т.И.Юферевой. Были обнаружены также ряд новых фактов. У большинства девочек из детских домов наблюдается фемининный тип гендерной идентичности ( 55%), и у 40% - андрогинный. Другая картина у девочек из семей: 45% -

андрогинный, 30% фемининный, 25% - маскулинный тип гендерной идентичности.

По мнению авторов, именно андрогинный тип гендерной идентичности является наиболее адаптивным, поскольку сочетание маскулинных и фемининных черт позволяют человеку проявлять большую гибкость и пластичность в поведении, использовать различные стратегии для жизненных проблем. Авторы считают также, что требования современного общества способствуют большей маскулинизации поведения. С этой точки зрения девочки-подростки из семьи, по полученным авторами результатам, в большей степени соответствуют современным требованиям: они стремятся стать более независимыми, напористыми, самодостаточными, сильными. Такая маскулинизированность гендерных установок, проявляющихся на вербальном уровне, сочетается с высокой выраженностью у них фемининных черт, что особенно ярко проявляется в рисунках. Девочки-подростки, выросшие в условиях семейной депривации, напротив, имеют более феминизированные гендерные установки, которые проявляются на вербальном уровне, на фоне более низкой выраженности у них фемининных черт, что проявляется в рисунках. В их рисунках отмечается высокий показатель дисгармоничных признаков (50% девочек-сирот ограничились изображением своих портретов, тогда как все 100% девочек из семьи нарисовали себя целиком. Авторы связывают это с наличием социально-ролевых конфликтов и нарушением развития образа Я. Склонность к игнорированию своей женственности, неумение раскрыть свою сексуальность сочетаются у девочек-сирот со стойкой заниженной самооценкой, несформированностью образа Я, особенно в его полоролевом аспекте.

Различаются представления девочек-подростков о будущем ребенке и будущей семье. Девочки из семьи планируют стать матерью в 22-24 года, в то время как девочки-сироты в 20-22. Это может говорить о большей ответственности первых. Девочки из обеих групп высказывали желания иметь детей, однако их сознательные установки отличаются от установок неосознанных, проявившихся в рисунке. Рисунки 50% девочек из интерната свидетельствуют о неосознанном отвержении и игнорировании ребенка, тогда как у девочек из семьи этого не обнаруживается. Для них ребенок неизменно является желанным, эмоционально привлекательным человеком, отношения с которым отличаются взаимным удовольствием, поддержкой, активным взаимодействием.

Отношение к семье также демонстрируют различия между группами. Для девочек из детского дома на вербальном уровне характерны идеализация института семьи, наличие установок на создание семьи без ссор и конфликтов, стремление стать матерью и хозяйкой дома. Однако на неосознаваемом уровне - в рисунках - в их изображениях семьи преобладают разобщенность, отсутствие интеграции и партнерства. У девочек из массовой школы представления о будущей семье, естественно, более реалистичны. Наблюдая за жизнью своих матерей, они планируют избежать ограничения своих жизненных интересов исключительно семьей. Эта роль их не устраивает. Они признают, что даже в благополучной семье могут встречаться конфликты и споры. Это в целом подтверждается и в рисунках. По мнению авторов, такое отношение к будущей семейной жизни будет способствовать о большей готовности к трудностям и проблемам семейной жизни и способности их преодолевать.

В целом авторы приходят к выводу о том, что девочки-сироты имеют абстрактные модели гендерного поведения, построенные по принципу гиперкомпенсации, что существенно затрудняет процесс становления гендерной идентичности.

Данные психологов-клиницистов позволяют обострить проблему становления гендерной идентичности следующим образом. В определенном смысле лучше иметь даже очень плохой ранний семейный опыт, чем не иметь никакого, как это бывает в закрытом детском учреждении. Отрицательный семейный опыт дает возможность ребенку в процессе развития идентичности оттолкнуться от него и выстроить собственное представление о себе как о мужчине или женщине по принципу «от противоположного». Жизнь в детском учреждении не дает и такой возможности, вследствие чего возникает спутанная, неопределенная гендерная идентичность, выражающаяся, помимо всего прочего, и в том, как осваиваются соответствующие гендерные и семейные роли.

Заметим попутно, что отсутствие внятных образцов для идентификации, и в частности образцов, соответствующих полу ребенка, важно не только для становления его гендерной идентичности как таковой, но и в более широком контексте развития личности. В исследованиях, приведенных в книге американских психологов П.Н.Массена, Дж.Конжера, Дж.Кагана (1976), показано, что одним из основных источников тревожности в младшем школьном возрасте является именно отсутствие возможностей для гендерной идентификации.

Сказанное дает основания следующим образом интерпретировать представленные выше данные Т.И.Юферовой:



выявленные ею особенности представлений о маскулинности/фемининности у воспитанников интерната следует оценить как конструктивные. Конструктивен в них именно момент отталкивания от негативных характеристик мужчины и женщины, которые черпаются ими из своего раннего опыта общения с родителями, или из редких, часто совсем безрадостных встреч с ними. Это далеко не всегда учитывается в процессе воспитания, так как многие педагоги из самых лучших побуждений стремятся, наоборот, к тому, чтобы всячески оберегать ребенка от неприятных воспоминаний, от встреч с пьяницей-отцом или непутевой матерью. С нашей точки зрения, более продуктивным путем является помощь ребенку в переработке — интеллектуальной и эмоциональной — отрицательного опыта. Иначе такой опыт будет неизбежно воспроизводиться во взрослой жизни, несмотря даже на непосредственно отрицательное к нему отношение.

Здесь следует подчеркнуть именно слово *переработка*, потому что обращение к отрицательным образцам родителей встречается, к сожалению, даже слишком часто. Даже самые лучшие воспитатели из самых лучших побуждений постоянно используют такие выражения: «Ты что, - хочешь повторить путь своей матери», «Ты что же, собираешься всю жизнь сидеть в тюрьме, как твой отец». Такие высказывания не только педагогически неэффективны, но и психологически вредны, поскольку не просто не способствуют переработке тяжелого эмоционального жизненного опыта ребенка, но и вызывают у него разнообразные защитные реакции. Последние возникают в силу того, что для ребенка такие высказывания являются травмирующими, они не могут быть им приняты.

## 7. Этапы становления идентичности

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

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

Вторая стадия (ранее детство) конфликт между *самостоятельностью - стыдом/сомнением* также разрешается не в сторону самостоятельности, поскольку при коллективном

воспитании самостоятельность не формируется, а формируется либо сомнение (в случае полного попустительства и безразличия к ребенку) либо стыд, в случае жесткого воспитания.

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

Важным для развития личности на этой стадии, по Э.Эриксону, является также освоение через игры и фантазии мужских и женских, материнских и отцовских ролей, что также крайне затруднено для ребенка, воспитывающегося вне семьи.

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

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

Напомним, что на этой стадии, которая, с точки зрения Э.Эриксона, является наиболее значимой, сензитивной с точки зрения достижения идентичности, подросток на новом уровне вновь решает конфликты предшествующих стадий (так называемые рекапитуляционные конфликты) и предвосхищает решение конфликтов следующих (6-8 стадий) - антиципирующие конфликты. Оказывается, что шанс по-новому, иначе решить

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

Идентичность не сошьешь из лоскутков. Она сразу формируется и в дальнейшем развивается как некоторая целостность. Хочется привести здесь цитату из «Дневника старого врача» знаменитого русского хирурга Н. И. Пирогова: «Роясь в архиве своей памяти на старости лет, нас поражает, прежде всего, необъяснимое тождество и цельность нашего я. Мы ясно ощущаем, что мы уже не те, чем были в детстве, и в то же время мы не менее ясно ощущаем, что наше я осталось в нас или при нас с того самого момента, как мы начали помнить, до сегодня, и знаем наверняка, что оно же останется и до последнего вздоха, если только не умрем в беспомощности или в доме умалишенных».

### **III. Общение со взрослыми и сверстниками**

#### **1. Проблемы в общении со взрослыми как ведущие факторы и показатели дезадаптации**

Нарушения в общении ребенка со взрослым - ведущий фактор депривации, который подробно обсуждался нами в первой части книги. Исследования, проведенные на детях раннего и дошкольного возраста, свидетельствуют о том, что нарушения общения, первоначально возникающие в диаде «ребенок-значимый взрослый», затем распространяются и на другие формы общения детей со взрослыми и сверстниками. Возникает ситуация заколдованного «психологического круга»: являясь источником, порождающим депривацию, нарушение общения со взрослым само оказывается под влиянием этого фактора, становясь одним из показателей (причем весьма ярких) материнской депривации. Нарушения в общении детей, растущих вне семьи, со взрослыми и сверстниками фиксируются

на всем протяжении детского периода развития и даже во взрослой жизни.

Даже поверхностные наблюдения показывают, что даже внешний рисунок этого общения у воспитанников детских домов и школ-интернатов значительно отличается от наблюдаемого в обычной школе, в семье и даже, скажем, в летнем лагере, где семейные дети также оказываются без родителей. В младших классах воспитанники буквально «липнут» к каждому минимально доброжелательному взрослому, готовы выполнить любую его просьбу, делают все возможное, чтобы обратить на себя его внимание. Не в столь непосредственной форме, но очень ярко это проявляется и в подростковом возрасте. Одновременно во взаимоотношениях со взрослыми воспитанники часто бывают грубы, проявляют ничем не обусловленную агрессивность, обидчивость и т. п. Уже это указывает на напряженность и проблемность этой сферы жизни ребенка из детского дома. Однако, каковы эти проблемы, в чем природа этой двойственности - вопросы, далекие от решения

Исследование, проведенные нами в начальных классах школы-интерната с использованием «Карты наблюдений» Д.Стотта, позволяющая определить специфику и степень *адаптированности* — *дезадаптированности* ребенка, дает некоторый материал для ответа на эти вопросы.

Адаптированный нами вариант Карты и способы работы с ней представлены в Приложении.

Исследование с помощью Карты наблюдений Д.Стотта, проводилось нами в начальных классах школы-интерната и в массовой школе. Использовался вариант совместного заполнения Карты педагогами, воспитателями и психологами, хорошо знавшими детей. Сравнение полученных результатов показало следующее.

В массовой школе диагноз дезадаптивности можно было поставить лишь в относительно редких случаях (не более двух-трех человек на класс), в остальных случаях в Картах были отмечены единичные формы поведения. Важно, что у разных «трудных» детей выделились разные симптомокомплексы: у кого-то доминировал синдром «Гиперактивность», граничащий с гиперактивностью, у кого-то «Эмоциональная напряженность» в сочетании «Враждебностью к детям» и т.п.

У младших школьников, воспитывающихся в интернате, картина иная. Во-первых, Карты почти всех детей оказались похожими в том отношении, что в них было отмечено много

форм дезадаптивного поведения. Во-вторых, выделились два ведущих, общих для большинства детей симптомокомплекса. Ими оказались «Тревога по отношению к взрослым» и «Враждебность по отношению к взрослым».

Первый, отражающий беспокойство, неуверенность ребенка в том, интересуется ли им взрослый, принимает ли его, любит ли, проявляется в таких симптомах, как

- ✓ *очень охотно выполняет свои обязанности;*
- ✓ *проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем;*
- ✓ *слишком разговорчив, докучает своей болтовней;*
- ✓ *часто и охотно показывает свою симпатию и расположение к учителю;*
- ✓ *всегда находит предлог занять учителя собой;*

Второй симптомокомплекс свидетельствует о различных формах неприятия ребенком взрослых и может быть началом не только враждебности, но и агрессивности, асоциального поведения:

- ✓ *иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем;*
- ✓ *в ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность;*
- ✓ *очень переменчив в поведении; иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу;*
- ✓ *неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений;*
- ✓ *всегда на что-то претендует и всегда считает, что несправедливо наказан» и т. п.*

Подчеркнем еще раз, что оба симптомокомплекса ярко выделяются на фоне остальных четырнадцати, которые также в достаточной мере выражены и свидетельствуют о других признаках неблагополучия.

Таким образом, именно трудности в общении со взрослыми оказались ведущими показателями дезадаптированности воспитанников школы-интерната.

Неудовлетворенность потребности в общении со взрослыми наблюдается уже с первых дней пребывания ребенка в школе-интернате и может, следовательно, рассматриваться как наследство дошкольного детства, проведенного вне семьи. Мы уже писали о том, как это проявилось при изучении психологической готовности воспитанников к школьному обучению, в ходе которого обнаружилось, что лишь по одному показателю они опередили «семейных» детей — по выраженности стремления принять и выполнить задание учителя. Это как будто бы должно

свидетельствовать об их достаточной мотивационной готовности к школьному обучению. Однако, как показал анализ, в интернате данное стремление отражает не сформированность у ребенка способности отнестись к взрослому как к учителю и выполнить его задание как учебное, а именно неудовлетворенность потребности в общении со взрослым, выражающуюся в стремлении любой ценой вызвать его положительную оценку, привлечь внимание к себе. Уже эти данные позволили зафиксировать два момента в общении воспитанников детского дома со взрослыми: с одной стороны, напряженность данной потребности, а с другой — примитивность и неразвитость форм общения.

Возвращаясь к Карте Стотта, скажем, что два доминирующих симптомокомплекса по существу свидетельствуют о том же самом: «тревожность» — о неудовлетворенности потребности в принятии со стороны взрослого, а «враждебность» — о неадекватности форм взаимодействия со взрослыми.

Полученные нами данные перекликаются с результатами других исследователей. Так, Дж. Боулби и У. Голдфарб зафиксировали подобные факты трудностей в общении со взрослыми и объясняли их тем, что ребенок в детском учреждении с раннего возраста сталкивается с большим количеством людей, в результате чего у него не формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях. Сходные данные в отношении детей раннего и дошкольного возраста были получены в школе М.И.Лисиной (Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990, Н.Н.Авдеева и С.С.Мещерякова, 1991, Н.Н.Авдеева, Н.А.Хаймовская, 2003, Е.О.Смирнова, В.М.Холмогорова и др.).

## 2. Реакция на фрустрацию

### 2.1. Фрустрация и ее изучение

Откроем психологический словарь, чтобы определить это достаточно сложное психологическое понятие — *фрустрация*.

*Фрустрация (от лат. frustratio — обман, тщетное ожидание) — психическое состояние, возникающее вследствие реального или воображаемого препятствия в удовлетворении потребности, желания, достижения цели.*

Фрустрация чаще всего возникает в ситуациях внешнего и внутреннего конфликта, когда удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые и труднопреодолимые преграды. Причиной фрустрации у детей может быть неудача,

запрет со стороны взрослого, конфликт со сверстником. Она может проявляться в переживании гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, «чувства крушения», гнева. В многочисленных исследованиях было показано, что сила фрустрации зависит от степени значимости блокируемого поведения и субъективной «близости» возможности удовлетворения потребности достижения цели.

Частые переживания фрустрация могут приводить к формированию отрицательных черт личности и нарушениям поведения: к неуверенности в себе, агрессивности, различных форм «бегства от действительности». Нередко переживания фрустрации становятся причиной неврозов.

Ситуации фрустрации возникают в жизни у каждого человека, но реагируют на них люди по-разному. Возможны конструктивные формы реагирования, когда человек пытается правильно понять ситуацию и найти из нее разумный выход. Но возможны и иные формы реагирования, часто называемые защитные, деструктивные. Тип реакции на фрустрацию многое говорит о личности человека, об ее зрелости, силе. Психологическое изучение фрустрации позволяет также понять и прогнозировать поведение человека в сложных, конфликтных ситуациях. Недаром это исследование обычно проводится при отборе летчиков, космонавтов, директоров крупных предприятий, которым придется работать и принимать решения в таких ситуациях.

Мы также провели исследование особенностей реакций на фрустрацию у воспитанников интерната — учащихся 2 класса, поскольку неумение справляться со сложными ситуациями, низкая толерантность к фрустрации традиционно входят в характеристику детей, воспитывающихся вне семьи. Полученные данные сопоставлялись с результатами по массовой школе.

Нам представлялось наиболее интересным исследовать реакции на фрустрацию в конфликтных ситуациях общения: запрета, столкновения интересов, замечаний взрослых, обвинений со стороны сверстников и т. п. Такого рода ситуации моделируются известным тестом «рисуночной ассоциации» американского исследователя С. Розенцвейга. В нашей стране тест С.Розенцвейга был впервые адаптирован и проанализирован в работах Н.В.Тарабриной (1973, 1994). Детский вариант теста использовался в работах Т.П.Гавриловой, Е.В.Фетисовой (1979), Е.Е.Даниловой, 1993, 1997) Тест направлен на выявление наиболее характерных для данного человека типов реакций в ситуации фрустрации потребностей. В работе мы использовали детский вариант теста.

Опишем использованный нами детский вариант теста. Материал теста составляют 24 картинки. Слева изображен персонаж (взрослый или ребенок), произносящий слова (они написаны в титре над ним), которые фрустрируют ребенка, нарисованного справа. Титр над этим персонажем не заполнен. Задача испытуемого — ответить за ребенка, нарисованного в правой части картинки.

Реакция на фрустрацию в тесте Розенцвейга оценивается по двум параметрам — по типу и направлению, которые обозначаются буквенными символами, основанных на соответствующих названиях этих типов и направлений на английском языке.

Выделяются три типа реакции в зависимости от того, фиксирован ли человек:

- ✓ на препятствии (тип O-D)
- ✓ на самозащите (тип E-D)
- ✓ на удовлетворении потребности (тип N-P)

По направлению выделяются следующие реакции:

- ✓ экстрапунитивные, или внешнеобвиняющие, направленные вовне, когда испытуемый обвиняет во фрустрации какие-либо обстоятельства или других людей; эмоции, сопровождающие эти реакции, — гнев, раздражение (E);
- ✓ интропунитивные, или самообвиняющие, когда человек считает себя виноватым в сложившейся ситуации или берет на себя ответственность за ее исправление; эмоции, связанные с этими реакциями, — виновность и угрызения совести (I);
- ✓ импунитивные — фрустрирующая ситуация рассматривается как малозначащая, в которой не виноват ни сам человек, ни окружающие и/или которая может быть исправлена естественным ходом событий (M).

Соотношение этих двух параметров (типа и направления реакции) дает 9 счетных факторов, которые также принято обозначать соответствующими буквенными символами.

Проиллюстрируем оценки реакции на примере следующей ситуации: персонаж, изображенный на картинке слева (взрослая женщина), указывая на сломанную машинку, говорит ребенку, нарисованному справа: «Мне очень жаль, что я не могу починить твою машинку».

(см. рис. 3).



Рис. 3

Варианты возможных ответов представлены в таблице 18.

**Таблица 18.****Примеры ответов и их оценка по тесту Розенцвейга**

Направление реакции	Тип реакции		
	<i>O-D</i>	<i>E-D</i>	<i>N-P</i>
<i>E</i>	<i>E'</i> - Как жаль!	<i>E</i> - Никогда ты для меня ничего не можешь сделать!	<i>e</i> - А ты почини!
<i>I</i>	<i>I'</i> - А так даже интереснее играть	<i>I</i> - Извини меня, я больше не буду машинки ломать	<i>i</i> - Я сам почию
<i>M</i>	<i>M'</i> - Ну и пусть!	<i>M</i> - Ладно. Никто не виноват	<i>m</i> - Ничего потом кто-нибудь починит

**2.2. Реакция на фрустрацию воспитанников детского дома**

Представим полученные материалы.

В таблице 19 приведены средние данные по группам воспитанников интерната и учащихся массовой школы.

Таблица 19

Профили фрустрационных реакций  
(средние данные по группам)

Направлен- ность реакции	Тип реакции							
	O-D		E-D		N-P		Σ	
	интер- нат	школа	интер- нат	школа	интер- нат	Школа	интер- нат	школа
E	3,0	1,8	6,8	4,6	3,7	3,6	13,5	10,0
I	0,5	0,1	2,0	3,5	3,5	5,8	6,0	9,4
M	2,6	3,5	1,0	0,5	0,9	0,6	4,5	4,6
Σ	6,1	5,4	9,8	8,6	8,1	10,0	24	24

Анализ профилей реакций воспитанников школы-интерната показывает, что для них наиболее характерны экстрапунитивные реакции по самозащитному типу (E). Эти реакции встречаются достоверно чаще ( $p < 0,001$ ), чем следующие по частоте экстрапунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности (e), и абсолютно преобладают в данной группе детей. Суммируя реакции, мы получаем следующее: по направлению реакций у воспитанников школы-интерната доминируют экстрапунитивные реакции (интро- и импунитивные выражены в меньшей степени и практически одинаково), а по типу равно выражены реакции на самозащите и на удовлетворении потребности, сравнительно меньше представлена реакция фиксации на препятствии.

В группе массовой школы чаще всего встречаются интропунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности (i), однако они не абсолютно доминируют, поскольку столь же часты реакции E, e, I, M' (различия статистически недостоверны). Соотношение реакций по типу в школе практически такое же, как в интернате: сравнительно реже встречаются реакции с фиксацией на препятствии. Сопоставление частоты реакций, различных по направлений, вскрывает иную картину: если в интернате достоверно преобладают экстрапунитивные реакции, то в обычной школе экстра- и интропунитивные реакции встречаются с одинаковой частотой. Импунитивные реакции в обеих группах выражены слабее и встречаются одинаково редко.

Таким образом, сопоставление средних данных по группам интерната и массовой школы выявляет следующие различия между ними: реакции на фрустрацию потребности у детей из массовой школы разнообразнее. Более того, в этой группе встречаются интропунитивные реакции по типу «фиксации на удовлетворении потребности» (i) - наиболее конструктивные реакции, свидетельствующие о том, что ребенок в сложной ситуации самостоятельно пытается найти разумный выход. Такие реакции единичны в интернате, где доминируют ответы, содержащие враждебность, обвинения, угрозы, упреки по отношению к окружающим (экстрапунитивные реакции по типу самозащитных - E). По существу подобные реакции - защитные, они не дают возможности ребенку овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Именно такого типа поведение в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга свидетельствует о «слабости личности», что выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от фрустратора, самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его разрешение, стремлении переложить эту ответственность на окружающих.

### *2.3. Поведение в конфликтах со взрослыми и сверстниками*

Существенные различия между обследованными группами детей были обнаружены при сопоставлении характера реакций в конфликтах со взрослыми и сверстниками. Мы сравнили реакции на те ситуации, в которых фрустрирующим персонажем выступает взрослый и на те, где эта роль отводится сверстнику или сверстникам. Эта схема анализа заимствована нами из работы Т.П.Гавриловой и Е.В.Фетисовой (1979). В таблицах 20 и 21 представлены данные о процентном соотношении различных видов реакций в обеих сферах общения у воспитанников школы-интерната и учащихся массовой школы.

Таблица 20

Реакции на конфликт со сверстниками, %

Направлен- ность	Тип реакции			
	O-D	E-D	N-P	Σ

реакции	интер- нат	школа	интер- нат	школа	интер- нат	школа	интер- нат	Школа
Е	10	9	47	33	11	11	68	53
I	3	0	5	7	13	26	21	33
М	7	10	1	0	3	4	11	14
Σ	20	19	53	40	27	41	100	100

Таблица 21

## Реакции на конфликт со взрослыми, %

Направлен- ность реакции	Тип реакции							
	O-D		E-D		N-P		Σ	
	интер- нат	школа	интер- нат	Школа	интер- нат	школа	интер- нат	школа
Е	10	6	22	10	20	19	52	35
I	4	1	18	23	18	28	40	52
М	4	10	0	1	4	2	8	13
Σ	18	17	40	34	42	49	100	100

Рассмотрим сначала сферу общения со сверстниками. В обеих группах конфликт со сверстниками чаще всего вызывает экстрапунитивные реакции, причем в основном это реакции самозащитного типа (Е): «Я тебя могу ударить за это!» «Я с тобой дружить не буду!» «Сам дурак!» «Ишь, чего захотела! Еще чего!». Однако если в интернате такие реакции абсолютно преобладают (все остальные буквально единичны), то в школе их, во-первых, достоверно меньше, чем в интернате ( $p < 0,001$ ), а во-вторых, почти в такой же степени представлены интропунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности (i): «Я не буду делать ошибки», «Я дома потренируюсь», «Я заработаю деньги и куплю себе солдатиков», «Тогда я просто поздравляю тебя с днем рождения» (в ответ на реплику: «Я не приглашу тебя на свой день рождения» и т.п. Таких реакции в школе значимо больше, чем в интернате  $p < 0,010$ ).

В сфере общения со взрослыми различия между интернатом и массовой школой состоят в том, что в интернате при конфликтах со взрослым доминируют реакции экстрапунитивного направления, причем в основном двух типов - самозащитного (Е) и фиксации на удовлетворении потребности (е). В школе преобладающими оказываются реакции интропунитивного направления тех же двух типов - самозащитного (I) и фиксации на удовлетворении потребности (ш). Иными словами, там, где воспитанник школы-интерната: «Не

ваше дело!», «Что хочу, то и делаю», «Не лезьте ко мне», учащиеся массовой школы скажет, например, «Извините», «Я сам виноват», «Я больше так не буду». Там где у воспитанника интерната «А ты все равно купи мне эту куклу», «А ты заработай денег и купи», «Когда же у тебя будет много денег», «Я хочу такую куклу!», ребенок из массовой школы скажет: «Я вырасту и сама себе куплю куклу», «Я посажу новые цветы», «Я сам разогрею себе обед».

По отдельным группам реакций достоверные различия между школой и интернатом обнаружены по следующим показателям: E ( $p < 0,01$ ), I ( $p < 0,05$ ) и ( $p < 0,01$ ).

Сферу общения со взрослыми детей, воспитывающихся вне семьи, характеризует, как уже неоднократно отмечалось, особая напряженность потребности в этом общении. На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно обращает на себя внимание агрессивность младших школьников из интерната по отношению к взрослым. Это не только еще раз подтверждает фрустрированность потребности в общении со взрослыми (согласно интерпретации С.Розенцвейга), но и свидетельствует об их неумении взять на себя ответственность за процесс общения, за то, как в нем складываются отношения, а также демонстрирует своего рода потребительское отношение к взрослым, тенденцию ждаться или даже требовать от окружающих своих проблем..

Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и говорят о несформированности соответствующей дистанции в общении. По мнению многих психологов, становлению адекватных форм поведения в отношении к взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, которое в нашем случае, безусловно, нарушено.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в интернате, насколько можно судить по данным наблюдений, бесед и специальных экспериментов (см., например, результаты по методике мотивационных предпочтений), стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, стараются угодить взрослым. И это понятно. Если в семье ребенок ощущает себя любимым, хорошим, ценным для окружающих практически вне зависимости от своего поведения, то в детском учреждении положительное отношение взрослого ребенок должен, как

правило, заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Потребность в положительном отношении взрослого сталкивается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении с ним, что в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения со взрослыми создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения.

Сравнивая между собой сферы общения, можно видеть, что и в интернате, и в школе при конфликтах со сверстниками практически совсем не встречаются интропунитивные реакции самозащитного типа («Извини меня, пожалуйста, я больше так не буду»). Эти реакции в обеих группах характерны со сферы общения со взрослыми, причем, как уже отмечалось, в школе они встречаются достоверно чаще, чем в интернате. Сферу общения со сверстниками в обеих группах отличает выраженность экстрапунитивных самозащитных реакций («Сам дурак!»), которых, однако, все же больше в интернате.

При анализе полученного материала обращает на себя внимание следующее противоречие. Казалось бы, учитывая особенности жизни в детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов. По мнению некоторых авторов, это действительно характеризует общение в школе-интернате. Однако полученные нами результаты по тесту Розенцвейга показывают, что воспитанники интерната менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решить конфликт.

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников школы-интерната, недостаточно лишь указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками, - с другой как простых количественных характеристик. Необходим глубокий качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения.

Важно учитывать, что в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой

сверстников, причем он сам не властен предпочесть ей какую-либо другую группу даже в свободное от занятий в школе время, что доступно любому ученику обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть и заметных издержек — подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Своеобразие картины общения со сверстниками у детей, растущих вне семьи, можно видеть уже в дошкольном возрасте: контакты выражены гораздо слабее, чем у их ровесников из детского сада, они очень однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком.

И. А. Залысина и Е. О. Смирнова (1985) сопоставили поведение детей из детского сада и дошкольного детского дома во время группового просмотра диафильма. Оказалось, что дети из детского сада активно выражали свое отношение к персонажам диафильмов, оценивали их поступки, сообщали о своем эмоциональном состоянии, говорили при этом о себе, о своих друзьях и о контактах с ними. Они стремились добиться сходной оценки происходящего в диафильме как со взрослыми, так и со сверстниками. Интересно, что к взрослому дети чаще обращались в «страшные» моменты, а к сверстникам — когда хотели разделить с ними свою радость и настойчиво добивались от них ответных улыбок и смеха.

В детском доме картина была иной. Воспитанники практически не высказывали своих оценок и отношения к событиям, происходящим на экране. Дети постоянно ждали только одного — внимания и одобрения со стороны взрослого; свои эмоциональные состояния они выражали значительно слабее и реже; совершенно не наблюдалось стремление разделить со сверстниками свою радость.

Приведенные нами психологические данные как будто противоречат наблюдениям многих исследователей о взаимопомощи, взаимоподдержке, чувстве «Мы» у детей из учреждений, описанных выше. Возможно, однако, что здесь речь идет о разных психологических феноменах.

Вспомним, в каких обстоятельствах ученые наблюдали яркие проявления чувства «Мы». Это были обстоятельства резкой смены привычного жизненного контекста: маленькие пациенты А. Фрейд и С. Дан попали из фашистского концлагеря в детский дом, находившийся в другой стране, в иную языковую и культурную среду. И. Лангмейер и З. Матейчек описывают чувство «Мы» на примере поведения детей-сирот, приведенных на осмотр к врачу, который также находился в незнакомом им месте — клинике. Как видим, ни там, ни там ситуация объективно никому не угрожала, но она была новой и поэтому субъективно страшной, сулящей непредсказуемые последствия. Именно в такой ситуации дети-сироты начинают «держаться друг за друга».

Мы проводили исследование в обычной для детей обстановке: они находились в своих комнатах, уже успели привыкнуть к нам. А когда через некоторое время в интернате начался ремонт и детей должны были распределить по разным учреждениям, мы имели возможность видеть, что даже самые недружные классы, группы, где дети постоянно находились в состоянии взаимных конфликтов, ссор, вдруг стали «не разлей вода» и требовали, чтобы их всех переводили куда-то только вместе.

Поэтому нам представляется, что феномен чувства «Мы», характерный для воспитанников детских учреждений, в принципе не противоречит нашим данным, а также данным других исследователей о примитивности, негибкости и обедненности сферы общения таких детей, о неразвитости их эмоций, связанных с общением, — сочувствия, сопереживания и т. п.

Отметим, что полноценные, эмоционально насыщенные контакты не формируются у воспитанников детского дома и тогда, когда дело касается их родных братьев и сестер. Эту проблему проанализировала Л. И. Евграфова (1986). Она изучала особенности взаимоотношений между родными братьями и сестрами, находящимися в детском доме, а также пути и средства формирования родственных отношений между ними. Л.И.Евграфова обнаружила, что среди дошкольников есть дети, которые не только не видели своих старших братьев и сестер, но и не знают об их существовании. Наблюдения за воспитанниками, у которых не было опыта общения со старшими братьями и сестрами, показали, что дети не имеют к ним родственной привязанности, а в процессе



общения их отношения находятся на очень низком уровне (им нечем заняться друг с другом, они не проявляют ни доброжелательности друг к другу, ни заботы, ни заинтересованности).

В современном детском доме чаще всего нет ни места для встреч братьев и сестер разного возраста, ни времени в жесткой режимной сетке для этих свиданий. Но даже при создании такой возможности, при организации частых встреч отношения сами собой не налаживаются. Требуется разработка специальных средств, помогающих воспитанникам детского дома полноценно общаться со своими братьями и сестрами.

#### **2.4. Индекс направленности агрессии**

Тест Розенцвейга, как всякий хороший тест, пытались усовершенствовать и обогатить многие психологи. Интересное дополнение к его интерпретации было предложено немецким исследователем У. Раухфлейш (1971) в виде ряда индексов, вычисляемых на основе соотношения разных типов реакций. Среди них — индекс направленности агрессии, представляющий собой частное от деления числа экстрапунитивных реакций самозащитного типа у ребенка (или группы детей) на соответствующее число интропунитивных реакций также самозащитного типа (Е/І). Этот индекс выражает тенденцию направлять на себя агрессивность, исходно адресованную вовне.

Считается, что при нормальном развитии личности значение этого индекса должно быть близко к единице, поскольку как чрезмерные «угрызения совести», так и повышенная агрессивность по отношению к другим людям разрушительны для личности. В нашем исследовании дети из массовой школы оказались в этом отношении значительно более благополучными, чем их сверстники из интерната. Индексы направленности агрессии соответственно составили: в школе— 1,3, в интернате — 3,2.

Таким образом, у школьников число агрессивных реакций, направленных на других людей, - обвиняющих, упрекающих их, - примерно равно числу реакций, в которых ребенок обвиняет себя. Другими словами, значение индекса направленности агрессии близко к единице. У детей из интерната «внешнеобвиняющих» реакций в три раза больше, чем «самообвиняющих», что свидетельствует о повышенной агрессивности воспитанников.

Сегодняшние публикации о положении дел в отечественных детских домах постоянно обращают внимание на жестокость, грубость и агрессивность их воспитанников. Часто подростки из

таких учреждений совершают правонарушения именно на почве агрессивности. Поэтому так важно понять ее причины.

Исследователи придерживаются на этот счет различных точек зрения. Самое простое объяснение — плохая наследственность, врожденность агрессивных реакций. В доказательство такой позиции московский психиатр М. И. Буянов приводит следующую трагическую историю:

*«Два интеллигентных супруга потеряли единственного сына — ему было двадцать пять лет, он попал в автомобильную катастрофу и погиб. Других детей у них не было. Чтобы заглушить боль трагической утраты, они взяли в детском доме ребенка. Первое время ребенок вел себя хорошо, потом начались драмы. • Все, что можно было своровать или просто унести из дома, ребенок воровал и выбрасывал во дворе либо раздавал первым попавшимся людям. Исчезли ордена приемного отца, его депутатское удостоверение, постепенно была растащена библиотека и т. д. Ребенок носился по квартире как угорелый, все переломал. Порой на него находили приступы возбуждения, когда он крушил все, что попадало ему под руки, избивал приемную мать, выбрасывал в окно вещи. Родителям было стыдно обращаться к психиатру: все же они приемные родители, что подумают соседи, не станут ли они обвинять их в том, что хотят избавиться от мальчика?»*

*Пока они так рассуждали, мальчика возненавидел весь двор. Не было кошки или собаки, которым он не поджег бы шерсть или не пообрезал уши и хвосты; не было «Жигулей» или «Москвичей», на которых он бы не вырезал нецензурные слова. В конце концов, соседи обратились в милицию, и этого 6-летнего мальчика привели к детскому психиатру. У того не было сомнений в диагнозе, не было сомнений и в том, что ребенка следует госпитализировать в психиатрическую лечебницу. В ней больной пробыл полгода, выписался в более уравновешенном состоянии, но после выписки отказался принимать лекарства. Вновь стал дебоширить.*

*Прежде благополучная семья превратилась в неблагополучную. Отца разбил инсульт, мать была не в силах справиться с уходом за больным мужем и за не менее больным приемным сыном. Детский психиатр посоветовал ей вернуть ребенка в детский дом. Мать воспротивилась: а если бы он был родным? Ведь не отдают же родного ребенка в детдом только из-за того, что он болен и за ним некому ухаживать?»*

*Конечно, не отдают,— заявляли врачи.— Кошек больных жалеют — не то, что людей. И этого мальчика жалко. Только какой же выход? Из-за того, что вы потратите свою жизнь на*

*перевоспитание этого ребенка — наверняка сына какого-нибудь пьяницы и преступника,— погибнет ваш муж, достойный и уважаемый в обществе человек. Да и вас тоже ненадолго хватит: силы ваши не те, что прежде. И молодым родителям это грозит, а пожилым тем более. Женщина не послушалась.*

*Однажды, когда она пошла в аптеку за лекарствами, мальчик поджег квартиру. Она запылала. Парализованный отец не мог двигаться и получил сильные ожоги, от которых вскоре скончался. Мальчик убежал из дома.*

*Был объявлен всесоюзный розыск, мальчишку нашли и вновь привели к обезумевшей от горя женщине. Соседи написали письмо в горком партии. После этого ребенка вернули в детский дом. Мать навещает его, приносит гостинцы. И плачет. Мальчик же не понимает ее слез. Она его интересуется лишь потому, что приносит сладости»<sup>20</sup>.*

Обсуждая этот случай, М. И. Буянов отмечает: «А ведь если б его бездумные родители не зачали его, зная, что он обречен долгие годы приносить людям зло, как было бы проще, сколько бы нервов было спасено, сколько жизней достойных людей не было бы омрачено».<sup>21</sup> По-видимому, действительно бывают случаи, когда агрессивность детей из детского дома имеет сугубо генетическую природу и по существу должна быть расценена как проявление психического заболевания. Однако этим, с нашей точки зрения, нельзя объяснить массовую агрессивность детей из детских учреждений.

Другие исследователи, акцентируя свое внимание на агрессивности подростков, рассматривают ее как проявление возрастной закономерности, обусловленной половым созреванием. Аргументом против такого объяснения может служить хотя бы то, что агрессивность наблюдается у таких детей задолго до наступления пубертата. Можно сослаться здесь и на наши данные, полученные в начальной школе.

Наиболее популярны различные педагогико-воспитательные версии. Например, в некоторых публицистических статьях мы встречались с весьма романтической идеей о том, что агрессией детдомовцы мстят обществу за свою испорченную жизнь, за плохие условия жизни в детском доме и т. п. Чаще не без основания приводят в качестве объяснения различные недостатки воспитания: педагоги мало работают над развитием интересов детей, не умеют увлечь их важным делом, мероприятия в детском доме носят формальный характер, воспитатели своим поведением провоцируют

<sup>20</sup> Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной М., 1988. С. 49—50.

<sup>21</sup> Там же. С. 50,

агрессивность или сами ведут себя агрессивно, подавая плохой пример воспитанникам. Нельзя не согласиться с утверждениями, что нередко сама система воспитания в детских домах, построенная на беспрекословном подчинении, унижении достоинства ребенка, не говоря уже о чисто криминальных фактах отношения воспитателей к воспитанникам, которые приводятся во многих публикациях, способствует вспышкам детской агрессивности.

Все это, конечно, правильно. Однако за проявлением агрессивности у детей, оставшихся без попечения родителей, лежат и более глубокие, собственно психологические причины.

Наиболее простое и распространенное психологическое объяснение возникновения агрессии у детей-сирот состоит в том, что агрессия есть следствие неудовлетворенности (фрустрированности) потребности в родительской, материнской любви. Следует добавить, что, по мнению некоторых авторов, у этих детей не удовлетворены и другие социальные потребности — в неформальном общении, в самоутверждении, во взрослом как идеале и т. п.— и именно эта тотальная неудовлетворенность ведет их к агрессивности. Отмеченные моменты, безусловно, верны, но, как нам представляется, в них не прослеживаются конкретные психологические механизмы возникновения и закрепления агрессивных реакций.

Более детализированное представление включает в качестве необходимого элемента указания на искаженное становление Я-концепции у детей, воспитывающихся вне семьи. Так, английский психолог Р. Бернс, анализируя проблему материнской депривации, пишет:

*«Можно предположить, что развитие негативной Я-концепции и замкнутой, бесчувственной агрессивной личности является следствием неудач в формировании у ребенка привязанности к родителям или людям, выступающим в роли родителей. У ребенка возникает прежде всего ощущение отторгнутости, заброшенности (которое может не соответствовать реальности), образующее затем основу негативной Я-концепции. Это в свою очередь приводит к возникновению напряженности в отношениях с людьми и к уже вполне реальному неприятию индивида. В ходе такого взаимодействия усиливается негативный характер отношения как к самому себе, так и к другим людям. ...Образ взрослого не ассоциируется у ребенка ни с теплом, ни с любовью, и он не ждет от них подобных проявлений (1986, с.159).*

Р. Бернс подчеркивает, что развивающаяся вследствие материнской депривации Я-концепция часто оказывается полностью лишенной позитивного содержания и поэтому она крайне уязвима и защищает себя с помощью агрессии и враждебности к другим людям.

В качестве важной причины возникновения агрессивных реакций отмечаются также дефекты в становлении идентичности. Отмечается неустойчивость, спутанность, противоречивость и неопределенность Я-концепции, которая сводится у детей, воспитываемых без семьи, к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта. У детей, растущих вне семьи, часто отсутствуют способы социального подкрепления представления о собственной ценности, столь важного для нормального развития личности. При этих условиях такой глубокий эмоциональный дискомфорт, как правило, выливается в агрессию.

Приведем в этой связи высказывания одного из подростков, который вместе с группой других ребят дебоширил на улице, приставал к прохожим и дрался. «Забавно было видеть,— сказал он,— как нас все боялись. И вообще, они хотя бы почувствовали, что мы существуем». Это высказывание делает очевидным, что в результате агрессивных действий этот подросток получает отчетливое ощущение, чувство своего Я. Именно агрессия заменяет ему в становлении его идентичности положительные социальные подкрепления.

Интересная концепция агрессивности развивается отечественными учеными В. С. Ротенбергом и С. М. Бондаренко. Авторы исходят из теории *поисковой активности*. Под поисковой активностью понимается «деятельность, направленная или на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности» (1989, с.12).

Авторы считают, что у человека существует потребность в поисковой активности, предпосылки которой имеют врожденный характер (поскольку поисковая активность наблюдается и у животных, являясь биологически целесообразной), и затем формирующейся в процессе жизнедеятельности человека.

Поисковая активность у разных людей выражена в неодинаковой степени. Наиболее высока она у творческих

личностей, а также у лиц, склонных к авантюрам и приключениям. Сквозь призму такой точки зрения В.С.Ротенберг и С.М.Бондаренко рассматривают пубертатный период, когда на первый план выходит поиск своего Я и своего места в жизни. По мнению авторов, «отклоняющееся от нормы (девиантное) поведение подростков, включая немотивированные приступы жестокости, в ряде случаев может быть (диким) проявлением неправильно ориентированной поисковой активности» (Там же. С.84). Авторы полагают, что если изменить направление поисковой активности, сделать его адекватным, то можно добиться снятия агрессии, и приводят в качестве примера перевоспитание агрессивного Квакина Тимуром и его командой.

Свою позицию эти ученые считают близкой концепции немецкого психотерапевта Г.Аммона. Последний полагает, что всякий человек рождается с потенциалом так называемой конструктивной агрессивности, т. е. стремлением освоить и изменить окружающий мир, творчески реализовать себя. При нормальном развитии конструктивная агрессивность ведет к творчеству и гармоническому совершенствованию человека. При дефектном воспитании конструктивная агрессивность преобразуется в деструктивную, поскольку вне зависимости от знака — положительного или отрицательного, потенциал агрессии должен найти свой выход для сохранения физического и психического здоровья. Проведенные им и его сотрудниками исследования показали, что и конструктивная и деструктивная агрессия предохраняют человека от психосоматических заболеваний.

Несмотря на то что ни Г.Аммон, ни В.С.Ротенберг и С.М.Бондаренко специально не исследовали агрессивность воспитанников детских учреждений, их идеи мы считаем весьма важными для понимания характерной для таких детей агрессивности и поиска способов ее преодоления. В частности, нам представляется важным вывод о том, что, образно говоря, бессмысленно бороться с драками, заменяя их вышиванием, что место агрессивной реакции не может быть занято просто ее отсутствием, а надо находить путь перевода неконструктивной агрессии в конструктивную.

### ***2.5. Индекс самостоятельности***

Интересно также проанализировать данные и по так называемому индексу самостоятельности, также предложенному У. Раухфлейш для интерпретации теста Розенцвейга. Значение этого индекса получается в результате деления числа интропунитивных реакций с фиксацией на удовлетворении потребности на число экстрапунитивных реакций с той же фиксацией ( $i/e$ ).

По нашим данным, значение этого индекса в школе выше, чем в интернате, и составляет соответственно 1,7 против 0,9. Таким образом, у школьников число реакций, в которых ребенок сам пытается найти выход из трудной ситуации, почти в два раза больше тех, где он требует, чтобы выход предложил другой человек, а у воспитанников интерната количество тех и других реакций примерно одинаково.

Здесь мы сталкиваемся с чрезвычайно острой для детей, воспитывающихся вне семьи, проблемой «самостоятельности/зависимости». Решительно во всех экспериментальных пробах у детей из детских домов и школ-интернатов проявилась ярко выраженная зависимость от взрослого.

Мы уже писали, что в младшем школьном возрасте это обнаруживается в неспособности ребенка выполнить даже не очень сложное задание без пошагового контроля учителя или воспитателя, в доминировании желаний отвечать требованиям взрослого, его социальным ожиданиям (методика «Три желания»),

В подростковом возрасте зависимость ярко проявляется в особенностях становления Я, самосознания и самооценки.

Зависимость от взрослого может выступать в двух формах — положительной, когда ребенок стремится привлечь внимание взрослого, завоевать его любовь выполнением требований, послушным поведением и т. п. и отрицательной, когда внимание взрослого завоевывается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием. Чем старше дети, тем чаще в интернате мы встречаемся с поисками отрицательной зависимости.

Анализ общения воспитателей и учителей интерната с детьми, в том числе даже самых лучших учителей и воспитателей, свидетельствует, что все они не только не борются с эмоциональной зависимостью, но и, напротив, максимально используют ее в процессе обучения и воспитания. Сознательно или неосознанно взрослые стремятся культивировать такую зависимость, рассматривая ее как проявление любви. С этим мы нередко сталкиваемся и в семье, но в интернате или в детском доме подобная невротическая зависимость особенно опасна.

Позволим себе высказать следующую мысль. Улучшить систему отношений между воспитанниками и взрослыми в учреждениях интернатного типа невозможно лишь за счет призывов к любви, принятию детей. Такие призывы при несомненно истинном общечеловеческом и гуманистическом пафосе на деле чаще всего приводят к эмоциональному донорству со стороны педагога и воспитателями. Последствия такого донорства нередко

приводят к росту эмоциональной зависимости ребенка и эмоциональному выхолащиванию, перегрузке взрослого. Требуется вести настойчивую и последовательную работу с детьми по развитию самостоятельности в широком диапазоне: от способности самому планировать и выполнять бытовые и учебные задания до чувства личностной автономии.

### 3. Поиск оптимальных форм общения детей-сирот со взрослыми

Вопрос об оптимальных формах общения детей-сирот со взрослыми дискуссионен. В его разрешении, как нам представляется, существенны аргументы, которые дает практика, учитывающая все богатство жизненных обстоятельств, включая и временной аспект. Аргументы выливаются в очевидную на сегодняшний день тенденцию перехода от воспитания детей-сирот в детских учреждениях к детским домам семейного типа, а еще предпочтительнее — к усыновлению таких детей. Данная тенденция наблюдается во многих странах, в том числе и в нашей, но, пожалуй, наиболее показательна она для Германии.

В этой стране, население которой пережило две разрушительные мировые войны, воспитание детей, оставшихся без родителей, на протяжении длительного времени было в центре внимания психологов и педагогов. С немецкой тщательностью и педантичностью были опробованы, кажется, все возможные модели и формы организации, учтены все возможные научные рекомендации. И тем не менее сегодня специалисты практически единодушны в том, что никакая, даже самая прогрессивная организация общественного воспитания не сравнится с воспитанием в приемной семье. А если это невозможно, то задача состоит в том, чтобы создать такие небольшие детские дома, жизнь в которых напоминала бы жизнь в семье.

Целесообразность приближения воспитания детей-сирот к формам, похожим на семейные с ограничением числа взрослых, постоянно общающихся с детьми, в последние десятилетия признается и в нашей стране. Существуют семейные детские дома, в которых один или двое взрослых берут на воспитание группу детей-сирот, а государство материально обеспечивает такую семью. Развивается система патронатных семей, которые называют также «фостеровскими семьями» (по имени автора этой идеи). В такую семью ребенок помещается на некоторое, часто даже не слишком длительное время. Это может быть периодом перед усыновлением или периодом, когда настоящие



родители или опекуны ребенка по каким-то причинам не могут о нем заботиться и т.п. Все больше бездетных родителей или семей, имеющая своих детей, усыновляют одного-двух детей-сирот. Особо отметим развитие системы Детских деревень-SOS (об этом мы уже писали).

Положительно оценивая такие, приближенные к семейным формы воспитания детей-сирот, мы все же полагаем, что нецелесообразно полностью отказываться от так называемых «учрежденческих» форм. Приведем в этой связи аргументы канадских психологов, которые несколько лет назад выступали с докладом в Москве, в Психологическом институте РАО. Они, в частности, говорили о том, что жизнь в семье или в детском учреждении, моделирующем семейную ситуацию, требует от ребенка высокой степени эмоциональной включенности, эмоциональной отдачи, поскольку именно на эмоциональных связях строится жизнь в современной семье. Бывают, однако, дети, которые жили в таких тяжелых условиях, что их эмоциональные связи и представления о связях с другими людьми оказались нарушенными или даже извращенными. Такие дети или не знают, какой реакции ждать от взрослого, поскольку их опыт говорит о том, что она может быть любой - от любви и принятия до полного отвержения, или даже побоев, или ждут именно отрицательной реакции, предпочитая агрессию холодному отношению или отвержению. Многие из них не доверяют ласке, доброжелательному отношению со стороны взрослого, боясь подвоха, и потому часто реагируют на доброжелательность взрослого агрессией, либо же ведут себя по выражению Д.Стотта (о нем подробнее см. ниже) «подобно настороженному животному». Таким детям трудно и даже вредно оказаться сразу в теплой семейной обстановке. Значительно полезнее для них, по мнению канадских психологов, - детское учреждение с четкими, определенными правилами и с более нейтральными, даже прохладными отношениями со взрослыми, которые не требуют от них ответной любви, проявлений благодарности и т.п.

Чем старше ребенок, тем эта проблема острее. Не случайно во многих странах (и наша страна не исключение) появились приюты-«убежища», где подросток может «укрыться» от невыносимых для него условий жизни, отношений с окружающими. Психологи, педагоги, работающие в таком приюте, готовы оказать ему всевозможную помощь, и он об этом знает, но инициативу оставляют за подростком: хочешь

общаться со взрослыми и сверстниками, - милости просим, не хочешь – не общайся, побудь один.

#### 4. Личность в условиях материнской депривации

Подведем итоги проведенного нами исследования. Для этого предельно схематично представим полученные данные в таблице (см. таблицу 22).

Таблица 22

Специфика психического развития детей,  
воспитывающихся вне семьи

Параметры	Характеристики психического развития по группам	
	Интернат	Норма (массовая школа)
Интеллект	а) Ситуационность, наглядность мышления б) Классификационное мышление	а) Образный характер мышления, наличие идеального плана б) Творческое мышление
Мотивация	а) Узость и бедность содержания мотивов б) Привязанность к ситуации	а) Разнообразие и богатство содержания мотивов б) Свобода от ситуации
Произвольность	Ориентация на внешний контроль, привычка к пошаговому контролю	Ориентация на самоконтроль, произвольная саморегуляция
Временная	Ориентация на	Глубокая перспектива

транспектива	настоящее, суженная перспектива прошлого и будущего	прошлого и будущего
Я-концепция	а) Неприятие себя, недоверие себе б) Ориентация в самооценке на мнение других в) Чувство «Мы»	а) Принятие себя, доверие к себе б) Ориентация в самооценке на собственные критерии в) Чувство «Я»
Идентичность	Неопределенная	Определенная
Гендерная идентичность	Бедность, схематичность, опора на отрицательный эталон маскулинности-фемининности	Многогранность, гибкость, адаптивность к социальному контексту опора на положительный эталон маскулинности-фемининности
Общение	а) Недоверие к другим людям б) Зависимость в) Деструктивная агрессия в решении конфликтов	а) Доверие к другим людям б) Автономность в) Разнообразие поведения в конфликтах, конструктивные способы их разрешения

Анализируя полученные материалы, мы приходим к выводу, что как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается определенная специфика, которую мы склонны интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией.

Значение полученных данных может быть осмыслено в контексте идей Л. И. Божович. Л. И. Божович создала свою научную школу, к которой принадлежат и авторы этой книги. Разрабатываемая школой система идей направлена на решение одной из важнейших и одновременно наиболее запутанных проблем психологии — проблемы формирования личности. Свои взгляды на развитие личности Л.И.Божович основывала на идеях своего учителя Л.С.Выготского.

Как известно, у Л.С.Выготского нет исследований, специально посвященных проблеме личности, однако эта проблема его в высшей степени занимала, особенно в последний период творчества. Знаменательно, что заключительная глава одной из его важнейших работ «История развития высших психических функций», написанной в 1931 г., называется «Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка». В этой главе Л.С.Выготский вписывает понятие личности в контекст своей концепции, вошедшей в психологию как культурно-историческая теория:

*«По содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Последние понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые. Может быть, в ходе дальнейшего исследования от них придется или отказаться вовсе, или заменить их другими понятиями, однако даже если они останутся в том приблизительном значении, которое мы сейчас пытаемся им придать, их содержание должно уточниться, определиться и строго отграничиться от сходных понятий. Пока мы вводим их для предварительной ориентировки как общие понятия, охватывающие две важнейшие культурного развития ребенка.*

*Личность в данном понимании имеет более узкий смысл, чем в обычном словоупотреблении. Мы не причисляем сюда всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения,*

*которое отличается признаком овладения. В этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций»* (т.3, с.315).

Категория личности стала центральной в работах Л.И.Божович и ее сотрудников. На основании данных многолетних экспериментальных исследований ею было уточнено и определено - теоретически и операционально - понятие личности, ее структура, функции и закономерности процесса ее формирования на разных этапах онтогенеза. Было показано, что развитие личностных новообразований подчиняется той же логике, что и развитие высших психических функций. Процесс овладения своим поведением идет через опосредование натуральных психических процессов, включая и мотивационные, и эмоциональные, что приводит к формированию сложных психологических систем, и в конечном итоге того «высшего синтеза», который Л.С.Выготский и считал личностью.

Обобщая результаты рассмотрения этапов формирования личности ребенка, Л.И.Божович пишет, что «чем выше уровень развития его личности, тем более свободным он становится и что формирование его личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» (1979а, с.33).

С определенным типом отклонения от такого пути развития мы сталкиваемся в детском учреждении интернатного типа. В самом общем виде этот тип отклонений можно описать как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, формирование которых, согласно концепции Л.И.Божович, как раз и создает возможность перехода от реактивного, ситуационного к активному, свободному поведению.

Принципиально в нашем случае то, что недоразвитие внутренних механизмов опосредования у воспитанников школы-интерната компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольности поведения - ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией - тенденция к аффективному реагированию, обиде. Перекладыванию ответственности на других.

Даже отсутствие центральной, по Л.И.Божович, характеристики личности - активности - компенсируется у него развитыми формами реактивности: умением быстро

приспособиться к любой ситуации, мгновенно реагировать на угрозу. Наблюдения за воспитанниками и беседы с ними говорят о том, что для них часто важнее и даже более ценно бывает умение не проявить себя, свою личность, а «спрятать» ее, стать незаметным, таким, как все, пассивным.

Это дает основания полагать, что у детей, растущих в детских учреждениях, наблюдается интенсивное формирование некоторых принципиально иных, «неличных» механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в детском доме и тем самым заменяющих ему личность. Это, по-видимому, происходит не только вследствие нарушения ранних эмоциональных связей с матерью или другими близкими взрослыми, но и потому, что жизнь в детском учреждении зачастую не требует личности в той ее функции, которую она выполняет или, по крайней мере, должна выполнять в нормальной человеческой жизни.

Таким образом, вопреки распространенному мнению о том, что наблюдающиеся в учреждениях интернатного типа отклонения в психическом и, в частности, интеллектуальном развитии аналогично широко изученным в коррекционной психологии явлениям задержки психического развития (ЗПР) или встречающемуся в массовой школе «*симптому диффузности*», характеризующему трудных детей, для воспитанников детских домов специфичен совершенно другой тип отклонения. Й.Лангмейер и З. Матейчек используют для обозначения подобных отклонений термин «*депривационная ретардация*» (1984, с.264), подробно обсуждая, в чем отличие последней от тех психических нарушений, которые имеют место при олигофрении, энцефалопатии, невротических нарушениях, психопатиях, шизофрении.

Из анализа литературных данных и материалов проведенного нами исследования следует, что депривационная ретардация не может быть описана набором жестко заданных симптомов, так как многое зависит от типа детского учреждения, от стиля и методов воспитательной работы в нем, от возраста, в котором ребенок попадает в учреждение, от времени, которое в нем проводит, от его индивидуально-психологических особенностей.

Есть основания полагать, что описанный и проанализированный нами тип отклонения в личностном развитии характеризует сегодня не только «детей из учреждения», но и многих детей, растущих в семьях, которые, вместе с тем, страдают от материнской депривации. В этих случаях материнская депривация может иметь самые разные причины:

это может чрезмерная занятость родителей на работе, их озабоченность своими проблемами, отсутствие подлинного интереса к ребенку с его проблемами и переживаниями, непонимание своей родительской роли, когда мать считает, что многочисленные гувернеры, мини-лицей, специалисты-воспитатели могут лучше развить ребенка, обучить его, подготовить к школе и т.п.

Все это в итоге ведет к тому, что ребенок лишается главного фактора, необходимого для развития его как личности. Разные авторы называют этот фактор по-разному: безусловное позитивное внимание (К.Роджерс), «безусловная любовь» (М.И.Лисина Р.Кэмпбелл), «прочные узы любви» (Дж. Боулби), «витамин «Л» (В.А.Сухомлинский), «безусловное принятие» (К.Роджерс и другие гуманистически ориентированные психотерапевты) «сильная и устойчивая эмоциональная связь (М.Эйнсуорт), «общая положительная оценка взрослым ребенка» (М.И.Лисина), позитивная установка, поддержка и т.п. Однако речь идет по сути об одном и том же: о том, что ребенок с первых дней своей жизни должен расти в обстановке любви, чувствовать себя ценным, нужным, любимым, вне зависимости от своего поведения, успехов, качеств.

Отсутствие этого фактора - коренная проблема материнской депривации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Может быть, самый емкий образ трудного детства XX века — «Иваново детство» А. Тарковского. Не случайно этот фильм так поразил одного из величайших философов нашего века — Жана-Поля Сартра, который увидел в нем не частную историю русского мальчика, «маленькой жертвы» войны, а трагедию самой Истории, трагедию невосполнимости ее потерь.

«Кто он, Иван? — пишет Сартр в статье, посвященной фильму А. Тарковского.— Безумец, чудовище, маленький герой? В действительности он самая невинная жертва войны: мальчишка, которого невозможно не любить, вскормленный насилием и впитавший его. Нацисты убили Ивана в тот момент, когда они убили его мать и уничтожили жителей его деревни. Однако он продолжает жить. Но жить в прошлом, когда рядом с ним падали его близкие. Мне приходилось встречать юных алжирцев, выросших посреди резни. Для них не было никакой разницы между явью и ночными кошмарами. Они были убиты, они хотели убивать и быть убитыми. Их героизм был порожден ненавистью и бегством от невыносимого ужаса. Воюя, в бою они искали спасения от страха; ночью, во сне они становились безоружными и возвращались в детство. Но вместе со снами возвращались и жуткие воспоминания, от которых они пытались избавиться. Таков и Иван. И мне кажется, что нужно отдать должное Тарковскому, так убедительно показавшему, что для этого ребенка, тяготеющего к самоубийству, нет различия между днем и ночью. В любом случае он живет не с нами. Его поступки и видения тесно переплетены. Посмотрите на его отношения со взрослыми. Он живет среди бойцов. Офицеры, славные, смелые люди, но люди «нормальные», не пережившие трагического детства, занимаются им, любят его, хотят любой ценой вернуть его в «нормальное состояние», отправить в тыл, в школу. На первый взгляд, ребенок мог бы, как в одной из повестей Шолохова, найти среди них человека, который заменил бы ему потерянного отца. Слишком поздно — ему не нужны даже родные: неизбывный ужас пережитой бойни обрекает его на одиночество. ...Маленькая жертва знает, что ей нужно: породившая ее война, кровь, мщение. Тем не менее два офицера любят мальчика; что же касается его чувств к ним, можно лишь сказать, что они не вызывают у него неприязни. Дорога любви закрыта для него навсегда. ...И все же он — ребенок. Его опустошенная душа хранит детскую нежность, которую он, однако, уже не чувствует и, тем более, не может выразить. ...Распахнутое небо, спокойные воды, бескрайние леса — это и есть жизнь Ивана, любовь и корни, которые у него отняты, то, чем он



был, и то, чем он еще остается, но уже никогда не сможет об этом вспомнить; все это видят окружающие его люди, но сам он больше не видит. ...Обезумевшие от радости советские солдаты врываются в берлинскую рейхсканцелярию... III рейх славился своей бюрократией: на каждого повешенного имелся документ с фотографией и фамилией. На одном из них снимок Ивана. Повешен в 12 лет. В ликование целой нации, дорого заплатившей за право продолжать строительство социализма, черная дыра — среди многих других — смерть ребенка, смерть ненависти и отчаяния. Ничто, даже грядущий коммунизм, не искупит ее. Нам показывают здесь без посредников коллективную радость и эту личную трагедию. Нет даже матери, которая могла бы испытать смешанное чувство боли и гордости, потеря абсолютна. Человеческое общество идет к своей цели, выжившие достигнут ее, однако этот маленький мертвец, крошечный зародыш, сметенный историей, остается как вопрос, на который нет ответа. Его гибель ничего не меняет, но заставляет нас увидеть окружающий мир в новом свете. История трагична. Так говорили Гегель и Маркс. Мы же в последнее время почти не говорим об этом, рассуждая о прогрессе и забывая о невозместимых потерях» (1991, с.82-84)

Мы с трудом удержались от еще более подробного цитирования статьи Сартра — настолько точно раскрывается в ней философия и психология сломанного детства, раскрывается с огромной болью человека XX века. Эту боль предвидел, предсказал Ф. М. Достоевский, утверждая, что нельзя купить прогресс и вечную гармонию ценой страданий детей и даже слезой одного ребенка. Но это, увы, произошло. И к сожалению, даже пришедший новый XXI век стал ничуть не менее страшным. Чеченские дети, которые не знают, что такое школа, но зато с детства знают, что такое война и как надо пользоваться автоматом, дети, жертвы бесконечных военных, национальных, социальных конфликтов. Вот образы трудного детства начала нового тысячелетия...

Последствия войн, революций, катаклизмов, распада традиционных семейных связей с предельной ясностью обнаружили хрупкость детства, невозможность детского опыта, его драгоценность. На таком фоне проблемы развития ребенка, оставшегося без родителей, кажутся мелкими и совсем не страшными. И все же это явления одного порядка. Эти же социальные последствия послужили толчком для научного осмысления проблем трудного детства. Так, в начале XX века был открыт феномен госпитализма, впоследствии развернулись исследования материнской депривации, изучалась специфика

психического развития в детских учреждениях. Все эти научные разработки направлены на поиски наилучших средств и способов помощи обездоленным детям. Но до сих пор человечество не придумало ничего лучше материнской, семейной заботы о ребенке.

Этот вывод хочется подчеркнуть особо. Не только в начале, но и в середине XX века, как мы уже отмечали, многие видели преимущества воспитания детей в интернатах. Такая форма воспитания, в частности, представлялась разумным способом противостоять процессам распада, кризиса семьи. Однако выбранный путь оказался тупиковым. В последние десятилетия во многих странах наблюдаются совершенно иные тенденции. Во-первых, где только возможно, идет отказ от воспитания детей в учреждениях интернатного типа. Во-вторых, наряду с деформацией и разрушением «горизонтальных» семейных связей (связей жена—муж, которые в результате разводов, повторных браков, нерегистрируемых отношений становятся часто весьма запутанными и далекими от традиционных культурных моделей) крепнут «вертикальные» связи — прародители—родители—дети. «Вертикальные» связи теперь реализуются также по другим каналам (скажем, в воспитании ребенка могут принимать участие и его родной отец, и новый муж матери, а также в различных комбинациях старые и новые бабушки и дедушки, о которых, в свою очередь, заботится поколение детей и внуков без однозначного соотнесения с родством), но ценятся все больше и больше. Подчеркнем, что подобные связи перестают быть лишь линией кровного родства, но превращаются в формы культурного наследования.

Процесс гуманизации, все больше охватывающий мир, привел буквально к буму усыновления, причем усыновляют самых разных детей — белых, черных, желтых. Сегодня в США, Швеции, Германии никого не удивляют семьи, где один ребенок белокурый, голубоглазый и очень похожий на папу, а второй — ни на кого не похожий смуглый выходец из Бангладеш. Усыновляют и больных, неполноценных. Устраивают для них спортивные соревнования, открывают специализированные клиники и центры, где детей не только лечат или содержат до определенного возраста, но и по возможности создают им полноценное, счастливое детство, не жалея для этого никаких средств.

Человечество постепенно и не без труда приходит к пониманию того, что так же, как надо беречь воздух, воду, землю на всей планете, надо беречь и всех ее детей, иначе будущее невозможно — не только светлое, но вообще никакое.

Горько сознавать, как отстали мы в выработке такого мироощущения. То есть, что касается абстрактной, лозунговой озабоченности бедами всех детей-сирот, то этого предостаточно. Но часто до тех пор, пока это далеко, пока это не касается тебя лично. Доминирующее общественное настроение, скорее, противопоставляет своих и чужих детей. Родители бывают недовольны и ведут энергичную борьбу, если часть учеников в классе, где учатся их дети, оказываются воспитанниками ближайшего детского дома; улучшение материального положения в учреждениях интернатного типа, реально произошедшие за последние 10-15 лет, вызвало бурю возмущения,— дескать, почему дети алкоголиков и проституток должны питаться шоколадом, а дети, живущие в нормальных семьях, существовать за чертой бедности. На детей-сирот списывается чуть ли не вся подростковая преступность.

Но не только мироощущение, но и фактическое положение дел сегодня также близкое к катастрофическому. Бурные социальные перемены в стране в конце XX-начале XXI века привели к тому, что количество детей-сирот постоянно растет при общем снижении численности населения; на рубеже веков вновь появились дети-беспризорники (а ведь с беспризорностью в стране было покончено еще в конце 20-х г.г. XX века. Среди детей-сирот и беспризорников все больше детей с тяжелой наследственностью, связанной с алкоголизмом и наркоманией не только родителей, но и прародителей. Для многих из таких детей с раннего детства характерны алкоголизм, наркомания, половые девиации. Значимость проблемы столь велика, что понадобился даже специальный Указ Президента Российской Федерации о необходимости помощи таким детям, однако выполнение этого Указа наталкивается на значительные трудности.

Вместе с тем отметим некоторые позитивные изменения. Во-первых, тема сиротства вышла из тени. Ее стали не только широко обсуждать в средствах массовой информации, но и исследовать силами специалистов разных профилей. Разрабатываются и входят в жизнь разнообразные призерия детей-сирот - семейный детские дома, детские деревни, работающие по системе Германа Гмайнера (мы писали об этом выше), патронатные семьи, постепенно меняется отношение к усыновлению: упрощается процесс оформления необходимых документов, растет число семей, усыновляющих детей. Необходимо также отметить большую положительную роль в работе с детьми-сирот православной церкви.

Все это дает основания для некоторой надежды. Надежда эта не в лозунгах и призывах, не в показных мероприятиях, а в конкретных делах, которые хорошо бы делать не только с энтузиазмом и добрым порывом, но и, наконец, по-умному и трезво, руководствуясь знаниями и опытом, накопленным человечеством.

Книгой, в которой рассказали о том, что знает психология о детях, растущих без семьи, мы стремились внести свой посильный вклад в то, чтобы эта надежда стала реальностью.

## Приложение

### ПРАКТИЧЕСКОМУ ПСИХОЛОГУ

В Приложении представлены способы работы с детьми-сиротами, развивающие профессиональные способности практического психолога. Умение психолога точно и безошибочно взаимодействовать с детьми и подростками является основным фактором, позволяющим содействовать решению центральной проблемы этих детей - нарушенному общению со взрослыми.

Часто возникающей проблемой практической психологов, а равно и педагогов, воспитателей, работающих в детских домах, школах-интернатах, является так называемое «эмоциональное выгорание». В учреждениях для детей-сирот, по нашим наблюдениям, эмоциональное выгорание чаще всего проявляется в потере интереса к детям - общение с воспитанниками вызывает у такого взрослого раздражение и скуку, а работа отвращение. Эмоциональное выгорание довольно быстро выходит за пределы работы и распространяется на знакомых, друзей и даже членов семьи.

Происходит это по ряду причин. Во-первых, потому, что у взрослых (педагогов, воспитателей, психологов) не сформированы способы профессионального общения - соответственно психологического или педагогического. Оно заменяется привычными, бытовыми формами общения, в которых педалируется именно эмоциональная сторона. Известно, что оно часто возникает у людей, которые первоначально чрезвычайно эмоционально относились к своим профессиональным обязанностям, готовы были всего себя отдавать детям, «служить делу детской радости», «подарить всем детям свою любовь». Именно такое отношение к работе, к детям представляется воплощением нравственной позиции.

Однако это является не лучшим ни для взрослого, для которого это становится эмоциональным донорством, а в итоге приводит к эмоциональному выгоранию, ни для ребенка, который становится потребителем этой эмоциональности, постепенно приобретает так называемую «рентную установку», постоянно требуя внимания и любви. При этом ребенок не учится любить сам, не учится что-то давать в ответ.

Замена профессионализма эмоциональным отношением - ошибка, которую допускают не только психологи и педагоги, но люди других профессий, например, актеры. Существует категория актеров, которые профессиональную технику склонны заменять «подлинным чувством», перенося на сцену, вкладывая в роль свои собственные «живые» переживания. В итоге это оказывается пагубным для актера, но и далеко не лучшим образом сказывается на его игре. Вспомним эпизод из романа С.Мюэма «Театр», когда его героиня - великая актриса Джулия Робертс, потерпев неудачу в своем любовном приключении, начинает буквально выплескивать свои эмоции на сцене. Ей при этом кажется, что она играет гениально (и кой-кому в зале это действительно нравилось). Однако муж Джулии и одновременно профессиональный режиссер был буквально в ужасе от ее игры (цитата).

Во-вторых, эмоциональность, о которой идет речь, не позволяет увидеть, ясно и трезво, реальную проблему ребенка и найти оптимальное ее решение.

И наконец, в третьих, это общение в итоге не приносит удовлетворения взрослому и не ведет к его личностному росту, в то время как психологически правильно выстроенное общение взрослого и ребенка должно приносить удовлетворение и вести к росту того и другого. Сошлемся в этой связи на мнение крупнейшего специалиста по психологической работе с людьми американского психолога и психотерапевта, создателя клиент-центрированной терапии Карла Роджерса, который считал, что для эффективного общения психотерапевта, педагога, воспитателя или родителя и ребенка необходимо соблюдение трех условий: (1) конгруэнтность как подлинность, открытость, честность, соответствие подлинных чувств человека их выражению в поведении; (2) эмпатическое понимание, когда психотерапевт (в нашем случае взрослый) «ощущает чувства и личностные смыслы клиента в каждый момент времени, когда он может воспринять их как бы изнутри, так, как их ощущает сам клиент, когда он способен успешно передать свое понимание клиенту»<sup>22</sup>. (3) безусловное принятие.

Соблюдение этих трех условий ведет к тому, что происходит личностный рост и клиента, и психотерапевта, происходит их взаимное обогащение.

Справедливо и обратное утверждение. Если у психолога, у взрослого нет ощущения, что от общения с ребенком он сам много получил, если у него есть только ощущение, что он растратился, «всего себя отдал», значит общение было выстроено неправильно. Сделаем небольшой комментарий к третьему сформулированному К.Роджерсом условию. Профессиональное отношение состоит не в том, чтобы любить детей, с которыми Вы работаете, а в том, чтобы принимать их, принимать такими, какие они есть. Отметим, что это весьма непростое профессиональное умение.

Помимо общей профессиональной позиции психолог должен владеть и целым рядом инструментальных навыков. Перечислим основные из них:

- ✓ умение разговаривать с ребенком
- ✓ умение слушать и слышать его
- ✓ умение наблюдать и видеть
- ✓ умение в каждом случае найти или разработать конкретные и адекватные формы диагностической, развивающей, психокоррекционной работы
- ✓ умение использовать вербальные и невербальные возможности общения.

В Приложении также представлены методики, хорошо зарекомендовавшие себя в работе с детьми и подростками, воспитывающимися в детских домах и школах-интернатах. Эти методики направлены на изучение различных сторон личностного развития детей разных возрастов.

Использование диагностических процедур в детских учреждениях закрытого типа предъявляет особые требования к профессионализму и этической позиции психолога. Обратим внимание на ряд моментов.

<sup>22</sup> Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С.106.

Главное требование профессиональной этики - «Не навреди» - приобретает особое значение, поскольку эти дети в наибольшей степени беззащитны.

Участие детей в обследовании должно соответствовать принципу «осведомленного согласия», т.е. детям надо в доступной форме объяснить, зачем проводится исследование и как могут быть использованы его результаты. Естественно, что при этом далеко не вся информация о проведении исследования может быть доведена до учащихся, во-первых, в силу возрастных ограничений, а во-вторых, поскольку многие методики в этом случае потеряют свою валидность.

В любом случае нельзя допустить, чтобы участие ребенка в обследовании привело к снижению его самооценки, повышению тревожности и других отрицательных переживаний.

Следует быть очень внимательным к соблюдению принципа конфиденциальности. Это не означает, конечно, что получаемая в ходе психологической диагностики информация должна быть исключительно достоянием психолога. Несомненно учителя, воспитатели должны получать от психолога необходимую информацию, однако мера этой информированности должна быть определена необходимостью педагогической работы с воспитанником. Ни в коем случае не должны сообщаться полученные в ходе психодиагностики личные сведения о ребенке.

Необходимо также предостеречь от расширительного толкования получаемых данных, четко видеть границы возможностей и применяемых методов, и собственной компетентности, имея в виду особую ответственности перед детьми-сиротами и учитывая специфические условия жизни в закрытом учреждении, где соблюдать права ребенка на частную жизнь и тайну личности гораздо в сложнее, чем в семье и обычной школе.

#### ***МЕТОДИКА ПРОГРАММИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ (КАРТА СТОТТА)***

Метод наблюдения - один из старейших методов научного познания. В психологии в настоящее время он весьма редко применяется. Его оттеснили многочисленные анкеты, опросники, проективные методики и т.д. Вместе с тем, метод наблюдения имеет по сравнению с другими методами ряд несомненных преимуществ: он «берет» ребенка в его естественной жизненной ситуации, в его личностной целостности и дает возможность

исследователю использовать для интерпретации поведения ребенка, особенностей его личности все богатство имеющегося у психолога объяснительного аппарата.

Вопреки кажущейся простоте, метод наблюдения требует высочайшей психологической квалификации: умения видеть широкий спектр поведенческих реакций, отделять устойчивые проявления от случайных, а факты от их субъективной интерпретации.

В психологии существует множество вариантов использования метода наблюдения (см., например, М.Я.Басов, 1975, Л.А.Регуш, 2001). Представим один из методов - *программированное наблюдение*. Такое наблюдение ведется по заранее разработанной программе. Хорошим примером такого метода является Карта наблюдений Д.Стотта, которая в частности хорошо себя зарекомендовала в работе с детьми из детских домов и школ-интернатов (А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, 1990 а, б)

«Карта наблюдений» - методика, предложенная английским исследователем Д. Стоттом (1967, 1968а, б) для определения специфики и степени *адаптированности—дезадаптированности* ребенка к условиям обучения и воспитания в школе и в интернате. Адаптация этого метода была проведена в НИИ психоневрологии им. В.М.Бехтерева (Г.Л.Исурина, 1976, В.А.Мурзенко, 1979). В основе методики Д.Стотта лежит фиксация отдельных форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. По мнению Д.Стотта, для того чтобы избежать произвольности в наблюдении и способе регистрации его результатов, необходимо предоставить наблюдателю готовые образцы для того чтобы получить такие материалы наблюдения, которые были бы достаточно однозначны, понятны и не содержали никаких готовых выводов. Вследствие это при сопоставлении Карты основные усилия были направлены на:

- ✓ Выделение однозначных, относительно элементарных форм поведения ребенка<sup>23</sup>, или симптомов
- ✓ Группировку этих форм поведения в определенные синдромы
- ✓ Определение взаимоотношений между этими формами поведения

<sup>23</sup> Д.Стотт называет эти отдельные формы поведения items. Санкт-Петербургские исследователи (Г.Л. Исурина и др., 1976) перевели этот термин как “отрезки поведения”, или сокращенно “отрезки”. Н.Н.Толстых (1987) , следуя традиции лаборатории Л.И.Божович, предложила использовать термин «формы поведения». В настоящей работе мы используем последний термин, а также термин «симптомы»..



В соответствии с исходным замыслом в составлении Карты наблюдений те формы поведения, которые вошли в нее в качестве ориентиров для наблюдения не могли быть выбраны умозрительно. Они были «взяты из жизни», получены от учителей и воспитателей. Естественно такие формы поведения по самой своей природе не могут быть однородными: некоторые из них имеют описательный характер, другие "схватывают" один выбранный фрагмент поведения ребенка, третьи являются обобщением сходных форм поведения. Исходный принцип конструирования Карты исключает возможность наличия в ней характеристик, носящих оценочный характер (Глупый, недисциплинированный, плохой).

Как указывает Д.Стотт, работа по составлению Карты наблюдений была в высшей степени сложной и трудоемкой. Исходя из анализа большого количества индивидуальных случаев, относительно которых не было никаких сомнений в правомерности диагноза «неприспособленность к школе», были выделены все проявления, которые могут быть применены и к другим детям. Из первоначально достаточно большого списка были отобраны 198 фиксированных форм поведения.

При создании Карты автор поставил перед собой задачу отойти от традиционного принципа деления детей на разные типы «трудных». Он считал значительно более продуктивным объединить формы поведения в относительно небольшое число групп - синдромы.

#### Список и содержание симптомов

В окончательном варианте Карты таких синдромов, или симптомокомплексов 16. Ниже они даны в варианте В.А.Мурзенко. В этот вариант мы внесли некоторые изменения, касающиеся формулировок форм поведения с учетом опыта работы с Картой и современных реалий.

#### **I. НД - Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.**

1. Стесняется разговаривать с учителем.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда и никому не предлагает помощи, однако охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок "подчиненный" (соглашается на "невыйгрышные" роли, например, во время игры бежит за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о

ней.

8. Никогда не высказывает симпатии и расположения к учителю.

9. Никогда по собственной инициативе не разговаривает с учителем на посторонние (не связанные с учебой) темы. Хотя его товарищи часто это делают.

10. Имеет только одного хорошего друга, и, как правило, мало общается с остальными мальчиками и девочками в классе.

11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание, при этом хочет быть замеченным.

12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).

14. Легко становится "нервным", плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

15. Уходит от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

## **II. О - ослабленность (астенизация).**

1. Во время ответа на уроке иногда старается ответить как можно лучше, а иногда ему все равно.

2. В зависимости от настроения либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.

3. Ведет себя очень по-разному. Прилежание и старательность в учебе меняются почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. В ручном труде иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

9. Для физической работы не хватает сил.

10. Рассерженный, "впадает в бешенство".

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.

15. Слишком вял, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться и обратиться к кому-то за помощью.

16. Взгляд "тупой" и равнодушный.

17. Всегда ленив и апатичен в играх.

18. Часто уходит от реальности, замкнут на своих и

переживания .

19. Говорит невыразительно, бормочет.

20. Выглядит угнетенным и несчастным, редко смеется, вызывает жалость.

### *III- У - уход в себя*

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.

2. Не реагирует на приветствия.

3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.

4. Избегает разговоров ("замкнут в себе").

5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).

6. Совершенно не проявляет интереса к ручному труду и физической работе.

7. Не проявляет интереса к коллективным играм.

8. Избегает других людей.

9. Старается держаться подальше от взрослых.

10. Не общается с другими детьми, держится особняком, к нему не подойдешь..

11. Ведет себя так, как будто совершенно не замечает других людей.

12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.

13. Ведет себя подобно "настороженному животному".

### **IV. ТВ - тревожность по отношению к взрослым.**

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.

3. Слишком разговорчив, докучает своей болтовней.

4. Часто и охотно показывает свою симпатию и расположение к учителю.

5. Часто и охотно разговаривает с учителем на посторонние (не связанные с учебой) темы.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.

7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своей семье. (Для детей из интерната это обычно рассказы о своей группе, соседях по комнате и т.п.)

8. Всегда находит предлог занять учителя собой.

9. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

10. Рассказывает фантастические, вымышленные истории для того, чтобы привлечь к себе внимание взрослого.

11. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии

12. "Подлизывается", старается понравиться учителю.

13. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.

14. Пытается "монополизировать" учителя (занимать его исключительно собой и своими проблемами).

15. Хочет добиться внимания и расположения взрослых, но ничего не может для этого сделать.

16. Полностью устраняется от общения со взрослым, если не может добиться симпатии с его стороны.

V. ВВ - враждебность по отношению к взрослым.

1. Переменчив в настроениях.

2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в "хорошем" настроении.

3. Проявляет демонстративное упорство и настойчивость в ручной и физической работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. В хорошем настроении может предложить взрослому свою помощь.

6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень доброжелательным, иногда - равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо делает то, что ему поручили.

11. Портит общественную и личную собственность (в школе, дома, во дворе, в общественном транспорте и др.).

12. Язык вульгарен, использует ненормативную лексику, декламирует неприличные стихи, делает непристойные рисунки.

13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. Бурчит, если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо

наказан.

19. "Дикий" взгляд. Смотрит исподлобья.
20. Очень непослушен, крайне недисциплинирован.
21. Агрессивен (кричит, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с «опасными» людьми.
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

#### **VI. ТД - тревога по отношению к детям.**

1. Не может удержаться, чтобы не играть перед окружающими какую-нибудь роль.
2. Склонен "прикидываться дурачком".
3. Демонстративно смел, рискует без надобности.
4. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством, им легко управлять.
5. Любит всегда быть в центре внимания.
6. Общается почти исключительно с детьми старше себя.
7. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
8. Хвастает перед другими детьми.
9. Паясничает, строит из себя шута.
10. "Строит из себя героя", особенно когда ему делают замечания.
11. Распоясывается, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе.
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

#### **VII. А – Асоциальность, недостаток социальной нормативности**

1. Не заинтересован в учебе.
2. Выполняет задания в школе только тогда, когда над ним "стоят" или когда его заставляют.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют..
4. Проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
8. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
9. Часто не делает домашних заданий.

10. Берет чужие книги, диски, другие вещи без разрешения.
11. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
12. Любит интриги, сплетничает, портит взаимоотношения между детьми.
13. В играх с другими детьми проявляет неупорядоченность, жульничает.
14. "Нечестный игрок" (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

### **VIII. Г - гиперактивность.**

1. Очень неряшлив.
2. Безразличен к результатам ручного труда.
3. В играх совершенно не владеет собой.
4. Непунктуален, рассеян, часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
5. Часто безответственно к ручному труду и физической работе.
6. Нестарателен в школьных занятиях.
7. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
8. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.
9. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы ненадолго.
10. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.
11. Прерывает контакты с другими детьми агрессивными выходками, резкими и грубыми замечаниями.

### **IX. ВД - враждебность к детям. (От ревнивого соперничества до открытой враждебности).**

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями вывести других детей из

себя.

6. Прячет или уничтожает вещи, принадлежащие другим детям.
7. Почти всегда находится в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не переносят.
10. Во время драки кусается, царапается, плюется и пр.

#### **Х. ЭН - эмоциональное напряжение.**

1. Играет в игры и игрушки, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться к словам взрослых и следовать их указаниям.
5. Играет почти исключительно с более младшими детьми.
6. Часто опаздывает.
7. Уходит с отдельных уроков.
8. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
9. Другие дети обижают его (он является "козлом отпущения").
10. Его часто подозревают в каких-либо проступках (например, в том, что он прогуливает уроки), хотя на самом деле он лишь раз или два пытался их совершить.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как отверженный или посторонний.

#### **ХІ. НС - невротические симптомы.**

1. Говорит беспорядочно.
2. Часто моргает.
3. Бесцельно двигает руками. Разнообразные "тики".
4. Заикается, запинаясь, "из него слово не вытянешь".
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 7 лет).

## **XII. С - неблагоприятные условия среды<sup>24</sup>.**

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по несколько дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, "грязнуля".
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

## **XIII. СР - сексуальное развитие.**

1. Очень раннее сексуальное развитие, повышенный интерес к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

## **XIV. УР - умственное развитие.**

1. Сильно отстает в учебе
2. "Туп" для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

## **XV. Б - болезни и органические нарушения.**

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.

---

<sup>24</sup> При обследовании детей из детских домов и школ-интернатов этот симптомкомплекс может быть опущен.



12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

#### **XVI. Ф - физические дефекты.**

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Чрезмерная полнота.
4. Другие ненормальные особенности телосложения.
5. Слишком маленький рост.

#### *Процедура заполнения Карты*

Карта наблюдения заполняется педагогом, воспитателем, психологом - человеком, хорошо знающим ребенка и имеющим возможность наблюдать его поведение в разных ситуациях. Заполняющему Карту дается приведенный выше список симптомокомплексов и составляющих их симптомов, а также регистрационные бланки - по одному на каждого ребенка (см.рис.1).

На регистрационном бланке следует подчеркнуть те формы поведения (симптомы), которые характерны для данного ребенка.

Очевидное достоинство этого метода состоит в том, что соответствующая информация о ребенке может быть получена как от учителя и воспитателя, имеющего возможность в течение длительного времени наблюдать за поведением ребенка в самых различных ситуациях (для определенных целей может быть полезно сравнение Карт, заполненных на одного ребенка разными педагогами и воспитателями), так и от школьного психолога в том случае, если он имел возможность достаточно долго наблюдать за ребенком. Особый интерес представляет совместная работа педагога (или воспитателя) и психолога по заполнению Карты наблюдений (см. об этом подробнее А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, 1983). Такая совместная работа позволяет педагогу и психологу найти общий язык как для лучшего понимания трудностей, так и для составления программ, необходимых воспитательных, развивающих мероприятий.

#### *Обработка и интерпретация результатов*

Каждый пункт отмеченный на регистрационном бланке слева от жирной вертикальной линии оценивается в 1 балл, справа - 2 балла. Эта линия отделяет «слабые» симптомы от «сильных». Затем подсчитывается балл по каждому симптомокомплексу. Для сравнения степени выраженности отдельных симптомокомплексов воспользуемся предложенным Л.А.Регуш (2001) способом перевода сырых баллов в проценты.

Таблица

## Перевод сырых баллов в проценты

Ба лл ы	Симптомокомплексы, проценты															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
	HD	O	Y	TB	BB	TD	A	G	BD	ЭH	HC	C	УP	CP	Б	Ф
1	4	3	5	5	3	5	5	8	7	6	9	14	11	25	6	17
2	9	6	11	10	5	10	9	17	13	12	18	29	22	50	12	33
3	13	10	16	14	8	14	14	25	20	18	27	43	33	75	19	50
4	17	13	21	19	11	19	18	33	27	24	36	57	44	<sup>100</sup>	25	67
5	22	16	26	24	13	24	23	42	33	29	45	71	56		31	83
6	26	19	32	29	16	29	27	50	40	35	55	86	67		37	<sup>100</sup>
7	30	23	37	33	18	33	32	58	47	41	64	<sup>100</sup>	78		44	
8	35	26	42	38	21	38	36	67	54	47	73		89		50	
9	39	29	47	43	24	43	41	75	60	53	82		<sup>100</sup>		56	
10	43	32	53	48	26	48	45	83	67	59	91				62	
11	48	35	58	52	29	52	50	92	73	65	<sup>100</sup>				69	
12	52	39	63	57	32	57	55	<sup>100</sup>	80	71					75	
13	57	42	68	62	34	62	59		87	76					81	
14	61	45	74	67	37	67	64		93	82					87	
15	65	48	79	71	40	71	68		<sup>100</sup>	88					94	
16	70	52	84	76	42	76	73			94					<sup>100</sup>	
17	74	55	89	81	45	81	77			<sup>100</sup>						
18	78	58	95	86	47	86	82									
19	83	61	<sup>100</sup>	90	40	90	86									
20	87	65		95	53	95	90									
21	91	68		<sup>100</sup>	55	<sup>100</sup>	95									
22	96	71			58		<sup>100</sup>									
23	<sup>100</sup>	74			61											
24		77			63											
25		81			66											
26		84			68											
27		87			71											
28		90			74											
29		94			76											
30		97			79											
31		<sup>100</sup>			82											
32					85											
33					87											
34					89											
35					92											
36					95											
37					97											
38					<sup>100</sup>											

Сравнение позволяет выделить симптомокомплекс или несколько симптомокомплексов, доминирующих у ребенка. Анализ структур

заполненных Карт показал, что наиболее распространенной является структура, при которой выделяется один доминирующий симптомокомплекс, иногда 2-3. Реже, встречается Карта, в которой подчеркнутые формы поведения разбросаны равномерно по всей Карте. Еще реже встречаются Карты, в которых подчеркнуто относительно небольшое число симптомов, но все они находятся после черты, т.е. свидетельствуют об относительно тяжелых нарушениях и высокой степени дезадаптации.

Для ориентации иногда можно использовать так называемый «коэффициент дезадаптации». Однако, по мнению самого Д.Стотта использование такого рода коэффициента может быть весьма ограниченным, прежде всего потому, что входящие в Карту формы поведения крайне неоднородны.

### *Интерпретация результатов*

При оценке и интерпретации результатов следует учитывать некоторую дополнительную информацию по отдельным симптомокомплексам.

I. *НД - недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям.* Высокий уровень данного симптомокомплекса свидетельствует о том, что любые достижения, любой успех стоят ребенку огромных усилий.

II. *О - ослабленность (астенизация).* Выраженность симптома о повышенной истощаемости. В более легкой форме (симптомы 1-6) у ребенка время от времени наблюдаются перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 10 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 11-20 отражают более острые формы астенизации, приводящие к депрессии.. Высокие показатели данного симптомокомплекса обычно сочетаются с выраженностью симптомокомплексов ВВ и ТВ..

III- *У - уход в себя.* Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемой доброжелательности, любви со стороны окружающих.

IV. *ТВ - тревожность по отношению к взрослым.* Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 - ребенок старается убедиться, "принимают" ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7, 8, 12,13 - обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 9-11, 14-16 - проявляет большое беспокойство о том, "принимают" ли его взрослые.

V. *ВВ* - *враждебность по отношению к взрослым*. Симптомы 1-4 - ребенок проявляет ситуативные формы неприятия взрослых, Симптомы 5-9 - относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 - полная, неуправляемая, привычная враждебность.

VI. *ТД* - *тревога по отношению к детям*. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

VII. *А* - *недостаток социальной нормативности* (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1-5 - безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях со взрослыми. отсутствие стараний им понравиться. Симптомы 5,6,7,8,11 у подростков могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 9-10, 12-16 - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

VIII. *Г* - *гиперактивность*. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Не способен к длительному усилию.

IX. *ВД* - *враждебность к детям*: от ревнивого соперничества до открытой враждебности.

X. *ЭН* - *эмоциональное напряжение*. Симптомы 1-5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости.. 6, 7,10 - о прогулах и необязательности. 8,9 - о серьезных страхах.

XI. *НС* - *невротические симптомы*. Острота невротических симптомов оценивается в зависимости от возраста ребенка; следует также учитывать, что они могут быть следствием травматических обстоятельств его жизни.

Большое число зачеркнутых симптомов (форм поведения) у ребенка дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также определить те симптомокомплексы, которые в первую очередь

определяют его дезадаптацию.

Особенностью и важным принципом применения Карты наблюдений Д.Стотта является то, что интерпретация данных и постановка диагноза неприспособленности (дезадаптированности) требует профессиональной психологической подготовки.

Обязанностью заполняющего Карту - учителя, воспитателя – является лишь выделение тех форм поведения, которые встречаются у ребенка.

Нередко возникает ситуация, когда представления о ребенке у заполняющего Карту не совпадает с диагнозом, поставленным специалистом на основе заполненной Карты.

Важно также отметить, что чрезвычайно важным аспектом применения Карты наблюдений является ее обучающий эффект, так как программированное наблюдение, которое можно проводить, опираясь на систему выделенных в Карте форм поведения, тренирует эту способность наблюдателя. В том случае, если Карта заполняется не по результатам программированного наблюдения как такового, а на основании актуализации и обобщения уже имеющегося у педагога знания о ребенке (такой способ работы с Картой также возможен), это дает возможность педагогу отрефлексировать свои стихийно сложившиеся представления.

Мы позволили себе столь подробно остановиться на истории и принципах создания Карты наблюдений по ряду оснований. В последние несколько лет Карта наблюдений Стотта получила очень широкое распространение. Только в Интернете более сотни ссылок на соответствующие исследования. Карта используется педагогами, врачами, ее даже рекомендуют для самостоятельного заполнения и интерпретации родителям. На ее основании предлагают судить о состоянии нервно-психического здоровья, готовности к обучению в школе, культурно-педагогическом и социальном возрасте ребенка и др. Поскольку мы считаем возможным использовать Карту Стотта в школе-интернате, то считаем необходимым подчеркнуть следующее.

Во-первых, интерпретация Карты и постановка диагноза могут осуществляться только психологом, специально обученным для работы с этим методом.

Во-вторых, мы считаем неправомерным столь расширительное толкование диагностических возможностей этой методики.

Наконец, в-третьих, Карта наблюдений в том виде, в котором она сегодня существует в нашей стране, может использоваться в исследовательских целях, а также в качестве

дополнительного метода в работе школьного психолога с ребенком или группой детей, но ни в коей мере не предназначена для массовых скрининговых обследований, охватывающих целые города и регионы, когда Карта просто «спускается» в школы, и учителям в директивном порядке предлагается ее заполнить. В результате возникает взаимное непонимание, неприятие этого метода работы, что в итоге ведет к дискредитации не только этого метода, но и психологии в целом<sup>25</sup>.

## ШКАЛА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИСПОСОБЛЕННОСТИ

Методика разработана К.Роджерсом и Даймонд с целью диагностики неприспособленности. Для применения в СССР адаптирована Т.В.Снегиревой в 1977 г. Предназначена для школьников 12-17 лет. Есть данные о применении с 10-летнего возраста при индивидуальном предъявлении (В.Лозовцева).

В настоящий вариант (А.М.Прихожан, 1982, 1987, 2000) внесены следующие изменения:

---

<sup>25</sup> Для того чтобы не быть голословными, процитируем выдержку одной из газет г. Екатеринбурга, помещенной в Интернете: «Многие преподаватели средних школ города находятся сейчас в недоумении: им раздали анкеты, по которым необходимо оценить психологическое состояние школьников, среди характеристик, например, есть такие – "сосет палец", "проявляет извращенные наклонности", "дурацкие выходки в группе", "гораздо некрасивее других детей"; от того, как учитель ответит на эти 180 вопросов – зависит признают ли вашего ребенка психически здоровым. Такую анкету предлагается заполнить екатеринбургским учителям в обязательном порядке в рамках Всероссийской детской диспансеризации. Учителя в шоке. Анкета пестрит не только неэтичными вопросами, которые нарушают права человека ("просто глупый", "другие дети относятся к нему, как к дурачку"), но и орфографическими ошибками. Есть и вопросы, которые напрямую затрагивают самые интимные моменты в развитии детей: "проявляет извращенные наклонности", "очень раннее сексуальное развитие, чувствительность к противоположному полу". По словам учителей, для того, чтобы полноценно заполнить психолого-педагогическую характеристику каждого школьника, преподавателю нужно потратить несколько десятков часов своего рабочего времени. Это время никто учителям оплачивать не собирается. В Министерстве образования уверяют, что эта анкета была разработана специально для проверки нервно-психического состояния ребенка. Однако, по словам психологов, анкета – переведенная на русский язык Карта наблюдений Стотта. В психологии эта карта используется для выявления уровня адаптации ребенка, и о нервно-психическом состоянии ребенка не дает никакого представления. Недовольство учителей психологи из управления образования не понимают, так как перед тем, как отдать тесты педагогам, с ними должны были провести разъяснительную работу специалисты управления образования. Организаторы анкетирования заявляют, что итоги акции засекретят – врачебная тайна. О результатах тестов будут знать только специалисты. Многие учителя же решили саботировать заполнения анкет: в каждой клеточке теста они поставят плюсы, и анкета будет считаться забракованной.

- ✓ разработаны две версии - для юношей (версия А) и девушек (версия Б)
  - ✓ незначительно изменены лексика и формы высказываний для использования с современными подростками и юношами
- Стандартная психометрическая проверка настоящего варианта шкалы осуществлена в 2002 г.

#### Описание методики

Методика состоит из 101 утверждения, которые испытуемый оценивает по 7-балльной шкале (от 0 до 7 баллов) как свойственные и не свойственные ему (0 - совершенно ко мне не относится, ..., 3 - не знаю, 7 - точно про меня).

37 утверждений при указании на них как присущих личности (баллы 4-6) характеризуют ее как приспособленную. Например, “Я ответственный человек, на меня можно положиться”, “Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему”.

Эти пункты обозначаются как  $I^+$ . К ним относятся п.п. 4, 5, 9, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98.

37 утверждений при указании на них как присущих личности (баллы 4-6) характеризуют ее как неприспособленную. Например, “Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом”, “Я неудачник. Мне просто не везет”.

Они обозначаются  $I^-$ . Это п.п. 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 90, 95, 99, 100.

9 утверждений составляют субшкалу социальной желательности (субшкалу “лжи”). Критический показатель для шкалы - 7 баллов, что свидетельствует о возможности существенного искажения ответов под влиянием фактора социальной желательности. Однако уже при 6 баллах к полученным результатам по шкале следует относиться с осторожностью.

П.п. 8, 82, 92, 101 - при оценке утверждения как присущего субъекту, баллы - 4,5,6. П.п. 34, 45, 48, 81, 89 - при оценке утверждения как несвойственного субъекту, баллы 0,1,2.

20 суждений носят нейтральный характер.

Определяются:

1. Коэффициент социально-психологической адаптированности определяется по сумме  $I^+$  - “показателей приспособленности”, - которые испытуемый

оценил баллами 4,5,6, и  $I^-$  “показателей неприспособленности”, - оцененных испытуемыми баллами 0,1,2.

$$Kad = I^+_{(4,5,6)} + I^-_{(0,1,2)}$$

2. Коэффициент социально-психологической дезадаптированности определяется по сумме  $I^-$  - “показателей неприспособленности”, - которые испытуемый оценил баллами 4,5,6, и  $I^+$  - “показателей приспособленности” оцененных испытуемыми баллами 0,1,2.

$$Kd/ad = I^-_{(4,5,6)} + I^+_{(0,1,2)}$$

По данным адаптации 1987 г. средний коэффициент социально-психологической адаптированности для учащихся 8-10 классов - 44-54 балла, коэффициент социально-психологической дезадаптированности - 19-27 баллов.

3. Факторы, определяющие адаптированность-дезадаптированность.

№№	Фактор	Пункты шкалы	Всего
1.	Принятие себя	33 35 55 67 72 74 75 80 88 96	10
	Непринятие себя	7 59 60 62 65 90 95 99	8
2.	Принятие других	9 15 22 26 53 97	6
	Конфликт с другими	2 10 21 28 40 46 76	7
3.	Внутренний локус контроля	4 5 11 12 19 27 37 51 63 68 79 91 98	13
	Внешний локус контроля	13 36 52 57 70 73 77	7
4.	Эмоциональный комфорт	23 29 41 44 78	5
	Эмоциональный дискомфорт	6 39 42 43 46 49 50 56 71 83 85 93	12
5.	Доминирование (лидерство)	58 61 66	3
	Зависимость (ведомость)	16 32 38 69 84 87	6
6.	Уход от решения проблем	17 18 25 54 64 86	6

### Дополнительный фактор

7.	Сексуальные проблемы	7 (НС), 75 (ПС), 76 (КД), 100	4
----	----------------------	-------------------------------	---



Кроме того, могут быть использованы три дополнительных пункта к фактору 1 (принятие-неприятие себя). Это пункты 30, 47, 94 обозначаются как “пункты-хамелеоны”, так как испытуемые могут придерживаться разного мнения по поводу того, позитивно или негативно характеризуют их представленные в них суждения (например, “Я отличаюсь от других”).

Подсчет биполярных факторов (1 – 5) ведется так же, как коэффициентов адаптированности-деадаптированности. Например, по фактору 1 “Принятие-неприятие себя”:

$$K_{\text{пс}}^f = I_{(4,5,6)}^{\text{пс}} + I_{(0,1,2)}^{\text{кд}}$$

$$K_{\text{кд}}^f = I_{(4,5,6)}^{\text{кд}} + I_{(0,1,2)}^{\text{пс}}$$

Ценные дополнительные данные дает анализ «веса» высказывания (от 0 до 6).

### Вариант А (для юношей)

**Фамилия, имя**

Школа, город

Класс

Возраст

На следующих страницах представлены высказывания о поведении человека, его мыслях, переживаниях.

При чтении каждого высказывания подумайте, насколько оно может быть отнесено к Вам, и обведите кружком одну из цифр, напечатанных под высказыванием, - 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 - в зависимости от того, насколько оно характерно для Вас.

Если содержание высказывания совершенно к Вам не относится, - обведите кружком цифру 0. Если то, о чем в нем говорится, не похоже на Вас, - обведите цифру 1. Если вам кажется, что Вы не можете отнести высказывание к себе, но сомневаетесь в этом, - обведите цифру 2. В тех случаях, когда вы не можете решить, относится ли к вам то, о чем говорится в высказывании, или нет - обведите цифру 3. Если вы считаете, что это похоже на Вас, но не уверены, - обведите цифру 4. Если то, о чем говорится в высказывании, похоже на Вас, - обведите цифру 5. И наконец в тех случаях, когда, прочитав высказывание, вы можете сказать: «Это точно про меня», - обведите цифру 6.

Что означает каждая цифра напечатано сверху и внизу на следующих страницах.

Переверните страницу и начинайте работать.

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
Пример: Я люблю спорт							
	0	1	2	3	4	5	6

1.	Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю						
	0	1	2	3	4	5	6
2.	Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я играю роль, прячу свое лицо под маской						
	0	1	2	3	4	5	6
3.	Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу						
	0	1	2	3	4	5	6
4.	Я предъявляю к себе большие требования						
	0	1	2	3	4	5	6
5.	Я часто сам ругаю себя за то, что делаю						
	0	1	2	3	4	5	6
6.	Я часто чувствую себя униженным						
	0	1	2	3	4	5	6
7.	Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девочек						
	0	1	2	3	4	5	6
8.	Я всегда сдерживаю свои обещания						
	0	1	2	3	4	5	6
9.	У меня теплые и хорошие отношения с окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
10.	Я сдержанный, замкнутый, держусь ото всех чуть в стороне						
	0	1	2	3	4	5	6
11.	Я сам виноват в своих неудачах						
	0	1	2	3	4	5	6
12.	Я ответственный человек. На меня во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6
13.	Я чувствую, что все мои усилия бесполезны, я ничего не смогу добиться						
	0	1	2	3	4	5	6
14.	Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников						
	0	1	2	3	4	5	6
15.	Я могу принять большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди						
	0	1	2	3	4	5	6
16.	У меня мало своих собственных убеждений и правил						
	0	1	2	3	4	5	6
17.	Я люблю мечтать - иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности						
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня
18.	У меня такое чувство, словно я зол на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику... Трудно сдерживать себя в таких вещах						
	0	1	2	3	4	5	6

19.	Я умею управлять собой и своими поступками - заставляю себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня - не проблема						
	0	1	2	3	4	5	6
20.	У меня часто портится настроение: вдруг нападает уныние, хандра						
	0	1	2	3	4	5	6
21.	Меня не очень волнует то, что происходит с другими. Я сосредоточен на себе						
	0	1	2	3	4	5	6
22.	Люди, как правило, нравятся мне						
	0	1	2	3	4	5	6
23.	Я легко, свободно, непринужденно выражаю свои чувства						
	0	1	2	3	4	5	6
24.	В толпе я чувствую себя одиноким						
	0	1	2	3	4	5	6
25.	Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться						
	0	1	2	3	4	5	6
26.	Обычно я легко уживаюсь с окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
27.	Труднее мне всего бороться с самим собой						
	0	1	2	3	4	5	6
28.	Я склонен быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мной более дружественно, чем я ожидаю						
	0	1	2	3	4	5	6
29.	В душе я оптимист и верю в лучшее						
	0	1	2	3	4	5	6
30.	Я неуступчивый, неподатливый. Таких, как я, называют упрямыми						
	0	1	2	3	4	5	6
31.	Я критично отношусь к людям и сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают						
	0	1	2	3	4	5	6
32.	Обычно я чувствую себя не ведущим, а ведомым: мне еще не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно						
	0	1	2	3	4	5	6
33.	Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, любят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
34.	Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотел бы делиться						
	0	1	2	3	4	5	6
35.	У меня красивая фигура						
	0	1	2	3	4	5	6

36.	Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом						
	0	1	2	3	4	5	6
37.	Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему						
	0	1	2	3	4	5	6
38.	Даже тогда, когда мне кажется, что мои решения самостоятельны, они все же приняты под влиянием других людей						
	0	1	2	3	4	5	6
39.	Я часто испытываю чувство вины - даже тогда, когда как будто ни в чем не виноват						
	0	1	2	3	4	5	6
40.	Я чувствую антипатию, неприязнь к тому, что окружает меня						
	0	1	2	3	4	5	6
41.	Я всем доволен						
	0	1	2	3	4	5	6
42.	Я выбит из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя						
	0	1	2	3	4	5	6
43.	Я чувствую вялость, апатию. Все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразлично						
	0	1	2	3	4	5	6
44.	Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение						
	0	1	2	3	4	5	6
45.	Разозлившись, я нередко выхожу из себя						
	0	1	2	3	4	5	6
46.	Я часто чувствую себя обиженным						
	0	1	2	3	4	5	6
47.	Я импульсивный: порывистый, нетерпеливый, горячий. Мне немного не хватает сдержанности, осмотрительности						
	0	1	2	3	4	5	6
48.	Бывает, что я сплетничаю						
	0	1	2	3	4	5	6
49.	Я не очень доверяю своим чувствам, иногда они подводят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
50.	Мне довольно трудно быть самим собой						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
51.	Я рассудительный, последовательный человек. Мне кажется, я большей частью поступаю разумно						
	0	1	2	3	4	5	6
52.	Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того, чтобы здраво взглянуть фактам в лицо, толкую их на свой лад, придумываю лишнее... Словом, не отличаюсь реалистичностью						
	0	1	2	3	4	5	6

53.	Я терпим в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть						
	0	1	2	3	4	5	6
54.	Я стараюсь не думать о своих проблемах						
	0	1	2	3	4	5	6
55.	Я считаю себя интересным человеком - заметным, привлекательным как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
56.	Я застенчивый, легко смущаюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
57.	Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца						
	0	1	2	3	4	5	6
58.	Я чувствую внутреннее превосходство над другими						
	0	1	2	3	4	5	6
59.	Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я						
	0	1	2	3	4	5	6
60.	Я боюсь того, что подумают обо мне другие						
	0	1	2	3	4	5	6
61.	Я честолюбивый. Я равнодушен к успехам, похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших						
	0	1	2	3	4	5	6
62.	Я презираю себя сейчас						
	0	1	2	3	4	5	6
63.	Я деятелен, энергичен, инициативен						
	0	1	2	3	4	5	6
64.	Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая грозит осложнениями, неприятными переживаниями						
	0	1	2	3	4	5	6
65.	Я просто не уважаю себя						
	0	1	2	3	4	5	6
66.	Я по натуре лидер и умею влиять на других						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
67.	В целом я хорошо отношусь к себе						
	0	1	2	3	4	5	6
68.	Я настойчивый, напористый. Мне всегда важно настоять на своем						
	0	1	2	3	4	5	6
69.	Когда у меня с кем-нибудь портятся отношения, мне это неприятно, особенно если разногласия грозят стать явными						
	0	1	2	3	4	5	6
70.	Я долго не могу принять решение, а потом сомневаюсь в его правильности						
	0	1	2	3	4	5	6

71.	Я в какой-то растерянности, все спуталось, смешалось у меня						
	0	1	2	3	4	5	6
72.	Я удовлетворен собой						
	0	1	2	3	4	5	6
73.	Я неудачник. Мне просто не везет						
	0	1	2	3	4	5	6
74.	Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек						
	0	1	2	3	4	5	6
75.	Я, может, и не очень хорош собой, но нравлюсь девочкам как человек, как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
76.	Я стойкий женоненавистник. Презираю всякое общение с девчонками						
	0	1	2	3	4	5	6
77.	Когда я должен что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится						
	0	1	2	3	4	5	6
78.	У меня легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно тревожило меня						
	0	1	2	3	4	5	6
79.	Я умею упорно работать						
	0	1	2	3	4	5	6
80.	Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми						
	0	1	2	3	4	5	6
81.	Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
82.	Я всегда говорю только правду						
	0	1	2	3	4	5	6
83.	Я встревожен, обеспокоен, напряжен						
	0	1	2	3	4	5	6
84.	Чтобы заставить меня что-нибудь сделать, надо как следует настоять, и я уступлю, сдамся						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
85.	Я испытываю неуверенность в себе						
	0	1	2	3	4	5	6
86.	Я часто бываю вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными						
	0	1	2	3	4	5	6
87.	Я уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
88.	Я умный						
	0	1	2	3	4	5	6
89.	Иной раз я люблю прихвастнуть						
	0	1	2	3	4	5	6

90.	Я безнадежен. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой ничего поделать не могу. У меня нет воли и нет воли ее выработать						
	0	1	2	3	4	5	6
91.	Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая ни на чью помощь						
	0	1	2	3	4	5	6
92.	Я никогда не опаздываю						
	0	1	2	3	4	5	6
93.	У меня ощущение скованности, внутренней несвободы						
	0	1	2	3	4	5	6
94.	Я отличаюсь от других						
	0	1	2	3	4	5	6
95.	Я не очень надежен, на меня не во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6
96.	Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю						
	0	1	2	3	4	5	6
97.	Я общительный, открытый человек. Я легко схожусь с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
98.	Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться						
	0	1	2	3	4	5	6
99.	Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
100	Меня беспокоит то, что девочки слишком занимают мои мысли						
	0	1	2	3	4	5	6
101	Все свои привычки я считаю хорошими						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

*Спасибо!*

## **Вариант Б (для девушек)**

**Фамилия, имя**

Школа, город

Класс

Возраст

На следующих страницах представлены высказывания о поведении человека, его мыслях, переживаниях.

При чтении каждого высказывания подумайте, насколько оно может быть отнесено к Вам, и обведите кружком одну из цифр, напечатанных под

высказыванием, - 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 - в зависимости от того, насколько оно характерно для Вас.

Если содержание высказывания совершенно к Вам не относится, - обведите кружком цифру 0. Если то, о чем в нем говорится, не похоже на Вас, - обведите цифру 1. Если вам кажется, что Вы не можете отнести высказывание к себе, но сомневаетесь в этом, - обведите цифру 2. В тех случаях, когда вы не можете решить, относится ли к вам то, о чем говорится в высказывании, или нет - обведите цифру 3. Если вы считаете, что это похоже на Вас, но не уверены, - обведите цифру 4. Если то, о чем говорится в высказывании, похоже на Вас, - обведите цифру 5. И наконец в тех случаях, когда, прочитав высказывание, вы можете сказать: «Это точно про меня», - обведите цифру 6.

Что означает каждая цифра напечатано сверху и внизу на следующих страницах.

Переверните страницу и начинайте работать.

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
Пример: Я люблю спорт							
	0	1	2	3	4	5	6
1.	Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю						
	0	1	2	3	4	5	6
2.	Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какая я, что у меня на душе, и я играю роль, прячу свое лицо под маской						
	0	1	2	3	4	5	6
3.	Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу						
	0	1	2	3	4	5	6
4.	Я предъявляю к себе большие требования						
	0	1	2	3	4	5	6
5.	Я часто сама ругаю себя за то, что делаю						
	0	1	2	3	4	5	6
6.	Я часто чувствую себя униженной						
	0	1	2	3	4	5	6
7.	Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из мальчиков						
	0	1	2	3	4	5	6
8.	Я всегда сдерживаю свои обещания						
	0	1	2	3	4	5	6
9.	У меня теплые и хорошие отношения с окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
10.	Я сдержанная, замкнутая, держусь ото всех чуть в стороне						
	0	1	2	3	4	5	6
11.	Я сама виновата в своих неудачах						
	0	1	2	3	4	5	6
12.	Я ответственный человек. На меня во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6
13.	Я чувствую, что все мои усилия бесполезны, я ничего не смогу добиться						
	0	1	2	3	4	5	6



14.	Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников						
	0	1	2	3	4	5	6
15.	Я могу принять большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди						
	0	1	2	3	4	5	6
16.	У меня мало своих собственных убеждений и правил						
	0	1	2	3	4	5	6
17.	Я люблю мечтать - иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности						
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня
18.	У меня такое чувство, словно я зла на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику... Трудно сдерживать себя в таких вещах						
	0	1	2	3	4	5	6
19.	Я умею управлять собой и своими поступками - заставляю себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня - не проблема						
	0	1	2	3	4	5	6
20.	У меня часто портится настроение: вдруг нападает уныние, хандра						
	0	1	2	3	4	5	6
21.	Меня не очень волнует то, что происходит с другими. Я сосредоточена на себе						
	0	1	2	3	4	5	6
22.	Люди, как правило, нравятся мне						
	0	1	2	3	4	5	6
23.	Я легко, свободно, непринужденно выражаю свои чувства						
	0	1	2	3	4	5	6
24.	В толпе я чувствую себя одинокой						
	0	1	2	3	4	5	6
25.	Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться						
	0	1	2	3	4	5	6
26.	Обычно я легко уживаюсь с окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
27.	Труднее мне всего бороться с самой собой						
	0	1	2	3	4	5	6
28.	Я склонна быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мной более прятельски, чем я ожидаю						
	0	1	2	3	4	5	6
29.	В душе я оптимистка и верю в лучшее						
	0	1	2	3	4	5	6
30.	Я неуступчивая, неподатливая. Таких, как я, называют упрямыми людьми						
	0	1	2	3	4	5	6

31.	Я критически отношусь к людям и сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают						
	0	1	2	3	4	5	6
32.	Обычно я чувствую себя не ведущей, а ведомой: мне еще не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно						
	0	1	2	3	4	5	6
33.	Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, любят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
34.	Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотела бы делиться						
	0	1	2	3	4	5	6
35.	У меня красивая фигура						
	0	1	2	3	4	5	6
36.	Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом						
	0	1	2	3	4	5	6
37.	Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему						
	0	1	2	3	4	5	6
38.	Даже тогда, когда мне кажется, что мои решения самостоятельны, они все же приняты под влиянием других людей						
	0	1	2	3	4	5	6
39.	Я часто испытываю чувство вины - даже тогда, когда как будто ни в чем не виновата						
	0	1	2	3	4	5	6
40.	Я чувствую антипатию, неприязнь к тому, что окружает меня						
	0	1	2	3	4	5	6
41.	Я всем довольна						
	0	1	2	3	4	5	6
42.	Я выбита из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя						
	0	1	2	3	4	5	6
43.	Я чувствую вялость, апатию. Все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразлично						
	0	1	2	3	4	5	6
44.	Я уравновешена, спокойна, у меня ровное настроение						
	0	1	2	3	4	5	6
45.	Разозлившись, я нередко выхожу из себя						
	0	1	2	3	4	5	6
46.	Я часто чувствую себя обиженной						
	0	1	2	3	4	5	6
47.	Я импульсивная: порывистая, нетерпеливая, горячая. Мне немного не хватает сдержанности, осмотрительности						

	0	1	2	3	4	5	6
48.	Бывает, что я сплетничаю						
	0	1	2	3	4	5	6
49.	Я не очень доверяю своим чувствам, иногда они подводят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
50.	Мне довольно трудно быть самой собой						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
51.	Я рассудительный, последовательный человек. Мне кажется, я большей частью поступаю разумно						
	0	1	2	3	4	5	6
52.	Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того, чтобы здраво взглянуть фактам в лицо, толкую их на свой лад, придумываю лишнее... Словом, не отличаюсь реалистичностью						
	0	1	2	3	4	5	6
53.	Я терпима в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть						
	0	1	2	3	4	5	6
54.	Я стараюсь не думать о своих проблемах						
	0	1	2	3	4	5	6
55.	Я считаю себя интересным человеком - заметной, привлекательной как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
56.	Я застенчивая, легко смущаюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
57.	Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца						
	0	1	2	3	4	5	6
58.	Я чувствую внутреннее превосходство над другими						
	0	1	2	3	4	5	6
59.	Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразила себя, проявила свою индивидуальность, свое Я						
	0	1	2	3	4	5	6
60.	Я боюсь того, что подумают обо мне другие						
	0	1	2	3	4	5	6
61.	Я честолюбивая. Я равнодушна к успехам, похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших						
	0	1	2	3	4	5	6
62.	Я презираю себя сейчас						
	0	1	2	3	4	5	6
63.	Я деятельна, энергична, инициативна						
	0	1	2	3	4	5	6
64.	Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая						

	грозит осложнениями, неприятными переживаниями						
	0	1	2	3	4	5	6
65.	Я просто не уважаю себя						
	0	1	2	3	4	5	6
66.	Я по натуре лидер и умею влиять на других						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

Переверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня
67.	В целом я хорошо отношусь к себе						
	0	1	2	3	4	5	6
68.	Я настойчивая, напористая. Мне всегда важно настоять на своем						
	0	1	2	3	4	5	6
69.	Когда у меня с кем-нибудь портятся отношения, мне это неприятно, особенно если разногласия грозят стать явными						
	0	1	2	3	4	5	6
70.	Я долго не могу принять решение, а потом сомневаюсь в его правильности						
	0	1	2	3	4	5	6
71.	Я в какой-то растерянности, все спуталось, смешалось у меня						
	0	1	2	3	4	5	6
72.	Я удовлетворена собой						
	0	1	2	3	4	5	6
73.	Я неудачница. Мне просто не везет						
	0	1	2	3	4	5	6
74.	Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек						
	0	1	2	3	4	5	6
75.	Я, может, и не очень хорош собой, но нравлюсь мальчикам как человек, как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
76.	Я стойкая мужененавистница. Презираю всякое общение с мальчишками						
	0	1	2	3	4	5	6
77.	Когда я должна что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится						
	0	1	2	3	4	5	6
78.	У меня легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно тревожило меня						
	0	1	2	3	4	5	6
79.	Я умею упорно работать						
	0	1	2	3	4	5	6
80.	Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми						
	0	1	2	3	4	5	6
81.	Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
82.	Я всегда говорю только правду						
	0	1	2	3	4	5	6
83.	Я встревожена, обеспокоена, напряжена						

	0	1	2	3	4	5	6
84.	Чтобы заставить меня что-нибудь сделать, надо как следует настоять, и я уступлю, сдамся						
	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня

Проверните страницу

	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Пожоже на меня	Точно про меня
85.	Я испытываю неуверенность в себе						
	0	1	2	3	4	5	6
86.	Я часто бываю вынуждена защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными						
	0	1	2	3	4	5	6
87.	Я уступчивая, податливая, мягкая в отношениях с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
88.	Я умная						
	0	1	2	3	4	5	6
89.	Иной раз я люблю прихвастнуть						
	0	1	2	3	4	5	6
90.	Я безнадежна. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой ничего поделать не могу. У меня нет воли и нет воли ее выработать						
	0	1	2	3	4	5	6
91.	Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая ни на чью помощь						
	0	1	2	3	4	5	6
92.	Я никогда не опаздываю						
	0	1	2	3	4	5	6
93.	У меня ощущение скованности, внутренней несвободы						
	0	1	2	3	4	5	6
94.	Я отличаюсь от других						
	0	1	2	3	4	5	6
95.	Я не очень надежна, на меня не во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6
96.	Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю						
	0	1	2	3	4	5	6
97.	Я общительный, открытый человек. Я легко схожусь с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
98.	Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться						
	0	1	2	3	4	5	6
99.	Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
100.	Меня беспокоит то, что мальчики слишком занимают мои мысли						
	0	1	2	3	4	5	6
101.	Все свои привычки я считаю хорошими						

	0	1	2	3	4	5	6
	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Не знаю	Пожалуй, похоже на меня	Похоже на меня	Точно про меня

*Спасибо!*

## **МЕТОДИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ**

Существуют различные варианты методики мотивационных предпочтений: «Три желания», «Волшебная палочка», «Цветик-семицветик», «Поздравление к Новому году», «Колесо желаний», «Хрустальный шар», «Золотая рыбка» и т.п. Эти методики различаются по способу включения ребенка в ситуацию, позволяющую выявить особенности его мотивационной сферы и по количеству желаний, которые ребенок должен задумать (Л.И.Божович, 1968; Й.Шванцара, 1978). Подробнее в качестве примера представим методику «Цветик-семицветик»

### **МЕТОДИКА “ЦВЕТИК-СЕМИЦВЕТИК”**

Методика предназначена для дошкольников и младших школьников. Методика направлена на выявление содержания и широты сферы основных осознаваемых ребенком собственных потребностей и желаний.

#### ***Материал***

Лист бумаги с нарисованным на нем «Волшебным цветком» с семью разноцветными лепестками. Размер лепестков должен быть таким, чтобы ребенок мог записать в нем свое желание.

#### ***Порядок проведения***

С дошкольниками и первоклассниками, у которых не сформированы навыки свободного письма, методика проводится индивидуально. С более старшими учениками она может проводиться как индивидуально, так и фронтально. Для более младших детей, а также для детей с задержкой психического развития и педагогически запущенных количество лепестков можно уменьшить до трех. Вместе с тем, следует иметь в виду, что количество желаний, высказанных ребенком, само по себе может являться ценным диагностическим показателем.

«Цветки» могут быть приготовлены заранее, но, если позволяет время и условия, лучше предложить их изготовить

самим детям, поскольку в этом они полнее включаются в ситуацию и валидность методики повышается.

### ***Инструкция***

«Представьте себе, что каждому из вас, как девочке Жене из сказки В.Катаева «Цветик-семицветик» достался волшебный цветок с семью волшебными лепестками. Каждый лепесток выполнит одно желание. Этот цветок нарисован на листе. Напишите на каждом лепестке одно свое желание. А всего каждый из вас сможет написать семь самых заветных своих желаний.

Все поняли, что надо сделать?»

После сообщения инструкции психолог отвечает на вопросы детей.

«Итак, начинаем...»

### **Обработка и интерпретация результатов**

1. Определяется направленность ответов на выполнение своих собственных желаний, ориентированных на благо других людей (сверстников, воспитателей, родителей, братьев, сестер и др.), относящиеся к школе, и широкие “общечеловеческие” (“Хочу, чтобы люди никогда не болели”, “Чтобы никто не убивал других людей”, “Нашли все полезные ископаемые” и пр.).

Поскольку само строение методики ориентирует детей прежде всего на актуализацию собственных желаний, то выделение желаний “для других” свидетельствуют о широте мотивации, выходе за пределы личного опыта, наличии широких смыслообразующих мотивов и/или формировании потребности в благе для других людей. Вместе с тем, неблагоприятными являются варианты, когда желания “для себя” полностью отсутствуют.

2. Определяются качественные категории, характеризующие преобладающую сферу предпочтений.

Наиболее часто здесь встречаются ответы, о желании обладать определенными материальными благами, иметь какие-то новые качества, способности, приобрести друзей, повысить успеваемость, выполнять требования воспитателей и др.

Неблагоприятными вариантами является фиксация всех ответов в сфере выполнения требований взрослых, а также совершенно конкретных (“мелких”) материальных благ (например, конфету, жвачку и мороженое).

Следует обратить особое внимание на ответы, связанные с физической агрессией: как на открытые агрессивные тенденции (“Я хотел бы всех избить, уничтожить”, “Чтобы отомстить всем”,

“Чтобы избили всех тех, кто меня обижает), так и жертвы агрессии: “Чтобы меня не били”, “Чтобы меня кто-нибудь защитил, когда меня снова начнут бить”).

Ответ “не знаю” является неблагоприятным показателем, который может свидетельствовать как о слабости желаний и потребностей, о недоразвитии их рефлексии, о том, что ребенок не привык давать себе отчет о своих желаниях, так и о своеобразном “отказе” от желаний, их вытеснении, а также об определенной закрытости по отношению ко взрослому, иногда имеющей характер негативного протеста. Какой именно из вариантов имеет место в конкретном случае, следует выяснить в процессе дополнительной беседы.

3. Определяется степень “протяженности” желаний во времени.

4. Модальность высказывания (“Я хочу”, “Я хотел бы”).

Использование сослагательного наклонения, свидетельствующего о неуверенности ребенка в своем “праве на желание”, является неблагоприятным симптомом.

## МЕТОД МОТИВАЦИОННОЙ ИНДУКЦИИ

Для подростков аналогом методики мотивационных предпочтений можно считать метод мотивационной индукции (МИМ), предложенный Ж.Нюттенем (J.Nuttin, 1980; Н.Н.Толстых, 1988). В этом случае для выявления мотивации используется метод незаконченных предложений. Предложения формулируются либо в утвердительной форме - «Я хочу», (положительные индукторы) и в отрицательной «Я не хочу», (отрицательные индукторы). Ниже предлагается краткий вариант методики Нюттена, включающий 30 индукторов (20 положительных и 10 отрицательных).

Методика Нюттена может быть рекомендована для работы с подростками, начиная с 12 лет. Она может проводиться, как индивидуально, так и фронтально.

### *Материал*

При индивидуальном применении – «волшебная палочка» (маленькая указка или карандаш), при групповом – лист бумаги с нарисованным на нем «волшебным цветком» (с тремя или семью лепестками) либо чистый лист бумаги.

При работе с МИМ – набор незаконченных предложений желательно в виде буклета, где каждый индуктор написан на отдельной странице, либо в виде бланка, где индукторы написаны один за другим так, чтобы оставалось место для того, чтобы можно было записать окончание предложения.

Бланк:



1	Я надеюсь		
2	Я очень хочу		
3	<b>Я мечтаю</b>		
4	Я намереваюсь		
5	<b>Я часто думаю о том, чтобы</b>		
6	Я буду очень доволен, если		
7	Я хочу		
8	Я все делаю для того, чтобы		
9	У меня есть большое желание		
10	<b>Я планирую</b>		
11	<b>Я бы так хотел</b>		
12	<b>Я стремлюсь</b>		
13	<b>Я решил</b>		
14	Я буду очень рад, если		
15	Я имею определенное намерение		
16	<b>Я сделаю все возможное, чтобы</b>		
17	Я бы ничего не пожалел для того, чтобы		
18	<b>Я всем сердцем надеюсь</b>		
19	<b>Всеми своими силами я стремлюсь</b>		
20	Моя заветная мечта -		
21	Больше всего я буду расстроен, если		
22	<b>Я не желаю</b>		
23	Я гоню от себя мысли о том, что		
24	Мне не понравится, если		
25	Я боюсь, что		
26	Я буду очень жалеть, если		
27	Я не хочу, чтобы		
28	Мне не нравится думать о том, что		
29	Я бы не хотел		
30	Я стараюсь избежать		

### *Процедура проведения*

**Инструкция** при работе с МИМ (желательно, раздается каждому в напечатанном виде):

«Прочитайте это внимательно!

Мы просим Вас принять участие в психологическом исследовании. Ваше участие имеет для нас очень большое значение, но оно будет полезно только в том случае, если Вы отнесетесь к делу серьезно, лично и искренне.

На бланке, который Вы имеет перед собой, Вы найдете слова "Я хочу...", "Я надеюсь..." Эти слова составляют начало некоторой фразы, и Ваша задача - закончить эту фразу так, как Вы лично ее бы закончили. Не надо долго думать над каждой фразой. Надо писать то, что сразу приходит Вам в голову, когда Вы примените к себе эти первые слова каждого предложения.

Важно, чтобы Вы не писали неизвестно о чем: следует писать о том, что Вас действительно волнует, к чему Вы стремитесь, чего

желаете, о чем думаете. Старайтесь отвечать так, чтобы каждое завершённое предложение было бы понятно само по себе.

Это исследование не является "тестом", так как какой бы Вы ни дали ответ, он обязательно будет "хорошим" в том случае, если он выражает Ваши личные переживания.

Возможно, у Вас создастся впечатление, что повторяются одни и те же слова. Это делается для того, чтобы Вы могли написать возможно больше о своих желаниях. Не надо стараться вспомнить то, что Вы уже писали. Напишите о том, что первым придет вам в голову при чтении именно этого неоконченного предложения.

Старайтесь писать разборчиво. Длина и строение фразы не имеют никакого значения.

Спасибо за участие!»

### **Обработка результатов и интерпретация**

. В оригинале процедура обработки МІМ весьма сложна и предполагает выделение большого числа параметров, однако она может быть упрощена и сокращена, на что указывал и сам автор.

Главная цель анализа мотивов *по содержанию* состоит в классификации присущих субъекту мотивов в терминах категорий **объектов**, которые его мотивируют, и **типа поведенческой связи**, которую он хотел бы установить с тем или иным объектом. Фактически сама природа объекта диктует ту поведенческую связь, которая *устанавливается с объектом, определяющим мотивы и потребности субъекта*. Так, потребность в пище определяется через характер вовлеченных объектов (объекты, осуществляющие функцию питания, называются *пища*) и поведенческую связь *поедания* этого рода объектов. Когда мотивация субъекта - «встретиться с другом», ее природу определяет объект - «друг» и соответствующая поведенческая связь - «встретиться» с ним. Когда субъект мотивирован тем, чтобы «лучше понять своего друга», то материальный объект мотивации остается тем же самым («мой друг»), но поведенческая связь другая («понять его»).

Другой основной принцип анализа может быть сформулирован следующим образом. Помимо того специфического объекта, который выражен субъектом, необходимо обращать внимание на *более общую функцию или роль*, которую выполняет этот объект в поведенческом взаимодействии индивида с миром. Так, разные виды поведенческой активности, направленной на добывание объектов для еды, кодируются не в терминах этих специфических объектов или поведенческих актов, а в терминах,

относящих их к более общему функционированию: в данном случае к обеспечению потребности субъекта в физическом самосохранении. Аналогично, стремления к разного рода межличностным отношениям кодируются в терминах потребности в социальном контакте и т.д. Иными словами, кодируется более общая потребность, лежащая за стремлением субъекта к определенному объекту.

Наконец, символы, используемые для кодирования или классификации мотивов, составлены из различных элементов, представляющих основные компоненты мотивационного объекта. Эти компоненты относятся к «материальному» объекту стремления субъекта и к характеру поведенческой активности, предполагаемой в этом стремлении (например, знать или понимать этот объект, иметь с ним социальный контакт, владеть им, отдыхать или получать удовольствие). Субъект, которых хочет быть более великодушным со своими друзьями, мотивирован чем-то, имеющим отношение к его собственной личности (категория Я); то, чего он хочет, имеет социальную природу (великодушные); люди, которые вовлечены в это желание, - его друзья; в мотивацию включена также модальность развития, поскольку он хочет достичь определенного прогресса (стать *более* великодушным). Как будет показано ниже, все эти компоненты могут быть отражены с помощью используемых для кодирования символов. Таким образом, каждый мотивационный объект может кодироваться в терминах нескольких компонентов, которые рассматриваются как имеющие определенный интерес в рамках тех или иных исследовательских задач. В итоге, природа и структура мотивации может быть исследована с помощью этих символов кодирования. Например, может быть вычислен рост или снижение данного компонента или определенной модальности, рассматриваемых как функция различных экспериментальных переменных в некоторой группе субъектов.

Главный элемент мотивационного кода – прописная буква, относящаяся к одной из 10 основных мотивационных категорий.

#### *Основные категории анализа содержания в МИМ*

1. *S* . (*S* = *self*): мотивационные объекты, относящиеся к некоторым аспектам личности самого субъекта (личностные характеристики и т.п.)
2. *SR* (*SR* = *self realization*): действия или стремления субъекта, направленные на развитие (актуализацию) по отношению к самому себе (саморазвитие).

3. *R* (*R = Realization*): всякая активность или «работа», нацеленная на производство некоторых полезных объектов (в противоположность досуговой активности):
  - R* — активность в целом;
  - R*<sub>2</sub> — профессиональная деятельность;
  - R*<sub>3</sub> — учебная деятельность.
4. *C* (*C = contact*): мотивационные объекты, включающие социальные контакты:
  - C* — контакт с другими;
  - C*<sub>2</sub> — ожидание чего-то от других (реципрокный контакт);
  - C*<sub>3</sub> — цели, формулируемые для других.
5. *E* (*E = exploration*): активность в связи с получением информации, знания, исследованием
6. *T* (*T=Transcendental*): мотивационные цели или ценности, имеющие религиозную, экзистенциальную или трансцендентальную природу.
7. *P* (*P=Possessions*): желания обладать чем-то, иметь, приобретать что-то.
8. *L* (*L=Leisure*): активность, связанная с отдыхом, игрой, досугом (противоположное работе).
9. *Tt* (*Tt=Test*): все ответы, касающиеся проводимого теста МММ.
10. *U* (*U = Unclassified*) = неклассифицируемые и пропущенные ответы.

Нюттен выделяет 10 главных категорий, имеющих принципиальное значение для кодирования содержательной стороны мотивации.

1. Тот или иной аспект личности самого субъекта,
2. Активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием всей личности или каких-либо ее сторон.,
3. Всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать; в эту категорию входит и активность вообще, и профессиональная деятельность, и учеба.
4. Все, что касается контактов с другими людьми, общения.

5. Активность, связанная с познанием, получением информации. . . 6, Мотивация, связанная с трансцендирующими объектами(религия и т.п.,).

7. мотивация, связанная со стремлением к обладанию определенными материальными ценностями.

8. Активность, связанная с отдыхом, развлечениями.

9. Все, что касается процедуры и ситуации тестирования.

10. Бессмысленные или неклассифицируемые ответы.

Не останавливаясь на других элементах кодирования, предложенных Нюттеном, отметим целесообразность в кратком варианте, помимо вышеприведенных основных категорий, использовать также так называемый «код персон», отмечая тех людей, групп людей или, что нередко бывает в детских ответах, - животных, о которых говорят или пишут дети, особенно в тех случаях, когда речь идет о контактах (категория № 4). Условные обозначения можно заимствовать у Нюттена, а можно воспользоваться и своими.

*e(erotic)*: относится к социальным контактам (дружеским, любовным) с лицами противоположного пола - контактам, более или менее эротичным, таким как контакты между девушкой и юношей, между женой и мужем, а также ко всем гетеро- или гомосексуальным отношениям. Социальный контакт между юношей, который пишет письмо своей девушке или хочет встретиться с ней, кодируется *C,e*.

*f(family)*: относится к взаимоотношениям между членами семьи (братья-сестры; родители-дети; взаимоотношения отец-мать отличают от взаимоотношений муж-жена). Сюда же включаются и контакты с семьей в широком смысле слова (дедушки и бабушки, дяди и тети и т.п.). В некоторых исследованиях бывает полезно различать, с одной стороны, отношения родители-дети и дети-родители, а с другой, - все другие виды семейных отношений. Тогда мы используем следующий символ для первого из названных контактов;

*p(parental)*: этот символ зарезервирован для обозначения контактов между родителями и детьми, матерью и ребенком и т.п. В то время как символ *f* остается для всех других семейных отношений, когда используется символ *p*;

*a(amity)*: относится к социальным отношениям с друзьями того же пола или контактам с друзьями вообще (без уточнения пола). Для друзей противоположного пола используется символ *e* (см. выше);

*gr (group)*: относится к взаимоотношениям с группой как с группой. Группа может быть школьной, спортивной, соседской, группой клиентов или земляков, жителей того же города или поселка и т.п. В каких-то

исследованиях особый интерес может представлять какая-то конкретная группа; например, «мои люди», «мои соотечественники», пациенты той же клиники или узники той же тюрьмы. Мы пользуемся следующими символами:

- pl (people)*: относится к большим группам, к которым принадлежит субъект, таким как «мой народ», «моя страна»;
- in (inmates)*: относится к членам таких сообществ, как заключенные в тюрьме, военные в казарме, учащиеся в школе и т.п.;
- g (general)*: относится к людям вообще, к каждому человеку (кто-то, неопределенные индивиды, и т.д.);
- so (society)*: относится к обществу уву организованному единству или к определенному типу общества (общество потребления и т.п.);
- x (unknown)*: относится к неизвестным людям, иностранцам, врагам и т.п., если задачи исследования не требуют специальных символов для подобных групп.

Исследования, проведенные с помощью методик мотивационных предпочтений в детских домах и школах-интернатах, свидетельствуют о том, что наиболее часто здесь встречаются ответы, говорящие о желании обладать определенными материальными благами (категория № 7), иметь какие-то новые качества, способности (категории № 1, 2), приобрести друзей (категория № 4), повысить успеваемость (категория № 3 – R3), выполнять требования взрослых (категория № 4). Заслуживают внимания особые ответы, связанные с семьей, родителями.

Неблагоприятными вариантами является фиксация всех ответов в сфере выполнения требований воспитателей, а также совершенно конкретных («мелких») материальных благ (например, конфету, жвачку или мороженое).

Следует обратить пристальное внимание в ответы, связанные с физической агрессией: как на открытые агрессивные тенденции («Я хотел бы всех избить, уничтожить», «...чтобы отомстить всем», «...чтобы избili всех тех, кто меня обижает»), так и жертвы агрессии («...чтобы меня не били», «...чтобы меня кто-нибудь защитил, когда меня снова начнут бить»).

Отказ от выполнения задания или ответ «Не знаю» является неблагоприятным показателем, который может свидетельствовать как о слабости желаний и потребностей, о недоразвитии их рефлексии, о том, что ребенок не привык давать себе отчет о своих желаниях, так и о своеобразном «отказе» от желаний, их вытеснении, а также об определенной закрытости по отношению к взрослому, иногда имеющей характер негативного протеста. Какой именно из вариантов имеет место в конкретном случае, следует выяснить в процессе дополнительной беседы.

Особый анализ, также подробно разработанный Нюттеном, называемый им «*временной код*», позволяет судить о временной перспективе (ее протяженности, «профиле» и наполненности), о том, как далеко во времени простираются мотивы, желания ребенка.

Операция временного кодирования состоит в том, чтобы каждому мотивационному объекту, каждому событию, цели, о которой думает, мечтает субъект, даже если он не указывает точного времени его наступления, приписать свой временной знак, который можно более или менее точно установить, имея представление о социо-культурной жизни субъекта. Скажем, если ученик X класса пишет о том, что он хочет успешно сдать экзамены при поступлении в институт, то временной индекс этого мотивационного объекта определится нашим предположением о том, что это событие, по всей вероятности, произойдет в ближайшее лето. Иными словами, мотивационные объекты классифицируются не на основании жизненного опыта и субъективных переживаний отдельного субъекта, а на основании "нормальной", "средней" для определенной социальной группы временной локализации. Такой принцип построения временного кода основан на исходных теоретических представлениях автора о том, что временные знаки возникают на базе временного опыта человека, который, в свою очередь, формируется в процессе социализации индивида, сверяющего свой временной опыт по "социальным часам".

Итак, чтобы дать каждому высказыванию определенный временной знак, надо ответить на такой вопрос: "Если предположить, что человек будет жить обычно, нормально, так, как большинство людей его социальной группы, когда случится то событие или будет достигнута та цель, о которой пишет этот человек?" Или для отрицательного суждения: "Когда то, чего хочет избежать субъект, скорее всего с ним случится?" Ответы на подобные вопросы делают возможным перевод каждого высказывания, содержащего гот или иной мотивационный объект, в термины символов, составляющих временной код.

В принципе мотивационные объекты могут располагаться и в психологическом прошлом, и в психологическом настоящей, и в психологическом будущем субъекта. Но МІМ сконструирован таким образом, что выявляет прежде всего перспективу будущего и не определяет преимущественной ориентации на прошлое или будущее.

Во временном коде используются два типа символов - в категориях *периодов календарного времени* и в категориях *периодов социальной и биологической жизни* субъекта.

В первом случае используются следующие символы<sup>26</sup>:

Т - настоящий момент, деятельность в момент заполнения теста;

Д - в интервале дня;

Н - в ближайшую неделю;

М - в ближайший месяц;

Г - в течение года, через год.

Социальную жизнь человека в нашей культуре, по мнению Нотте-на, можно разделить на три части: период обучения (О), период продуктивной жизни, или взрослость (В), и "третий возраст", или старость (З). Период обучения может быть в свою очередь разделен на четыре части - дошкольный возраст, младшая школа, средняя школа, профессиональное образование после школы.

Здесь также мы даем буквенные обозначения в соответствии с русскими словами, по аналогии с тем способом введения символов, которое использует Нюттен. Период взрослости также может быть разделен на три - период перехода к взрослой жизни (В), который совпадает с периодом О у тех, кто не получает высшего профессионального образования, а сразу приступает к продуктивной деятельности; первый период профессиональной автономии (25-45 лет) – В1, второй период социальной автономии (45-65 лет) – В2.

Вводится также символ Ж (жизнь) для обозначения тех мотивационных объектов, которые относятся ко всему периоду предстоящей жизни или которые нельзя точнее локализовать. Отдельно, особым символом отмечаются мотивационные объекты в тех случаях, когда человек пишет о своем желании обладать какими-то качествами, свойствами, умениями (например, быть красивым, умным, уметь в совершенстве говорить по-английски), которое в определенном смысле не ограничено во времени, "сегодня и ежедневно"; Нюттен говорит в таких случаях об "открытом настоящем" (ОН). Упоминания о прошлом обозначаются значком "П". "историческое будущее" (ИБ) обозначает цели, связанные не только с жизнью отдельного человека, но и с жизнью других людей, всего человечества ("*Чтобы никогда не было войны*").

Таковы основные индексы временного кода. Нюттен дает дополнительно ряд обозначений, уточняющих эти основные индексы. Можно, например, отмечать, идет ли речь о начале или о конце какого-либо периода, о всем его протяжении или о каком-то одном дне, моменте и т.п.

---

<sup>26</sup> Мы даем здесь буквенные символы, используя русские названия соответствующих календарных периодов.



Практика использования временного кода говорит о важности специальной отметки периодов перехода от одного этапа жизни к другому, в особенности от обучения в средней школе к обучению в старших классах и от школьного периода обучения к периоду обучения в высшей школе. Интересно при этом особо указать, идет ли речь о конце предыдущего периода (это обозначается точкой после соответствующего символа), или о начале следующего (тогда точка ставится перед соответствующим буквенным символом). Эти переходные периоды субъективно очень важны для школьников, им бывает посвящено большое количество высказываний. Анализ этих высказываний позволяет многое понять в характеристиках мотивации школьников, их временной перспективы.

\*\*\*

В заключение отметим, что опыт использования разных вариантов методик мотивационных предпочтений приводит к выводу о целесообразности унифицировать способ их обработки для того сравнить данные детей разных возрастов или использовать эти методики в лонгитюдных исследованиях, при длительном изучении одного и того же ребенка использовать принципы, предложенные Нютеном для работы с методом мотивационной индукции как наиболее универсальные.

### ***ИЗМЕРЕНИЕ САМООЦЕНКИ ПО МЕТОДИКЕ ДЕМБО-РУБИНШТЕЙН***

Предлагаемая методика измерения самооценки представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной А.М.Прихожан (1981, 1985).

Оптимальным является использование методики на стадии массового опроса для выявления школьников, требующих особого внимания со стороны педагога и психолога..

#### **ВАРИАНТ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

##### ***Экспериментальный материал***

Бланк методики с 8 вертикально расположенными линиями, представляющими собой биполярные шкалы. Длина линии - 100 мм. Верхняя и нижняя линия отмечены черточками, середина – точкой. Каждая линия озаглавлена сверху и снизу:

1.                   здоровый - больной
2.                   аккуратный - неаккуратный
3.                   умелый - неумелый
4.                   умный - глупый
5.                   добрый - злой

6. есть друзья - нет друзей
7. веселый - скучный
8. хороший ученик - плохой ученик

### **Порядок проведения**

Методика проводится в первом классе – индивидуально, во втором классе – допускается фронтальное выполнение. Перед началом работы дается общая инструкция.

### **Инструкция** (дается устно):

«Каждый человек оценивает свои способности, возможности, характер. Это можно сделать словами. Сказать о себе: “Я самый умный” или “Я не очень веселый”. Но можно рассказать о себе и по-другому, с помощью вот таких линий».

Психолог рисует на доске вертикальную линию, отмечая ее верх и низ горизонтальными черточками, а середину - заметной точкой.

«Например, вот эта линия. Она расскажет нам, как можно оценить свое здоровье. На самом верху этой линии (ставит крестик на самом верху линии) находятся самые здоровые люди на свете. Они никогда ничем не болели, даже не чихнули ни разу. А в самом низу (ставит крестик) находятся самые больные люди на свете. Они все время болеют и болеют очень тяжелыми болезнями. Никогда не бывают здоровыми.

Посередине (ставит крестик в середине линии) находятся те, кто бывает болен и здоров примерно поровну.

А если человек почти совсем здоров, но иногда все же болеет, где он нарисует свой крестик?»

Предлагает ученикам ответить, просит их аргументировать свой ответ, подробно объясняет, почему считает ответ верным или не верным.

«А если человек часто болеет, и ему это надоело, и он стал укреплять свое здоровье, заниматься зарядкой, закаляться и вот уже две недели здоров. Куда он поставит крестик?»

Предлагает ученикам ответить, просит их аргументировать свой ответ, подробно объясняет, почему считает ответ верным или не верным.

«Все поняли, как можно пользоваться такими линиями, чтобы рассказать о себе?»(Отвечает на вопросы детей).

«А теперь я вам раздам листки, на которых нарисованы

такие линии, и каждый сможет рассказать о себе так, как мы сейчас научились».

Раздает бланки, в 1 классе - с заранее подписанными фамилиями и всей необходимой информацией. Во 2 классе дети подписывают бланки сами, необходимо выделить на это специальное время и проверить правильность заполнения.

*«Посмотрите на первую линию. Она поможет каждому рассказать о своем здоровье. Напоминаю: наверху находятся самые здоровые, а в самом низу - очень больные. А как каждый из вас оценит свое здоровье? Где поставит свой крестик?»*

*Психолог проходит по классу, проверяя выполнение задания. Важно обратить внимание на то, не перевернут ли бланк, убедиться, что дети правильно понимают, где верх линии, проверить поставлен ли крестик на первой линии, подписанной "здоровый – больной".*

*«Теперь вы научились оценивать себя с помощью линий.*

*Посмотрите теперь на вторую линию. В самом верху написано "аккуратные", внизу - "неаккуратные". На самом верху этой линии крестик ставят самые аккуратные люди, у которые никогда не бывает даже помарки, даже пятнышка. А в самом низу - ужасные неряхи, самые неаккуратные. Где находишься ты? Посмотри внимательно на свой листок и поставь свой крестик».*

*Психолог вновь проходит по классу, проверяя выполнение задания. Важно обратить внимание на то, не перевернут ли бланк, убедиться, что дети правильно понимают, где верх линии, проверить поставлен ли крестик на второй линии, подписанной "аккуратный - неаккуратный".*

*Так последовательно заполняются все 8 линий.*

*В 1 классе необходима инструкция психолога перед каждой линией. Во 2-м классе обычно достаточно объяснений, сделанных на первых двух линиях, далее дети работают самостоятельно. Но ориентироваться следует на общий уровень класса.*

*После завершения работы психолог собирает листы.*

#### ***Обработка результатов***

Обработке подлежат результаты на шкалах 2-8. Шкала "Здоровье" рассматривается как тренировочная и в общую оценку не входит. При необходимости данные по ней анализируются отдельно.

Для удобства подсчета оценка переводится в баллы. Как уже отмечалось, размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим начисляются баллы (например, 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из семи шкал (за исключением шкалы "Здоровье") определяется высота самооценки - от "0" до знака «крестика».

2. Определяется средняя мера самооценки школьника. Ее характеризует медиана каждого из показателей по всем анализируемым шкалам.

3. Определяется степень дифференцированности самооценки. Ее получают, соединяя все крестики на бланке испытуемого. Получаемые профили наглядно демонстрируют различия в оценке школьника разных сторон своей личности, успешности деятельности.

В тех случаях, когда необходима количественная характеристика дифференцированности (например, при сопоставлении результатов школьника с результатами всего класса) можно использовать разность между максимальным и минимальным значением, однако этот показатель рассматривается как условный.

Следует отметить, что чем выше дифференцированность показателя, тем меньшее значение имеет средняя мера и соответственно, тем меньшее значение она имеет и может использоваться лишь для некоторой ориентировки.

4. Особое внимание обращается на такие случаи, когда пропускаются некоторые шкалы, крестики ставятся за границами шкалы (выше верхней или ниже нижней части), используются знаки, не предусмотренные инструкцией и т.п.

### ***Оценка и интерпретация результатов.***

Для оценки средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями, приведенными ниже (см. табл. 3, 4).

**Таблица 3**

Показатели уровня самооценки

Группа Испытуемых	Количественная характеристика самооценки, средний балл			
	Низкий	Норма		Очень высокий
		Средний	Высокий	
Девочки	0-60	61-80	81-92	92-100 и более
Мальчики	0-52	53-67	68-89	90-100

--	--	--	--	--

**Таблица 4**

Показатели дифференцированности самооценки

Группа Испытуемых	Количественная характеристика, балл		
	Слабая	Умеренная	Сильная
Девочки	0-6	7-16	более 16
Мальчики	0-9	10-19	Более 19

Наиболее благоприятными с точки зрения личностного развития являются следующие результаты: средняя или высокая при умеренной степени дифференцированности.

ВАРИАНТ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Экспериментальный материал.*

**Бланк методики, содержащий инструкции, задания, а также место для записи результатов и заключения психолога**

### **Бланк методики**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Дата проведения \_\_\_\_\_  
 Время проведения \_\_\_\_\_

**Каждый человек оценивает свои способности, возможности, характер. Условно эту оценку можно изобразить в виде вертикальной линии, нижняя точка которой указывает на самую низкую оценку, а верхняя - на самую высокую.**

**Здесь нарисовано 7 таких линий и написано, что каждая из них означает.**

Оцените себя по каждому из предложенных здесь качеств, сторон личности и черточкой (-) отметьте на каждой линии эту самооценку.

После этого представьте, каким должно было бы быть это качество, сторона личности, чтобы вы были удовлетворены собой,

чувствовали гордость за себя. Отметьте это на каждой линии знаком (х).

### *Задание*

**7 вертикальных линий, размером 100 миллиметров, представляющих собой биполярные шкалы. Верхняя и нижняя линия отмечены черточками, середина - точкой:**

1. здоровый - больной,
2. хороший характер - плохой характер,
3. умный - глупый,
4. способный - неспособный,
5. авторитетен у сверстников - презирается сверстниками,
6. красивый - некрасивый,
7. уверенный в себе - неуверенный в себе.

#### *Порядок проведения.*

Методика может проводиться фронтально- с целым классом или группой учащихся - и индивидуально с каждым школьником. При фронтальной работе после раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащимся предлагается выполнить задание на первой шкале (здоровый – больной). Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, обращая внимание на правильность использования значков, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции - 10-15 мин.

#### *Обработка результатов.*

Обработке подлежат результаты на шкалах 2-7. Шкала "Здоровье" рассматривается как тренировочная и в общую оценку не входит. При необходимости данные по ней анализируются отдельно.

Для удобства подсчета оценка переводится в баллы. Как уже отмечалось, размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим начисляются баллы (например, 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из семи шкал (за исключением шкалы "Здоровье") определяется:

- уровень притязаний в отношении данного качества - по расстоянию в миллиметрах (мм) от нижней точки шкалы (0) до знака "х";
- высота самооценки - от "0" до знака "-";
- величина расхождения между уровнем притязаний и самооценкой - разность между величинами, характеризующими уровень притязаний и самооценку, или расстояние от "х" до "-"; в тех случаях, когда уровень притязаний ниже самооценки, результат выражается отрицательным числом. Записывается соответствующее значение каждого из трех показателей (уровня притязаний, уровня самооценки и расхождения между ними) в баллах по каждой шкале.

2. Определяется средняя мера каждого из показателей у школьника. Ее характеризует медиана каждого из показателей по всем анализируемым шкалам.

3. Определяется степень дифференцированности уровня притязаний и самооценки. Их получают, соединяя на бланке испытуемого все значки "-" (для определения дифференцированности самооценки) или "х" (для уровня притязаний). Получаемые профили наглядно демонстрируют различия в оценке школьника разных сторон своей личности, успешности деятельности.

В тех случаях, когда необходима количественная характеристика дифференцированности (например, при сопоставлении результатов школьника с результатами всего класса) можно использовать разность между максимальным и минимальным значением, однако этот показатель рассматривается как условный.

Следует отметить, что чем выше дифференцированность показателя, тем меньшее значение имеет средняя мера и соответственно, тем меньшее значение она имеет и может использоваться лишь для некоторой ориентировки.

4. Особое внимание обращается на такие случаи, когда притязания оказываются ниже самооценки, пропускаются или не полностью заполняются некоторые шкалы (указывается только самооценка или только уровень притязаний), значки ставятся за границами шкалы (выше верхней или ниже нижней части), используются знаки, не предусмотренные инструкцией и т.п.

#### *Оценка и интерпретация результатов.*

**Методика нормирована на соответствующих возрастных выборках учащихся московских школ, общий объем выборки - 500 чел., девушек и юношей примерно поровну.**

Для оценки средние данные испытуемого и его результаты по каждой шкале сравниваются со стандартными значениями, приведенными ниже (см. табл. 5,6).

**Таблица 5**

Показатели самооценки и уровня притязаний

Параметр	Количественная характеристика, балл			
	Низкий	Норма		Очень высокий
		Средний	Высокий	
10-11 л.				
Уровень притязаний	менее 68	68-82	83-97	98-100 и более
Уровень самооценки	менее 61	61-72	73-85	86-100 и более
12-14 л.				
Уровень притязаний	менее 64	64-78	79-93	94-100 и более
Уровень самооценки	менее 48	48-63	64-78	79-100
15-16 л.				
Уровень притязаний	0-66	67-79	80-92	93-100 и более
Уровень самооценки	0-51	52-65	66-79	80-100

**Таблица 6**

Показатели расхождения самооценки и уровня притязаний

Параметр	Количественная характеристика, балл		
	Слабая	Умеренная	Сильная
10-11 л.			
Степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой	0-7	8-22	более 22
<i>Степень дифференцированности</i> Притязаний	0-4	5-19	более 19
Степень дифференцированности самооценки	0-5	6-20	более 20
12-14 л.			
Степень расхождения	0-10	11-25	более 25



между уровнем притязаний и самооценкой			
<b>Степень дифференцированности притязаний</b>	0-9	10-23	более 23
Степень дифференцированности самооценки	0-12	13-25	более 25
15-16л.			
Степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой	0-8	9-26	более 26
<b>Степень дифференцированности притязаний</b>	0-11	12-26	более 26
Степень дифференцированности самооценки	0-11	12-25	более 25

Наиболее благоприятными с точки зрения личностного развития являются следующие результаты: средний, высокий или даже очень высокий (но не выходящий за пределы шкалы) уровень притязаний, сочетающийся со средней или высокой самооценкой при умеренном расхождении этих уровней и умеренной степени дифференцированности самооценки и уровня притязаний.

Продуктивным является также такой вариант отношения к себе, при котором высокая и очень высокая (но не предельно), умеренно дифференцированная самооценка сочетается с очень высокими, умеренно дифференцированными притязаниями при умеренном расхождении между притязаниями и самооценкой. Данные показывают, что такие школьники отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлениях о своих очень больших возможностях, способностях и прилагают значительные целенаправленные усилия по достижению этих целей.

Неблагоприятными для личностного развития и для обучения являются все случаи низкой самооценки. Неблагоприятными являются также случаи, когда школьник имеет среднюю, слабо дифференцированную самооценку, сочетающуюся

со средними притязаниями и характеризующуюся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой.

Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка, сочетающаяся с предельно высокими (часто даже выходящими за крайнюю верхнюю точку шкалы), слабо дифференцированными (как правило, совсем не дифференцированными) притязаниями, со слабым расхождением между притязаниями и самооценкой обычно свидетельствует, что старшеклассник по разным основаниям (защита, инфантилизм, самодостаточность и др.) "закрыт" для внешнего опыта, нечувствителен ни к своим ошибкам, ни к замечаниям окружающих. Подобная самооценка является непродуктивной, препятствует обучению и шире - конструктивному личностному развитию.

В качестве *дополнительных показателей* используется анализ поведения во время эксперимента и результаты специально проведенной беседы.

***Интерпретация особенностей поведения во время выполнения задания.*** Данные об особенностях поведения школьника во время выполнения задания дают полезную дополнительную информацию при интерпретации результатов, поэтому важно наблюдать и фиксировать особенности поведения школьников в ходе эксперимента.

Сильное возбуждение, демонстративные высказывания о том, что "работа глупая", "я не обязан этого делать", отказ от выполнения задания, стремление задать экспериментатору различные, не относящиеся к делу вопросы, привлечь его внимание к своей работе, а также очень быстрое или очень медленное выполнение задания (сравнительно с другими школьниками не менее, чем на 5 мин.) и др. служат свидетельством повышенной тревожности - вызванной столкновением конфликтных тенденций - сильного желания понять, оценить себя и боязни проявить, прежде всего для себя самого, собственную несостоятельность. Такие школьники в беседах, проводимых после эксперимента, часто отмечают, что боялись ответить "не так", "показаться глупее, чем есть", "хуже других" и т.п.

Слишком медленное выполнение работы может свидетельствовать о том, что задание оказалось для школьника новым в тоже время очень значимым. Медленное выполнение и наличие многочисленных поправок, зачеркиваний, как правило, указывает на затрудненность в оценке себя, связанную с неопределенностью и неустойчивостью самооценки. Слишком

быстрое выполнение обычно свидетельствует о формальном отношении к работе.

*Проведение беседы. Для более глубокого понимания особенностей уровня притязаний и самооценки школьников проведение методики может быть дополнена индивидуальной беседой со школьником. После индивидуального выполнения работы беседа может непосредственно следовать за выполнением задания, после фронтального проведения беседа обычно проводится после обработки результатов.*

При проведении беседы необходимо выполнять основные требования к экспериментальной беседе:

- внимательно слушать школьника;
- выдерживать паузу, не торопить школьника;
- - в тех случаях, когда школьник испытывает трудности при ответах на прямые вопросы (Почему ты так оценил свой ум? характер?) переходить на косвенные формы (например, предложить рассказать о его сверстнике с характеристиками, аналогичными тем, которые дал школьник и т.п.);
- задавать достаточно широкие вопросы, вовлекающие школьника в разговор;
- не подсказывать "забытых" слов, выражений;
- задавать конкретные, уточняющие, но не наводящие вопросы;
- держаться свободно, без напряжения;
- регулировать темп, тон и лексический состав собственной речи в соответствии с указанными характеристиками речи школьника;
- не давать оценочных суждений, как вербальных, так и невербальных;
- эмоционально поддерживая школьника не высказывать вместе с тем чрезмерной заинтересованности в его отвех,
- общий тон беседы должен быть, как правило, спокойным, доброжелательным и в то же время достаточно деловым; следует исключать непосредственную реакцию на содержание сказанного школьником.

## **ШКАЛА ОЦЕНКИ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Предлагаемая методика разработана С.Хартер (Harter S., 1981) и предназначена для изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста. Для отечественной выборке методика адаптирована Н.С.Чернышевой (1997).

Шкала С.Хартер позволяет выявить оценку детьми собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах школьной жизни: учебной деятельности, общении со сверстниками, занятиях спортом и подвижных играх, а также общий уровень самопринятия.

### *Экспериментальный материал*

#### Бланк методики

пп	Утверждение	Оценка				Утверждение
		Всегда Верно	Воз-можно	Воз-можно	Всегда верно	
1.	Дети, которым хорошую оценку получить легко	4	3	2	1	Дети, которым хорошую оценку получить трудно
2.	Дети, которым трудно найти друга, у них мало друзей	1	2	3	4	Дети, у которых много друзей
3.	Дети, которые умеют и любят играть в различные игры	4	3	2	1	Дети, которые играют не во все игры
4.	Дети, очень не уверенные в себе	1	2	3	4	Дети, которые всегда уверены в себе
5.	Дети, у которых в школе бывают неприятности	1	2	3	4	Дети, у которых в школе все хорошо
6.	Дети, с которыми все хотят играть	4	3	2	1	Дети, с которыми играют только близкие друзья
7.	Дети, которые плохо играют, зато получают хорошие оценки	1	2	3	4	Дети, которые не очень хорошо учатся, но хорошо играют
8.	Дети, которые всегда поступают правильно	4	3	2	1	Дети, которые иногда ошибаются
9.	Находчивые и быстрые дети	4	3	2	1	Дети, которым надо подумать, чтобы найти правильный ответ
10.	Дети, которые	1	2	3	4	Дети, которые

	нравятся не всем, а тем, кто их близко знает					нравятся всем
11.	Дети, которые любят новые игры	4	3	2	1	Дети, которые любят известные, хорошо знакомые игры
12.	Дети, которые иногда плохо себя ведут	1	2	3	4	Дети, которые всегда ведут себя хорошо
13.	Дети, которые на уроке правильно выполняют задания	4	3	2	1	Дети, которые не сразу правильно выполняют работу в классе
14.	Дети, которые любят играть со всеми вместе	4	3	2	1	Дети, которые редко играют со всеми вместе и больше держатся в стороне
15.	Дети, которые плохо, медленно бегают	1	2	3	4	Дети, которые быстро бегают
16.	Дети, которым часто делают замечания по поведению	1	2	3	4	Дети, которых часто хвалят за хорошее поведение
17.	Дети, которые быстро выполняют домашнее задание	4	3	2	1	Дети, которые долго выполняют домашнюю работу
18.	Дети, с которыми трудно подружиться	1	2	3	4	Дети, с которыми можно сразу подружиться
19.	Дети, которых сразу выбирают в команду для игр	4	3	2	1	Дети, которых не сразу выбирают в команду для игры
20.	Дети, которым часто говорят, что они хорошие	4	3	2	1	Дети, которым редко говорят, что они хорошие
21.	Дети, которые забывают изученный материал	1	2	3	4	Дети, которые хорошо помнят, что они изучали
22.	Дети, которые сами предлагают, в какую игру играть	4	3	2	1	Дети, которым предлагают, в какую игру играть
23.	Дети, которым больше нравится	1	2	3	4	Дети, которым хочется играть, а не

	смотреть, как играют другие					наблюдать за игрой других
24.	Дети, которые все делают замечательно, у них все получается	4	3	2	1	Дети, у которых бывают неудачи
25.	Дети, которые быстро понимают, что они прочитали	4	3	2	1	Дети, которые не всегда понимают прочитанный текст
26.	Дети, которые не любят играть со всеми	1	2	3	4	Дети, которые охотно играют со всеми
27.	Дети, которые любят выполнять поручения учителя	4	3	2	1	Дети, которым не нравятся поручения учителя
28.	Дети, которые хотят быть такими, как все	1	2	3	4	Дети, которые хотят быть непохожими на других

### ***Порядок проведения***

Методика проводится индивидуально. Экспериментатор зачитывает ребенку пару утверждений и просит выбрать, какое из них ему ближе, больше подходит для него. После этого экспериментатор уточняет, является ли выбранный ответ правильным в любой ситуации («единственно правильный» ответ), или он возможен лишь в некоторых случаях («возможный» ответ). В соответствии с этим в бланке ответов отмечается одна из цифр.

Понимание ребенком инструкции проверяется на первой паре утверждений.

Обследование занимает 12-35 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

### ***Обработка результатов***

Методика включает четыре субшкалы, с помощью которых выявляются:

1. *Познавательная компетентность* – учебная активность и усвоение знаний: легкость получения хорошей оценки («Дети, которым хорошую оценку получить легко» - «Дети, которым хорошую оценку получить трудно»), находчивость в отыскании ответа, быстрота понимания прочитанного (пп.: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25).

2. *Компетентность в общении со сверстниками* – успешность взаимодействия с ровесниками: количество друзей,

популярность среди сверстников («Дети, с которыми все хотят играть» - «Дети, с которыми играют только близкие друзья»), умение нравиться окружающим (пп.: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26).

3. *Компетентность во внеурочной деятельности* - школьные, но не учебные дела: любознательность в выборе игр, выбор в команду для игры («Дети, которых сразу выбирают в команду для игры» - «Дети, которых не сразу выбирают в команду для игры»), умение быстро бегать (пп.: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27).

4. *Общее самоприятие* - особенности и степень самоприятия ребенка: уверенность в себе, правильность поведения, стремление быть непохожим на других («Дети, которые хотят быть такими, как все» - «Дети, которые хотят быть непохожими на других») (пп.: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28).

На каждую субшкалу приходится по семь заданий, т.е. всего 28 пар утверждений. Половина из них предполагает высокий уровень компетентности, другая половина – низкий. Испытуемый должен выбрать одно из двух утверждений как наиболее близкое ему. После выбора он уточняет, является ли для него такой ответ правильным в любой ситуации, или он возможен лишь в некоторых случаях.

В случае выбора «единственно правильного» ответа за максимально неблагоприятный вариант дается 1 балл, за максимально благоприятный – 4 балла. В случае выбора «возможного» ответа при неблагоприятном варианте начисляется 2 балла, а при благоприятном – 3 балла.

### ***Оценка результатов***

По каждой шкале самооценка ребенка оценивается следующим образом:

- 7-10 – низкая самооценка
- 11-14 - средне-низкая самооценка
- 15-19 - средняя самооценка
- 20-23 - средне-высокая
- 24-28 – высокая самооценка.

Для целей мониторинга используется суммарная оценка по субшкалам. Соответственно данные могут располагаться в интервале от 28 до 112.

## ***КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ СИНДРОМА ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ***

*ПО DSM-IV-TR*<sup>27</sup>

А. Либо (1), либо (2)

(1) *Невнимательность*. 6 (или более) из следующих симптомов невнимательности сохраняются как минимум 6 месяцев в степени, указывающей на неадаптивность и не согласующейся с уровнем развития:

- ✓ Часто не может сосредоточить внимание на деталях или допускает по небрежности ошибки в выполнении учебных, трудовых заданий или других видах деятельности
- ✓ Часто испытывает трудности с сохранением внимания при выполнении заданий и в игровой деятельности
- ✓ Часто не слушает, когда обращаются непосредственно к нему
- ✓ Часто не следует инструкциям и не может завершить школьные задания, работу по дому или выполнение обязанностей на рабочем месте (не вследствие оппозиционного поведения или неспособности понять инструкции)
- ✓ Часто испытывает трудности с организацией заданий и деятельности
- ✓ Часто избегает, не любит или не желает выполнять работу, требующую длительного умственного напряжения (например, школьные или домашние задания)
- ✓ Часто теряет вещи, необходимые для выполнения заданий или для деятельности (например, игрушки, домашние задания, карандаши, книги или инструменты)
- ✓ Часто легко отвлекается посторонними стимулами
- ✓ Часто забывчив в повседневной деятельности

(2) *Гиперактивность-импульсивность*. 6 (или более) из следующих симптомов сохраняются как минимум 6 месяцев в степени, указывающей на неадаптивность и не согласующейся с уровнем развития:

*Гиперактивность:*

- ✓ Часто совершает суетливые движения руками или ногами или ерзает на месте
- ✓ Часто встает со своего места в классе или в других местах, где требуется сидеть

<sup>27</sup> 2000 АРА. Опубликовано в Э.Мэш, Д.Вольф, 2003. с.133.



- ✓ Часто бегает взад-вперед или лазает в ситуациях, когда такое поведение неадекватно (у подростков или взрослых может ограничиваться субъективными чувствами беспокойства)
- ✓ Часто испытывает трудности со спокойной игрой или проведением досуга
- ✓ Часто находится «в движении» или ведет себя «как заводной»
- ✓ Часто чрезмерно разговорчив

#### *Импульсивность*

- ✓ Часто дает скоропалительные ответы на вопросы до того, как вопросы завершены
- ✓ Часто испытывает трудности при ожидании своей очереди
- ✓ Часто прерывает других или навязывает им свое общество (например, вмешивается в разговоры или игры)

Б. Некоторые симптомы гиперактивности-импульсивности и невнимательности, которые вызывали нарушение присутствовали до 7 лет

В. Некоторые из этих симптомов присутствуют в двух или более условиях (например, в школе /или на работе/ и дома)

Диагноз, основанный на типе:

- Синдром дефицита внимание/ гиперактивности - **преимущественно невнимательный тип** - если критерий А1 выдерживается, а критерий А2 не выдерживается в последние 6 месяцев .
- Синдром дефицита внимание/ гиперактивности - **гиперактивно-импульсивный тип** - если критерии А2 выдерживаются, а критерий А1 не выдерживается в последние 6 месяцев.
- Синдром дефицита внимание/ гиперактивности - **комбинированный тип** - если критерии А1 и А2 выдерживаются последние 6 месяцев .

Жалобы учителей и родителей:

При *невнимательности* не способны удерживать внимание на соответствующем возрасту уровне:

- не способны сосредоточиться
- отвлекаются
- бросают одно, начинают другое

- неорганизованны,
- все забывают
- мечтают

При *гиперактивности*: постоянно «в движении», «заводной».

При *импульсивности* - совершение необдуманных действий

## **ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ ШКАЛЫ ЯВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ (CMAS)**

**Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale, CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 7-12 лет. Шкала была разработана американскими психологами - А.Castenada, B.R.McCandless, D.S.Palermo в 1956 г. на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж.Тейлор (J.Taylor , 1951, 1953), предназначенной для взрослых.**

Предлагаемый ниже вариант шкалы адаптирован для применения на отечественной выборке А.М.Прихожан (1994).

Тест хорошо зарекомендовал себя при решении следующих практических задач:

- выявление групп риска с точки зрения профилактики и сохранения психического здоровья детей;
- анализа характера эмоциональных проблем детей;
- профилактика “срывов”, связанных с экзаменационными, конкурсными, соревновательными и др. стрессовыми условиями, предъявляющими повышенные требования к нервно-психическому состоянию школьника;
- выявление причин школьной дезадаптации;
- в психогигиенических целях - для определения оптимального расписания занятий, режима труда и отдыха, общей и учебной нагрузки и т.п.;
- при анализе факторов, связанных с повышенной утомляемостью школьника, нарушениях сна и др.;
- при определении целесообразности посещения ребенком группы продленного дня;
- в работе с детьми и родителями, в том числе выявления соотношения тревожности детей и родителей/педагогов (при проведении с родителями/педагогами взрослого варианта шкалы).

## Экспериментальный материал

### Бланк

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Дата проведения \_\_\_\_\_  
 Время проведения \_\_\_\_\_

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: “ВЕРНО” и “НЕВЕРНО”. В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, подчеркни слово “ВЕРНО”, если нет – “НЕВЕРНО”.

Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

**НЕЛЬЗЯ ДАВАТЬ НА ОДНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ СРАЗУ ДВА ОТВЕТА**

(т.е. подчеркивать оба варианта)

**НЕ ПРОПУСКАЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ОТВЕЧАЙ НА ВСЕ ПОДРЯД**

Давай потренируемся:

Ты мальчик	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Тебе больше нравится играть во дворе, а не дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Твой любимый урок – математика	ВЕРНО	НЕВЕРНО

1.	Тебе трудно думать о чем-нибудь одном	ВЕРНО	НЕВЕРНО
2.	Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
3.	Тебе очень хочется во всем быть самым лучшим	ВЕРНО	НЕВЕРНО
4.	Ты легко краснеешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
5.	Все твои знакомые тебе нравятся	ВЕРНО	НЕВЕРНО
	Нередко ты замечаешь, что у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО

6.	сильно бьется сердце		
7.	Ты очень сильно стесняешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
8.	Бывает, что тебе хочется как можно дальше от того места, где ты находишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
9.	Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
10.	В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
11.	В глубине души ты многого боишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
12.	Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
13.	Ты боишься оставаться один дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО
14.	Тебе трудно решиться на что-либо	ВЕРНО	НЕВЕРНО
15.	Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что хочется	ВЕРНО	НЕВЕРНО
16.	Часто тебя что-то мучает, а что – непонятно	ВЕРНО	НЕВЕРНО
17.	Ты всегда и со всеми вежлив	ВЕРНО	НЕВЕРНО
18.	Тебя беспокоит, что тебе скажут родители	ВЕРНО	НЕВЕРНО
19.	Тебя легко разозлить	ВЕРНО	НЕВЕРНО
20.	Часто тебе трудно дышать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
21.	Ты всегда хорошо себя ведешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
22.	У тебя потеют руки	ВЕРНО	НЕВЕРНО
23.	В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям	ВЕРНО	НЕВЕРНО
24.	Другие ребята удачливее тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
25.	Для тебя важно, что о тебе думают другие	ВЕРНО	НЕВЕРНО
26.	Часто тебе трудно глотать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
27.	Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет значения	ВЕРНО	НЕВЕРНО
28.	Тебя легко обидеть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
29.	Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так, как следует	ВЕРНО	НЕВЕРНО

30.	Ты никогда не хвастаешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
31.	Ты боишься того, что с тобой может случиться	ВЕРНО	НЕВЕРНО
32.	Вечером тебе трудно уснуть	ВЕРНО	НЕВЕРНО
33.	Ты очень переживаешь из-за отметок	ВЕРНО	НЕВЕРНО
34.	Ты никогда не опаздываешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
35.	Часто ты чувствуешь неуверенность в себе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
36.	Ты всегда говоришь только правду	ВЕРНО	НЕВЕРНО
37.	Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает	ВЕРНО	НЕВЕРНО
38.	Ты боишься, что тебе скажут: "Ты все делаешь плохо"	ВЕРНО	НЕВЕРНО
39.	Ты боишься темноты	ВЕРНО	НЕВЕРНО
40.	Тебе трудно сосредоточиться на учебе	ВЕРНО	НЕВЕРНО
41.	Иногда ты злишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
42.	У тебя часто болит живот	ВЕРНО	НЕВЕРНО
43.	Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате	ВЕРНО	НЕВЕРНО
44.	Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
45.	У тебя часто болит голова	ВЕРНО	НЕВЕРНО
46.	Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится	ВЕРНО	НЕВЕРНО
47.	Иногда ты не выполняешь свои обещания	ВЕРНО	НЕВЕРНО
48.	Ты быстро устаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
49.	Ты грубишь родителям и другим взрослым	ВЕРНО	НЕВЕРНО
50.	Тебе нередко снятся страшные сны	ВЕРНО	НЕВЕРНО
51.	Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
52.	Бывает, что ты врешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
53.	Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое	ВЕРНО	НЕВЕРНО

### ***Порядок проведения.***

Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении возможен устный способ предъявления - психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении, такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.

Примерное время выполнения теста - 15-25 мин.

### ***Обработка результатов***

#### ***а/ Предварительный этап***

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только “верно” или только “неверно”). Как уже отмечалось, в СМАС диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ (“верно”), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смещением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу “социальной желательности”, предполагающей оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы - “верно”) или правосторонней (все ответы - “неверно”) тенденции, полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.
2. Обратить внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т.е. подчеркивание одновременно и “верно” и “неверно”), пропуски, исправления, комментарии и т.п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более 3-х пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов СМАС. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т.е. являются показателями скрытой тревожности.

*б/ Основной этап*

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале - субшкале “социальной желательности”.

Таблица 7.

**Ключ к субшкале “социальной желательности”**  
(номера пунктов СМАС)

Ответ “верно”	Ответ “неверно”
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критическое значение по данной субшкале - 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

Таблица 8.

**Ключ к субшкале тревожности**

Ответы “верно”
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или “сырую” оценку.

3. Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицу 3). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 9.

**Тревожность. Перевод “сырых” баллов в стены**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
Стены	девоч.	Мальч	Девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
Стены	девоч.	Мальч	Девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого, который соотносится с уровнем мониторинга (таблица 4).

**Таблица 10.**

*Характеристика уровней тревожности*

Стеновые Показатели	Уровень	Характеристика	Примечания
1-2	I	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное “чрезмерное спокойствие” может как иметь, так и не иметь защитного характера
3-6	II	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-8	III	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	IV	Явно повышенная тревожность	Обычно носит “разлитой”, генерализованный характер
10	V	Очень высокая тревожность	Группа риска



## ШКАЛА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10-16 ЛЕТ

### Краткая характеристика шкалы

Настоящая шкала тревожности была разработана А.М.Прихожан в 1980-83 г.г. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О.Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогеновности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является, на наш взгляд, то, что, во-первых, они позволяют, выделить области действительности, вызывающие тревогу и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т.е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний.

Предлагаемый вариант шкалы прошел стандартную отработку. Поскольку первый вариант настоящей шкалы, опубликованный нами в 1984 г. (см. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной), без ведома автора и без ссылки на него был опубликован в книге Е.И.Рогова «Настольная книга практического психолога в образовании»<sup>28</sup>, а затем воспроизведен в ряде других изданий, обращаем внимание читателей на то, что первый вариант был нормирован в 1980-82 г.г. и соответственно не может быть использован в настоящее время.

Публикуемый в данной книге вариант методики прошел всестороннюю отработку и апробацию в 1995-1998 г.г.<sup>29</sup> Важным его отличием является то, что нормирование проходило не по классам, а по возрасту испытуемых, что связано с современной ситуацией в образовании, когда в одном классе могут учиться дети разных возрастов. Работа включала современную экспертную оценку пунктов шкалы, психометрическую проверку и апробацию на различных половозрастных и региональных выборках. Всего в психометрической проверке участвовали около 1400 чел.

Первый вариант методики содержал три субшкалы, определяющих соответственно тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную) и с отношением к себе (самооценочную). Настоящий вариант дополнен шкалой мистических, магических страхов (магическую), поскольку она оказалась очень чувствительной и позволила отделить общую, генерализованную тревогу от вариантов частной, парциальной тревоги.

<sup>28</sup> М.: Владос, 1995. С. 126-131. Отметим, кстати, что столь же бесцеремонно Е.И.Рогов обошелся и с представленной в этой же статье системой упражнений, поместив их в другом месте данной книги и без всякой связи с данной методикой (С.472-474).

<sup>29</sup> Особо хотелось бы поблагодарить за участие в современном нормировании методики М.Б.Бакулевскую, психолога гимназии г.Снежинска, бывших учащихся этой гимназии Ю.Погодину и В.Шукайло и их научного руководителя, доцента кафедры педагогики и психологии ЧИПКРО М.А.Беребина, проводивших эту работу по собственной инициативе.

## Описание методики

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для школьников 10-12 лет, форма «Б» - для учащихся 13-16 лет. Инструкция к обеим формам одинакова.

### Форма А - 10-12 лет

**Инструкция** (на первой странице бланка). На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах, и обведи кружком одну из цифр справа - 0, 1, 2, 3 или 4 - в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру **0**. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру **1**. Если беспокойство и страх достаточно сильны, и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию в обведи цифру **2**. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру **3**. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру **4**.

Проверни страницу.

Твоя задача - представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Что означает каждая цифра написано вверху и внизу страницы.

#### Форма «А»

	Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1. Отвечать у доски	0	1	2	3	4
Оказаться среди незнакомых ребят	0	1	2	3	4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4. Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5. Разговаривать с	0	1	2	3	4

директором школы <sup>30</sup>					
6. Сравнить себя с другими	0	1	2	3	4
7. Учитель смотрит по журналу, кого спросит	0	1	2	3	4
8. Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10. Видеть плохие сны	0	1	2	3	4
11. Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12. После контрольной, теста - учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13. У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14. Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна	0	1	2	3	4
15. На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16. Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17. Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18. Слышать смех за своей спиной.	0	1	2	3	4
19. Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20. Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем	0	1	2	3	4
21. Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22. Выступить перед зрителями	0	1	2	3	4
23. Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24. С тобой не хотят играть	0	1	2	3	4
25. Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
26. На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2	3	4

<sup>30</sup> Пункты 5, 8, 9, 17 заимствованы из шкалы О.Кондаша.

27. На экзамене тебе достался 13 билет	0	1	2	3	4
28. На уроке - учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29. Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
30. Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31. Засыпать в темной комнате	0	1	2	3	4
32. Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33. Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34. Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35. Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36. Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
37. Слушать страшные истории	0	1	2	3	4
38. Спорить со своим другом (подругой)	0	1	2	3	4
39. Думать о своей внешности	0	1	2	3	4
40. Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах	0	1	2	3	4

### Форма Б - 13-16 лет

**Инструкция** (на первой странице бланка). На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах, и обведи кружком одну из цифр справа - 0, 1, 2, 3 или 4 - в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру **0**. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру **1**. Если беспокойство и страх достаточно сильны, и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию в обведи цифру **2**. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру **3**. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру **4**.

Проверни страницу.

Твоя задача - представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Что означает каждая цифра написано сверху и внизу страницы.

	Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1. Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2. Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	0	1	2	3	4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4. Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5. Разговаривать с директором школы <sup>31</sup>	0	1	2	3	4
6. Сравнить себя с другими	0	1	2	3	4
7. Учитель делает тебе замечание	0	1	2	3	4
8. Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10. Видеть плохие или «вещие» сны	0	1	2	3	4
11. Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12. После контрольной, теста - учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13. У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14. Мысль о том, что неосторожным поступком можно навлечь на себя гнев потусторонних сил	0	1	2	3	4
15. На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4

<sup>31</sup> Пункты 5, 8, 9, 17, 31 заимствованы из шкалы О.Кондаша.

16. Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17. Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18. Слышать смех за своей спиной.	0	1	2	3	4
19. Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20. Думаешь о своем будущем	0	1	2	3	4
21. Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22. Выступать перед большой аудиторией	0	1	2	3	4
23. Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24. Ссориться с родителями	0	1	2	3	4
25. Участвовать в психологическом эксперименте	0	1	2	3	4
26. На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2	3	4
27. На экзамене тебе достался 13 билет	0	1	2	3	4
28. На уроке - учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29. Думаешь о своей привлекательности для девочек (мальчиков)	0	1	2	3	4
30. Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31. Оказаться в темноте, видеть неясные силуэты, слышать непонятные шорохи	0	1	2	3	4
32. Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33. Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34. Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35. Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36. Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
Общаться с человеком, похожим на мага, экстрасенса	0	1	2	3	4

38. Слушать, как кто-то говорит о своих любовных похождениях	0	1	2	3	4
39. Смотреться в зеркало	0	1	2	3	4
Кажется, что нечто непонятное, сверхъестественное может помешать тебе добиться желаемого	0	1	2	3	4

### Обработка результатов

Распределение пунктов шкалы по указанным выше субшкалам представлено в таблице 1. Ключ является общим для обеих форм.

Таблица 11.

#### Ключ к шкале личностной тревожности<sup>32</sup>

Субшкала	Пункты шкалы									
Школьная тревожность	1	5	7	11	12	16	19	28	30	34
Самооценочная тревожность	3	6	8	13	17	20	25	29	33	39
Межличностная Тревожность	2	9	15	18	22	24	26	32	36	38
Магическая Тревожность	4	10	14	21	23	27	31	35	37	40

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или “сырую” оценку.

Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицы 2-6). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого

<sup>32</sup> Конечно, выделение субшкал во многом условно. Так, например, предложенные в ней ситуации общения могут рассматриваться с позиции актуализации представлений о себе, некоторые школьные ситуации - как ситуации общения с взрослыми и т.п. Однако представленный вариант, как показывает практика, продуктивен с точки зрения задачи преодоления тревожности: он позволяет локализовать зону наибольшего напряжения и построить индивидуализированную программу работы.

сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам - отдельных видов тревожности.

**Перевод “сырых” баллов в стандартные оценки (стены)**

Таблица 12.

**Общая тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш и	юнош и
1	0-33	0-26	0-34	0-26	0-34	0-37	0-33	0-27
2	34-40	27-32	35-43	27-32	35-43	38-45	34-39	28-34
3	41-48	33-39	44-50	33-38	44-52	46-53	40-46	35-41
4	49-55	40-45	51-58	39-44	53-61	54-61	47-53	42-47
5	56-62	46-52	59-66	45-50	62-70	62-69	54-60	48-54
6	63-70	53-58	67-74	51-56	71-80	70-77	61-67	55-61
7	71-77	59-65	75-81	57-62	81-88	78-85	68-74	62-68
8	78-84	66-71	82-89	63-67	89-98	86-93	75-80	69-75
9	85-92	72-77	90-97	68-73	99-107	94-101	81-87	76-82
10	93 и более	78 и более	98 и более	74 и более	108 и более	102 и более	88 и более	83 и более

Таблица 13.

**Школьная тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш и	юнош и
1	0-8	0-7	0-2	0-7	0-8	0-7	0-7	0-6



Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш и	юнош и
2	9-11	8-10	3-5	8-9	9-10	8-9	8-9	7
3	12-13	11-12	6-7	9-10	11-13	10-12	10-11	8
4	14-16	13-14	8-10	11-12	14-15	13-15	12-13	9
5	17-18	15-16	11-12	13	16-18	16-17	14	10
6	19-20	17-18	13-15	14-15	19-20	18-20	15-16	11
7	21-22	19-20	16-17	16	21-22	21-22	17-18	12-13
8	23-25	21-22	18-20	17-18	23-25	23-25	19-20	14
9	26-27	23-24	21-22	19-20	26-27	26-28	21-22	15
10	28 и более	25 и более	23 и более	21 и более	28 и более	29 и более	23 и более	16 и более

Таблица 14.

**Самооценочная тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш и	юнош и
1	0-10	0-7	0-9	0-5	0-8	0-7	0-6	0-7
2	11	8-9	10-11	6-7	9-10	8-10	7-8	8-9
3	12-13	10	12-13	8	11-13	11-13	9-11	10-12
4	14	11-12	14-16	9-10	14-16	14-16	12-13	13-15
5	15-16	13	17-18	11-12	17-18	17-19	14-16	16-17
6	17-18	14-15	19-20	10-11	19-21	20-22	17-18	18-20
7	19	16-17	21-22	13-14	22-24	23-25	19-21	21-23
8	20-21	18	23-24	15	25-26	26-28	22-23	24-25
9	22-23	19-20	25-27	16-17	27-29	29-31	24-26	26-28
10	24 и более	21 и более	28 и более	18 и более	30 и более	32 и более	27 и более	29 и более

Таблица 15.

**Межличностная тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)				
	10-11 лет	12 лет	13-14 лет	15-16 лет

Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш	юнош.
1	0-8	0-7	0-8	0-8	0-6	0-8	0-6	0-7
2	9	8	9-10	9	7-9	9-11	7-8	8-9
3	10	9	11-12	10	10-12	12-14	9-11	10-12
4	11	10	13-14	11-12	13-15	15-17	12-13	13-15
5	12-13	11-12	15	13	16-17	18-20	14-15	16-17
6	14	13	16-17	14-15	18-20	21-23	16-18	18-20
7	15	14	18-19	16	21-23	24-26	19-20	21-23
8	16-17	15	20-21	17-18	24-26	27-29	21-23	24-26
9	18	16	22-23	19	27-29	30-32	24-25	27-28
10	19 и более	17 и более	24 и более	20 и более	30 и более	33 и более	26 и более	29 и более

Таблица 16.

**Магическая тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
Стены	Девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш	юнош.
1	0-7	0-6	0-7	0-4	0-5	0-6	0-6	0-5
2	8	7	8-9	5-6	6-7	7-8	7-9	6-7
3	9-10	8-9	10-11	7	8-10	9-10	10-11	8-9
4	11-12	10	12-13	8-9	11-13	11-12	12-14	10
5	13-14	11-12	14-15	10	14-15	13-14	15-16	11-12
6	15-16	13	16-17	11-12	16-18	15-16	17-19	13
7	17-18	14	18-20	13	19-21	17-18	20-22	14-15
8	19-20	15-16	21-22	14-15	22-23	19-20	23-24	16-17
9	21- 22	17	23-24	16	24-26	21-23	25-27	18
10	23 и более	18 и более	25 и более	17 и более	27 и более	24 и более	28 и более	19 и более

На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого. Для этого может быть использована таблица 10, представленная в методике «Шкала явной тревожности»

## ШКАЛА Я-КОНЦЕПЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Личностный опросник предназначен для испытуемых 12-16 лет. Авторы - Е. Пирс, Д. Харрис. Адаптация и нормирование осуществлены А.М. Прихожан в 2002 г.. Вариант дополнен контрольной шкалой - шкалой социальной желательности. Внесены изменения в текст методики, проведена новая факторизация, в результате которой были выделены 3 новых фактора и уточнено содержание старых. Существенно дополнена интерпретация.

### *Экспериментальный материал*

Бланк методики. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя, возраст, пол, класс, дата и время проведения и др.) На следующих страницах представлен текст методики. На последней странице в рамке - место для записи оценок и выводов по результатам исследования (Приложение).

Применяются два варианта бланков - для мальчиков и для девочек.

Вариант для мальчиков

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Дата проведения \_\_\_\_\_  
 Время проведения \_\_\_\_\_

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: “ВЕРНО”, “СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО”, “СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО” и “НЕВЕРНО”. Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласен с высказыванием, подчеркни слово “ВЕРНО”. Если согласен, но не полностью, подчеркни ответ “скорее верно, чем неверно”. Если скорее не согласен, подчеркни ответ “скорее неверно, чем верно”. Если совершенно не согласен, подчеркни ответ - “НЕВЕРНО”.

Не думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь.

Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов на одно предложение, не пропускай предложений, отвечай на все подряд.

Давай потренируемся:

Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
МОЙ ЛЮБИМЫЙ УРОК - ФИЗКУЛЬТУРА			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о

Теперь проверни страницу и начинай работать

1. Мои одноклассники смеются надо мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
2. Я счастливый человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
3. Мне трудно приобретать друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
4. Я часто грущу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
5. Я находчивый			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
6. Я всегда сдерживаю свои обещания			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверн о
7. Я робкий			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о

9. Меня беспокоит моя внешность			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
13. Я хорошо веду себя в школе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
14. Если что-то происходит не так, я обычно сам виноват			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
15. Я часто сплетничаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
16. Родителей огорчает мое поведение			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
17. Я сильный			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
18. У меня много хороших идей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
19. Дома считают, что я умный, прислушиваются к моему мнению			
Верно	скорее	скорее	неверн

	верно, чем неверно	неверно, чем верно	о
20. Обычно я люблю все делать по-своему			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
21. У меня умелые руки			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
22. Я легко уступаю другим			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
23. Я плохо учусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверн о
24. Я всегда говорю только правду			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
26. Я часто поступаю плохо			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
27. Я умею владеть собой			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
28. Я сообразительный			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
29. Дома я плохо себя веду			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверн о
30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу доделать их до конца			
Верно	скорее верно, чем	Скорее неверно, чем	неверн о

	неверно	верно	
31. Я пользуюсь авторитетом в классе			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
32. Я обычно совершенно спокойна			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
33. У меня красивые глаза			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
34. Я могу сделать хороший доклад на уроке			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
35. В школе мне постоянно хочется спать			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
37. Моим друзьям нравятся мои идеи			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
38. Я часто попадаю в неприятные ситуации			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
39. Я веду себя так, как считаю правильным			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
40. Я удачлив			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
41. Я беспокоюсь только тогда, когда для этого есть очень серьезный повод			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно

42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
43. Мои родители ждут от меня слишком многого, мне трудно будет оправдать их ожидания			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
44. Я нравлюсь себе таким, какой я есть			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишним			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
46. У меня красивые волосы			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
47. На уроках я часто сам вызываюсь отвечать			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
48. Я хотел бы быть другим			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
49. Я хорошо сплю по ночам			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
50. Я ненавижу школу			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
52. Я часто чувствую неуверенность в себе, в своих силах			
верно	скорее	скорее	неверно



	верно, чем неверно	неверно, чем верно	о
53. Иногда мне не хочется идти в школу			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
54. Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
57. Я несчастлив			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
58. У меня много друзей			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
59. Я веселый			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
61. Я хорошо выгляжу			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
63. Я активен, бодр, деятелен			

верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
64. Я часто ввязываюсь в драку			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
65. Сверстники - мальчики - уважают меня			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем-либо.			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
67. Моя семья разочаровалась во мне			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
68. У меня приятное лицо			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
71. Я всегда впереди, я могу повести за собой других			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
72. Я никогда никому не грублю			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
73. Я неуклюжий			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно

74. Со мной не хотят дружить			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
75. Я забываю то, что учил			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
76. Я хорошо лажу с людьми			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
77. Я легко выхожу из себя			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
78. Я нравлюсь девочкам			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
79. Я люблю читать			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
82. У меня хорошая фигура			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
83. Нередко я хвастаюсь			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
84. Я редко испытываю страх			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю			
верно	скорее	скорее	неверно

	верно, чем неверно	неверно, чем верно	о
86. На меня можно положиться			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
87. У меня плохой характер			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
88. Я часто думаю о плохом			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
89. Мне часто хочется плакать			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о
90. Я хороший человек			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверн о

Вариант для девочек

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Дата проведения \_\_\_\_\_  
 Время проведения \_\_\_\_\_

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: “ВЕРНО”, “СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО”, “СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО” и “НЕВЕРНО”. Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласна с высказыванием, подчеркни слово “ВЕРНО”. Если согласна, но не полностью, подчеркни ответ “скорее верно, чем неверно”. Если скорее не согласна, подчеркни ответ “скорее неверно, чем верно”. Если совершенно не согласна, подчеркни ответ - “НЕВЕРНО”.

Не думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь.

Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов на одно предложение, не пропускай предложений, отвечай на все подряд.

Давай потренируемся:

Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
МОЙ ЛЮБИМЫЙ УРОК - ФИЗКУЛЬТУРА			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно

Теперь проверни страницу и начинай работать

1. Мои одноклассники смеются надо мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
2. Я счастливый человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
3. Мне трудно приобретать друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
4. Я часто грущу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
5. Я находчивая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
6. Я всегда сдерживаю свои обещания			
Верно	скорее верно, чем	Скорее неверно, чем	Неверно

	неверно	верно	
7. Я робкая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
9. Меня беспокоит моя внешность			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
13. Я хорошо веду себя в школе			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
14. Если что-то происходит не так, я обычно сама виновата			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
15. Я часто сплетничаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
16. Родителей огорчает мое поведение			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
17. Я обаятельная			

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
18. У меня много хороших идей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
19. Дома считают, что я умная, прислушиваются к моему мнению			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
20. Обычно я люблю все делать по-своему			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
21. У меня умелые руки			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
22. Я легко уступаю другим			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
23. Я плохо учусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
24. Я всегда говорю только правду			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
26. Я часто поступаю плохо			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
27. Я умею владеть собой			
Верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
28. Я сообразительная			
Верно	Скорее верно, чем	Скорее неверно, чем	Неверно

	неверно	верно	
29. Дома я плохо себя веду			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу доделать их до конца			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
31. Я пользуюсь авторитетом в классе			
Верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
32. Я обычно совершенно спокойна			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
33. У меня красивые глаза			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
34. Я могу сделать хороший доклад на уроке			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
35. В школе мне постоянно хочется спать			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
37. Моим друзьям нравятся мои идеи			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
38. Я часто попадаю в неприятные ситуации			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
39. Я веду себя так, как считаю правильным			
верно	скорее верно, чем	Скорее неверно, чем	неверно



	неверно	верно	
40. Я удачлива			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
41. Я беспокоюсь только тогда, когда для этого есть очень серьезный повод			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
43. Мои родители ждут от меня слишком много, мне трудно будет оправдать их ожидания			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
44. Я нравлюсь себе такой, какая я есть			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишней			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
46. У меня красивые волосы			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
47. На уроках я часто сама вызываюсь отвечать			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
48. Я хотела бы быть другой			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
49. Я хорошо сплю по ночам			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
50. Я ненавижу школу			
верно	скорее	скорее	неверно

	верно, чем неверно	неверно, чем верно	о
51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
52. Я часто чувствую неуверенность в себе, в своих силах			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
53. Иногда мне не хочется идти в школу			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
57. Я несчастлива			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
58. У меня много друзей			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
59. Я веселая			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о
60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно о

61. Я хорошо выгляжу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
63. Я активна, бодра, деятельна			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
64. Я часто ввязываюсь в ссоры, перебранки			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
65. Сверстницы уважают меня			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем-либо.			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
67. Моя семья разочаровалась во мне			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
68. У меня приятное лицо			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
71. Я всегда впереди, я могу повести за собой других			
верно	Скорее верно, чем	Скорее неверно, чем	Неверно

	неверно	верно	
72. Я никогда никому не грублю			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
73. Я неуклюжая			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
74. Со мной не хотят дружить			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
75. Я забываю то, что учила			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
76. Я хорошо лажу с людьми			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
77. Я легко выхожу из себя			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
78. Я нравлюсь мальчикам			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
79. Я люблю читать			
верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
82. У меня хорошая фигура			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
83. Нередко я хвастаюсь			

верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
84. Я редко испытываю страх			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
86. На меня можно положиться			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
87. У меня плохой характер			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
88. Я часто думаю о плохом			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
89. Мне часто хочется плакать			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно
90. Я хороший человек			
верно	скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	неверно

***Порядок проведения.***

Методика проводится фронтально- с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащимся предлагается выполнить тренировочные задания. Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции - 25-30 мин.

Обработка и интерпретация результатов.

1. Объединяются ответы “верно” и “скорее верно, чем неверно” рассматриваются вместе (обозначаются в ключах знаком “+”), ответы “скорее неверно, чем верно” и “неверно” также объединяются (обозначаются в ключах знаком “-”).
2. Выявляется тенденции к социальной желательности ответов  
 Ответы по шкале социальной желательности сопоставляются с ключом (см. табл. 17).

Таблица 17.

Шкала социальной желательности

Варианты ответов	Пункты шкалы
“+”	6 24 25 42 60 62 72
“-”	15 53 83

В тех случаях, когда по этой шкале получено 7 и более баллов, результаты испытуемого могут быть искажены под влиянием сильной тенденции давать социально желательные ответы. В этом случае к результатам, полученным по шкале следует подходить с осторожностью и использовать их только как ориентировочные.

Необходимо провести дополнительное исследование с использованием другого способа получения данных (проективная методика, беседа, наблюдение и т.п.).

3. Подсчитывается суммарный балл, характеризующий общую удовлетворенность собой, позитивность самооотношения. С этой целью результаты испытуемого сопоставляются с ключом (таблица 18). Совпадение с ключом - один балл.

Таблица 18.

Ключ

1. -	23. -	46. +	69. -
2. +	26. -	47. +	70. -
3. -	27. +	48. -	71. +
4. -	28. +	49. +	73. -
5. +	29. -	50. -	74. -
7. -	30. -	51. -	75. -
8. -	31. +	52. -	76. +
9. -	32. +	54. +	77. -

10. +	33. +	55. -	78. +
11. -	34. +	56. +	79. +
12. -	35. -	57. -	80. +
13. +	36. -	58. +	81. +
14. -	37. +	59. +	82. +
16. -	38. -	61. +	84. +
17. +	39. +	63. +	85. -
18. +	40. +	64. -	86. +
19. +	41. +	65. +	87. -
20. +	43. -	66. +	88. -
21. +	44. +	67. -	89. -
22. -	45. -	68. +	90. +

Данные переводятся в стенойны (стандартную девятку), в соответствии с которым определяется уровень самооотношения. выделяется 5 уровней самооотношения (таблица 19).

Таблица 19.

## Уровень самооотношения

Количество баллов	Стенойн	Уровень
0-19	1	V
20-33	2	IV
34-45	3	III
46-51	4	II
52-57	5	
58-62	6	I
63-68	7	
69-75	8	III
Более 75	9	IV

*Значение уровней самооотношения:*

I уровень - очень высокий уровень самооотношения, может свидетельствовать о защитно-высоком отношении к себе

II уровень - высокий уровень, соответствующий социальному нормативу

III уровень - средний уровень самооотношения

IV уровень - низкий уровень, неблагоприятный вариант самооотношения

V уровень - предельно низкий уровень самооотношения, группа риска

4. Подсчитываются баллы по отдельным факторам (таблица 20). Совпадение с ключом - один балл.  
Результаты фиксируются в соответствующих графах.

Таблица 20.

Фактор (ключ)	<i>Интерпретация, кол-во баллов</i>
<p><b>I. Поведение (П):</b> 13+ 14- 16 - 26 - 27+ 29- 38- 39+ 64- 70 -77- 85 - 86 +</p> <p>Всего <b>13</b> пунктов</p>	<p><b>A/ 0-4 балла</b> Подросток рассматривает свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых;</p> <p><b>Б/ 6-9 баллов</b> Обычно свидетельствует о реалистичном отношении к своему поведению</p> <p><b>В/ 10-13 баллов</b> Подросток оценивает свое поведение как соответствующее требованиям взрослых</p> <p>Для групп А и В дополнительно полезно выявить отношение к такому поведению (оно может характеризовать негативистическое отношение к требованиям - “я веду себя плохо и очень этим доволен”); Подросток может переживать из-за того, что продолжает выполнять требования взрослых (как маленький), и относится к этому отрицательно, возможны и оценка, соответствующая оценке взрослых.</p> <p>Однако следует иметь в виду, что суммарная оценка в общем ключе (табл.1) предполагает, что соответствие требованиям взрослых рассматривается подростком как положительная черта</p>
<p><b>II. Интеллект, положение в школе (И):</b> 5+ 10+ 18+ 19+ 23- 28+ 30- 34+ 37+ 47+ 54+ 66 + 75- 79+ 80+</p> <p>всего <b>15</b> пунктов</p>	<p><b>A/ 0-5 баллов</b> Низкая самооценка интеллекта, школьной успешности</p> <p><b>Б/ 6-10 баллов</b> Самооценка интеллекта и школьной успешности среднего уровня</p> <p><b>В/ 11-15 баллов</b> Высокая самооценка.</p> <p>Самооценку в этой области целесообразно сопоставить с уровнем реальной успешности. Важно также проанализировать отношение подростка к своей школьной успешности.</p>
<p><b>III. Ситуация в школе (Ш)</b> <b>8- 11- 13+ 31+ 35- 50- 56+</b></p>	<p><b>A/ 0-2 балла</b> - подросток оценивает школьную ситуацию как неблагоприятную.</p>



<p><b>всего 7 пунктов</b></p>	<p><i>Школа вызывает у него неприязнь, тревогу, скуку.</i>  <b>Б/ 3-4 балла</b> - нейтральное отношение к школе  <b>В/ 5-7 баллов</b> - позитивное восприятие школьной ситуации          Необходимо проанализировать причины негативного восприятия школьной ситуации</p>
<p>IV. Внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников (В)          9- 17+ 33+ 44+ 46+ 61+ 68+ 73- 78+ 82+ 85-          всего <b>11</b> пунктов</p>	<p><i>А/ 0-3 балла.</i>          Низкая самооценка внешности, физических качеств  <b>Б/ 4-7 баллов</b>          Средняя самооценка  <b>В/ 8-11 баллов</b>          Высокая самооценка.          Низкая (а нередко и средняя) самооценка внешности – фактор риска, она может быть причиной низкой общей самооценки подростка, его общей неудовлетворенности собой.</p>
<p>V. Тревожность (Т).          4+ 7+ 8+ 11+ 32- 41- 43+ 49- 55+ 84- 89+          всего <b>11</b> пунктов          Следует обратить внимание на то, что знаки в данном случае обратны по отношению к общему ключу (табл. 1)</p>	<p><i>А/0-4 балла</i> - высокий уровень эмоционального благополучия, низкий (адаптивный) уровень тревожности  <b>Б/ 5-7 баллов</b> – средний уровень тревожности  <b>В/ 8-11 баллов</b> - высокий уровень тревожности          Подростки группы “В” нуждаются в психологической помощи.</p>
<p>VI. Общение (О). Популярность среди сверстников, умение общаться:          1- 3- 7- 12- 17+ 22- 31+ 37+ 45- 51- 55- 56+ 58+ 65+ 66+ 71+ 74- 76+ 78+          всего <b>19</b> пунктов</p>	<p><i>А/ 0-6 баллов</i> - низкая самооценка популярности среди сверстников, умения общаться. Свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении у подростка.  <b>Б/ 7-13 баллов</b> - средняя самооценка  <b>В/ 14-19 баллов</b> - высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере.          Следует сопоставить эти данные с результатами объективного исследования положения школьника среди сверстников</p>
<p>VI. Счастье и удовлетворенность (У):          2+ 40+ 44+ 50- 57- 59+ 67- 88- 90+          всего <b>9</b> пунктов</p>	<p><i>А/0-2 балла</i> – переживание неудовлетворенности жизненной ситуацией  <b>Б/ 3-5 баллов</b> - реалистичное отношение к жизненной ситуации  <b>В/ 6-9 баллов</b> - полное ощущение удовлетворенности жизнью</p>
<p>Положение в семье (С)  <b>16- 19+ 29- 36- 43- 67- 70- 81+</b>          всего <b>8</b> пунктов</p>	<p><i>А/ 0-2 балла</i> - подросток не удовлетворен своим положением в семье  <b>Б/ 3-5 баллов</b> - средняя степень удовлетворенности  <b>В/ 6-8 баллов</b> - высокая степень удовлетворенности.</p>

	Низкая степень удовлетворенности ситуацией в семье может рассматриваться как фактор риска.
<p><b>Уверенность в себе</b> 5+ 9- 10+ 14 - 18+ 20+ 21+ 28+ 39+ 40+ 48- 63+ 69- 85- 86+ 87- 90+</p> <p>всего <b>18</b> пунктов</p>	<p><i>А/ 0-5 баллов - неуверенность в себе</i> <b>Б/ 6-15 баллов</b> - средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка. <b>В/ 16-19 баллов</b> - чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, чаще всего носит компенсаторно-защитный характер. Вместе с тем, особенно у младших подростков свидетельствовать об инфантильном характере отношения к своим возможностям, недостаточной критичности.</p> <p>В психологической помощи нуждаются как неуверенные в себе, так и чрезмерно уверенные в себе школьники.</p>

### **МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СТРЕСС-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ)**

Методика исследования базисных копинг-стратегий – «Индикатор стратегий преодоления стресса» создан Д.Амирханом в 1990 г. Методика представляет собой краткий самооценочный опросник, состоящий из 33 утверждений, определяющий базисные копинг-стратегии, их выраженность в структуре совладающего со стрессом поведения. Трехстадийный факторный анализ разнообразных, ситуационно-специфических копинг-ответов на стресс, позволил Д.Амирхану определить 3 базисные копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание(уклонение). Опросник может применяться для исследования лиц подросткового и юношеского возрастов и взрослых.

#### *Экспериментальный материал*

Бланк методики, содержащий инструкцию и текст опросника.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Мы интересуемся, как люди справляются с проблемами, трудностями и неприятностями в их жизни. На бланке предоставлено несколько возможных вариантов преодоления неприятностей. Познакомившись с утверждениями, вы можете определить, какие из предложенных вариантов обычно вами используются. Все ваши ответы останутся неизвестными посторонним. Попытайтесь вспомнить об одной из серьезных проблем, с которыми вы столкнулись за последние 6 месяцев, которые заставила вас изрядно беспокоиться, и опишите эту проблему в нескольких словах. Теперь, читая нижеприведенные утверждения, выберите один из 3 наиболее приемлемых ответов для каждого”.

	Да	Скорее да, чем нет	Нет
1. Позволяю себе поделиться чувством с другом			
2. Стараюсь все сделать так, чтобы иметь возможность наилучшим образом решить проблему	3	2	1
3. Осуществляю поиск всех возможных решений, прежде чем что-то предпринять	3	2	1
4. Пытаюсь отвлечься от проблемы	3	2	1
5. Принимаю сочувствие и понимание от кого-либо	3	2	1
6. Делаю все возможное, чтобы не дать окружающим увидеть, что мои дела плохи	3	2	1
7. Обсуждаю ситуацию с людьми, так как обсуждение помогает мне чувствовать себя лучше	3	2	1
8. Ставлю для себя ряд целей, позволяющих постепенно справляться с ситуацией	3	2	1
9. Очень тщательно взвешиваю возможности выбора	3	2	1
10. Мечтаю, фантазирую о лучших временах	3	2	1
11. Пытаюсь различными способами решать проблему, пока не найду подходящий	3	2	1

12. Доверяю свои страхи родственнику или другу	3	2	1
13. Больше времени, чем обычно, провожу один	3	2	1
14. Рассказываю другим людям о ситуации, так как только ее обсуждение помогает мне прийти к ее разрешению	3	2	1
15. Думаю о том, что нужно сделать, чтобы исправить положение	3	2	1
16. Сосредотачиваюсь полностью на решении проблемы	3	2	1
17. Обдумываю про себя план действий	3	2	1
18. Смотрю телевизор дольше, чем обычно	3	2	1
19. Иду к кому-нибудь (другу или специалисту), чтобы он помог мне чувствовать себя лучше	3	2	1
20. Стою твердо и борюсь за то, что мне нужно в этой ситуации	3	2	1
21. Избегаю общения с людьми	3	2	1
22. Переключаюсь на хобби или занимаюсь спортом, чтобы избежать проблем	3	2	1
23. Иду к другу за советом – как исправить ситуацию	3	2	1
24. Иду к другу, чтобы он помог мне лучше почувствовать проблему	3	2	1
25. Принимаю сочувствие, взаимопонимание друзей	3	2	1
26. Сплю больше обычного	3	2	1
27. Фантазирую о том, что все могло бы быть иначе	3	2	1
28. Представляю себя героем книги или кино	3	2	1
29. Пытаюсь решить проблему	3	2	1
30. Хочу, чтобы люди оставили меня в одного	3	2	1
31. Принимаю помощь от друзей или родственников	3	2	1
32. Ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше	3	2	1
33. Пытаюсь тщательно планировать свои действия, а не действовать импульсивно	3	2	1

под влиянием внешнего побуждения			
----------------------------------	--	--	--

### **Порядок проведения**

Методика проводится фронтально- с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает.. Затем подсчитывается сумма баллов и базисная характеристика для каждой из 3 основных шкал, и **соответствующим образом стратегия.**

### **Обработка и интерпретация результатов**

Ответы испытуемого сопоставляются с ключом (см. табл. 21).

Таблица 21

#### Ключ

Базисная копинг-стратегия	Пункты опросника, номер
Разрешение проблем	2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 20, 29, 33
Поиск социальной поддержки	1, 5, 7, 12, 14, 19, 24,23,25,31, 32
Избегание	4,6,10, 13, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30

Для получения балла по соответствующей стратегии подсчитывается сумма весов по всем 11 пунктам, относящимся к этой стратегии. Минимальная оценка по каждой шкале – 11 баллов, максимальная - 33 балла.

Если пропущен 1 пункт из 11, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 10 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 11; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатом целым числом. (Например, средний балл по шкале 2,12, умножить на 11 = 23,32, общий балл - 24).

При пропуске двух и более баллов обработка данных испытуемого не производится.

Преобладающей считается стратегия, сумма баллов по которой выше остальных более, чем на три балла.

## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

Предлагаемый метод диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению основан на опроснике Ч.Д.Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлено А.Д.Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Соответственно проведены новые апробация и нормирование. Настоящий вариант шкалы выполнен А.М.Прихожан в 2002 г.

### *Экспериментальный материал:*

Бланк методики. На первой странице бланка содержатся все необходимые сведения об испытуемом и инструкция. Здесь же в рамке проставляются результаты исследования и помещается заключение психолога. На следующих страницах представлен текст методики.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Дата проведения \_\_\_\_\_  
 Время проведения \_\_\_\_\_

На следующих страницах приведены утверждения, которые люди используют для того, чтобы рассказать о себе. Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково твое обычное состояние на уроках в школе, как ты обычно чувствуешь себя там. Нет правильных или неправильных ответов. Не трать много времени на одно предложение, но постарайся как можно точнее ответить, как ты себя обычно чувствуешь. Что означает каждая цифра написано вверху страницы.

	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
	1	2	3	4

Пример: Мне весело

Теперь переверни страницу и начинай работать.

	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
	1	2	3	4
1. Я спокоен	1	2	3	4
2. Мне хочется узнать, понять, докопаться до сути	1	2	3	4
3. Я разъярен	1	2	3	4
4. Я падаю духом, сталкиваясь с трудностями в учебе	1	2	3	4
5. Я напряжен	1	2	3	4
6. Я испытываю любопытство	1	2	3	4
7. Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
8. Я стараюсь получать только хорошие и отличные оценки				
9. Я раскован	1	2	3	4
10. Мне интересно	1	2	3	4
11. Я рассержен	1	2	3	4
12. Я прилагаю все силы, чтобы добиться успеха в учебе	1	2	3	4
13. Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
14. Мне кажется, что урок никогда не кончится	1	2	3	4
15. Мне хочется на кого-нибудь накричать	1	2	3	4
16. Я стараюсь все делать правильно	1	2	3	4
17. Я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
18. Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
19. Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
20. Я чувствую, что не справлюсь с заданиями	1	2	3	4
21. Я взвинчен	1	2	3	4
22. Я энергичен	1	2	3	4
23. Я взбешен	1	2	3	4
24. Я горжусь своими школьными успехами	1	2	3	4
25. Я чувствую себя совершенно свободно	1	2	3	4
26. Я чувствую, что у меня хорошо	1	2	3	4

	работает голова				
27.	Я раздражен	1	2	3	4
28.	Я решаю самые трудные задачи	1	2	3	4
29.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
30.	Мне скучно	1	2	3	4
31.	Я злюсь	1	2	3	4
32.	Я стараюсь не получить двойку	1	2	3	4
33.	Я уравновешен	1	2	3	4
34.	Мне нравится думать, решать	1	2	3	4
35.	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
36.	Я стремлюсь показать свои способности и ум	1	2	3	4
37.	Я боюсь	1	2	3	4
38.	Я чувствую уныние и тоску	1	2	3	4
39.	Меня многое приводит в ярость	1	2	3	4
40.	Я хочу быть среди лучших	1	2	3	4

### ***Порядок проведения.***

Методика проводится фронтально - с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции - 10-15 мин.

### **Обработка результатов.**

Шкалы познавательной активности, стремления к успеху (мотивации достижения), тревожности и гнева, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке (см. табл. 22).

Таблица 22

### **Ключ**

Шкала	Пункты, номер
Познавательная активность	2 6 10 14 18 22 26 30 34 38
Мотивация достижения	4 8 12 16 20 24 28 32 36 40
Тревожность	1 5 9 13 17 21 25 29 33 37



Гнев	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
------	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка "4" отражает высокий уровень познавательной активности, тревожности, или гнева (например, "Я сержусь"). Другие (например, "Я спокоен", "Мне скучно") сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности.

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 1 2 3 4

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 4 3 2 1

Таковыми "обратными" пунктами являются:

по шкале познавательной активности: 14, 30, 38

по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33

по шкале гнева подобных пунктов нет

по шкале мотивации достижения 4, 20, 32

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале - 10 баллов, максимальная - 40 баллов.

Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатом целым числом. (Например, средний балл по шкале 2,73, умножить на 10 = 27,3, общий балл - 28).

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются.

### ***Оценка и интерпретация результатов.***

1. Подсчитывается суммарный балл по опроснику по формуле:

$$ПА + МД + (- Т) + (- Г), \text{ где}$$

ПА - балл по шкале познавательной активности

МД - балл по шкале мотивации достижения

Т - балл по шкале тревожности

Г - балл по шкале гнева.

Суммарный балл может находиться в интервале от -60 до +60.

Выделяются следующие уровни мотивации учения<sup>33</sup>:

I уровень - продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему.

II уровень - продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией.

IV уровень - сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению,

V уровень - резко отрицательное отношение к учению

Распределение баллов по уровням представлены в таблице 23.

Таблица 23.

#### Распределение баллов по уровням

Уровень	Суммарный балл
I	45 - 60
II	29 – 44
III	13 - 28
IV	(-2) - +12
V	(-3) -(-60)

2. Выявляются данные по отдельным показателям эмоционального отношения подростка к школе и учению. Для этого данные испытуемого по каждой шкале сравниваются с нормативными значениями. Представленное нормирование методики осуществлено на соответствующих половозрастных выборках московских школ, общее количество испытуемых - 500 чел., девушек и юношей примерно поровну.

Таким образом определяется степень выраженности каждого показателя (см. табл. 24).

Таблица 24

#### Нормативные показатели

Шкала	уровень	Половозрастные группы, интервалы значений

<sup>33</sup> Половозрастных различий в данном случае не обнаружено.

		10-11 л.		12-14 л.		15-16 л.	
		Дев.	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.	Юн.
Познавательная активность	Высокий	31-40	28-40	28-40	27-40	29-40	31-40
	Средний	21-30	22-27	21-27	19-26	18-28	21-29
	Низкий	10-20	10-21	10-20	10-18	10-17	10-20
Мотивация Достижения	Высокий	32-40	29-40	31-40	25-40	31-40	26-40
	Средний	22-31	21-28	23-30	18-24	22-30	18-25
	Низкий	10-21	10-20	10-22	10-17	10-21	10-17
Тревожность	Высокий	27-40	24-40	25-40	26-40	25-40	23-40
	Средний	20-26	17-23	19-24	19-25	17-24	16-22
	Низкий	10-19	10-16	10-18	10-18	10-16	10-15
Гнев	Высокий	21-40	20-40	19-40	23-40	21-40	18-40
	Средний	14-20	13-19	14-19	15-22	14-20	12-18
	Низкий	10-13	10-12	10-13	10-14	10-13	10-11

## ШКАЛА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Шкала разработана А.М.Прихожан по типу шкалы социальной компетентности Е.Долла и направлена на выявление уровня социальной компетентности подростков.

Шкала предназначена для подростков 11-16 лет и позволяет выявить как общий уровень социальной компетентности подростка в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях.

*Экспериментальный материал:*

Бланк беседы

## ШКАЛА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Фамилия, имя

школьника \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

С кем проводится беседа (сам подросток, мать, отец, классный руководитель, учитель, воспитатель, психолог – нужное подчеркнуть, в случае необходимости – дописать)

\_\_\_\_\_

Дата проведения \_\_\_\_\_

Время проведения \_\_\_\_\_

№	Шифр суб-шкалы	Пункт шкалы	Оценка 1 , 2, 3	Примечания
.	У	Обладает чувством собственного достоинства		
.	С	Умеет самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки		
.	П	Умеет принимать решения и выполнять их		
.	О	Имеет друзей-сверстников		
.	И	Интересуется происходящим в стране и мире		
.	Об	Ответственно относится к школьным обязанностям		
.	И	Любит читать		
.	С	Самостоятельно правильно оценивает качество своей работы		
.	П	Выполняет намеченное дело до конца		
0.	Об	Следит за своей одеждой, обувью, может полностью ухаживать за собой		
1.	И	Читает газеты, журналы		
2.	О	Умеет прийти на помощь другому человеку		
3.	У	Проявляет требовательность к себе		
4.	П	Владеет средствами, способами достижения цели		

5.	О	Может самостоятельно познакомиться с незнакомыми сверстниками		
6.	С	Самостоятельно делает покупки, при этом правильно распределяет деньги		
7.	П	Может составить план выполнения задания и придерживаться его.		
8.	И	Смотрит новостные программы по телевизору, слушает их по радио		
9.	У	Правильно реагирует на собственные неудачи		
0.	С	Проявляет самостоятельность в выборе друзей, занятий во время досуга		
1.	И	Может использовать компьютер для занятий, получения новой информации		
2.	У	Правильно относится к собственным успехам		
3.	О	Можно полностью довериться, положиться		
4.	О б	Осознает свои затруднения, проблемы, может проанализировать их причины		
5.	И	Умеет находить нужную информацию (в книгах, с помощью компьютера и т.п.)		
6.	О б	Участвует в делах класса, школы		
	У	Стремится разобраться		

7.		в себе, понять свои возможности, способности		
8.	О б	Выполняет повседневную работу по дому		
9.	П	Может работать сосредоточенно, не отвлекаясь		
0.	О	Получает удовольствие от общения со сверстниками		
1.	С	Самостоятельно распределяет свое время		
2.	П	Понимает необходимость правил (поведения, выполнения задания и т.п.) и умеет подчиняться им		
3.	У	Проявляет уверенность в своей способности добиться успеха во взрослой жизни		
4.	О	Умеет согласовывать свои потребности, желания с потребностями окружающих		
5.	О б	Без напоминаний выполняет домашние задания		
6.	С	Может самостоятельно справляться со своими проблемами, трудностями		

### ***Порядок проведения***

Методика проводится индивидуально, устно, в виде беседы. Письменное заполнение шкалы недопустимо.

Беседа может проводиться с самим подростком, а также с людьми, хорошо его знающими (родителями, другими взрослыми родственниками, лицами, заменяющими родителей, педагогами, а также самим психологом).

Психолог зачитывает последовательно каждый пункт и оценивает ответ, занося его в соответствующую графу бланка. В том случае если беседа проводится с самим подростком, пункты читаются во втором лице.

Для оценки используется трехбалльная шкала:

1 б. - школьник полностью владеет указанным навыком, умением, ему свойственна указанная форма поведения

2 б. - владеет ими отчасти, проявляет время от времени, непостоянно

3 б. - не владеет

В графе “Примечания” психолог может записать ответ, указать другие необходимые ему сведения (латентное время, эмоциональную реакцию респондента и т.п.).

Заполнение шкалы длится от 20 до 40 мин.

### **Обработка результатов**

1. Путем суммирования баллов по всем пунктам подсчитывается общий балл социальной компетентности. Полученный результат сопоставляется с показателями социального возраста (СВ) в соответствии с полом подростка (таблица 25).

Таблица 25

### **Показатели социального возраста**

Группа	Количество баллов	Социальный возраст
Девочки	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13
	70-76	14
	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
Мальчики	95-108	9
	88-94	10
	81-87	11
	74-80	12
	67-73	13

	62-66	14
	57-61	15
	50-56	16
	43-36	17

2. Вычисляется коэффициент социальной компетентности (СК) по формуле:

$$СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1$$

где:

СК - коэффициент социальной компетентности

СВ - социальный возраст (определяется по таблице 1)

ХВ - хронологический возраст

3. В соответствии с ключом (таблица 26) вычисляется балл по каждой субшкале.

Таблица 26

**Ключ**

№ №	Субшкала	Шифр субшкалы	Пункты
1.	Самостоятельность	С	2 8 16 20 31 36
2.	Уверенность в себе	У	1 13 19 22 27 33
3.	Отношение к своим обязанностям	Об	6 10 24 26 28 35
4.	Развитие общения	О	4 12 15 23 30 34
5.	Организованность, развитие произвольности	П	3 9 14 17 29 32
6.	Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями	И	5 7 11 18 21 25

4. Полученные данные сопоставляются с показателями социального возраста по каждой шкале в соответствии с полом школьника (таблица 27). В том случае, если данные по возрастам совпадают, для вычисления берется возраст, ближайший к хронологическому возрасту подростка.

Таблица 27



Показатели социального возраста по субшкалам

Субшкала	Девочки		Мальчики	
	Баллы	Социальный возраст	Баллы	Социальный возраст
Самостоятельность	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-14	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Уверенность в себе	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Отношение к своим обязанностям	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Развитие общения	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Организованность, развитие произвольности	1	9-11		9-10
	10-12	12-13		11-12
	7-9	14-15		13-14
	6	16-17		15-17
Интерес к социальной жизни	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	-
	6-7	16-17	-	-

5. Вычисляется коэффициент социальной компетентности (СК) по каждой субшкале по формуле:

$$СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1$$

где:

СК - коэффициент социальной компетентности в соответствующей сфере

СВ - социальный возраст (определяется по таблице 3)

ХВ - хронологический возраст

### ***Интерпретация результатов***

Если беседа проводится с самим подростком, то данные оцениваются с точки зрения самооценки социальной компетентности, если с хорошо знающими подростка людьми - как экспертная оценка социальной компетентности.

Коэффициент социальной компетентности (и по шкале в целом, и по отдельным субшкалам) может находиться в интервале от  $-1$  до  $+1$  и интерпретируется следующим образом:

- $0 - 0,5$  - социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив)
- $0,6 - 0,75$  - подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает своих сверстников
- $0,76 - 1$  - подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития
- $0 - (-0,5)$  - социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив)
- $(-0,6) - (-0,75)$  - отставание в развитии социальной компетентности
- $(-0,76) - (-1)$  - существенное отставание в развитии социальной компетентности.

Данные по отдельным субшкалам позволяют качественно проанализировать сферы “опережения” и “отставания” в социальной компетентности и составить соответствующую психолого-педагогическую программу.

Гимнастика мозга - это двигательные упражнения, которое направлены на повышение активности ребенка, развитие межполушарных связей, улучшение зрительно-моторной координации, регуляцию дыхания и т.п. Но помимо этого, всеми, использующими этот метод, отмечается также повышение уровня эмоционального благополучия, снижение эмоциональной напряженности, снятие телесных «зажимов», увеличение степени принятия себя, что в итоге приводит к повышению уровня интегрированности личности. Все это особенно важно для детей, воспитывающихся без родителей.

Хорошие результаты достигаются во многом за счет того, что дети с удовольствием включаются в работу, выполняют упражнения, в которых нельзя быть неуспешными.

«Гимнастика мозга» представляет собой фрагмент кинесиологии - направления медицинской психотерапии. Применительно к системе образования (образовательная кинесиология) разработал П.Деннисон. Применение этой методики К.Ханнафорд на группе слабо успевающих детей показало, что при ежедневных 5-10 минутных занятиях на протяжении года 50% таких учеников резко повысили показатели по математике, чтению и другим школьным предметам. При этом было зафиксировано значительное повышение самооценки и рост способности детей концентрироваться на выполняемом задании.

«Гимнастика мозга» П.Деннисона подробно описана в целом ряде изданий<sup>34</sup>.

Приведем некоторые из основных упражнений. Обратим внимание на то, что все объяснения психолог должен сопровождать показом того, как именно выполнять упражнения.

Начинают гимнастику с упражнений, повышающих энергетику и создающих позитивную мотивацию.

Перед гимнастикой рекомендуется выпить стакан воды.

### ***1. «Кнопки мозга»***

Правая ладонь кладется на пупок, а левая - на грудь.

(рисунок с.39, по книге П. и Г.Деннисонов «Гимнастика мозга» )

Рука на пупке позволяет сосредоточить внимание на центре тяжести тела. Здесь расположены мышцы, играющие важную роль в поддержании. Упражнение приводит в готовность вестибулярный аппарат.

<sup>34</sup> Деннисон П.И., Деннисон Г.И. Гимнастика Мозга: Книга для родителей и педагогов, М., 1998. Ханнафорд К. Мудрое движение: Мы учимся не только головой. Арлингтон, Вирджиния, 1999. Захарова Р.А., Чупаха И.В. Методика «Гимнастика мозга»// Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М.-Ставрополь, 2001.

Большой и указательный палец второй руки легко массирует углубление между первыми и вторыми ребрами в зоне под ключицами, слева и справа от грудины. Это стимулирует приток крови через сонные артерии к мозгу. Это и есть «кнопки мозга», которые находятся как раз над тем местом, где разветвляются две сонные артерии.

Упражнение приводит в готовность вестибулярный аппарат, который активизирует мозг, подготавливая его к восприятию сенсорной информации.

## 2. **«Перекрестные шаги и прыжки»**

. Упражнение желательно выполнять очень медленно. Его можно проводить под музыку или пение. Шагайте или прыгайте так, чтобы в такт движения правой ноги двигалась левая рука. А в такт движения левой ноги - правая рука. Шагайте или прыгайте вперед, вправо, влево, назад, двигая глазами во всех направлениях.

Возможны любые вариации: шагая или прыгая, прикасаться локтем правой руки к колену левой (и наоборот) и т.п. (см. рисунок).

Для детей, которым плохо понимают, как надо выполнять упражнение, можно использовать цветные наклейки, наклеив, например, красные кружочки на правую руку и левую ногу, а зеленые - на левую руку и правую ногу.

Рисунок, с.19 по книге П. и Г.Деннисонов

Это упражнение способствует сбалансированной активизации нервных путей мозолистого тела головного мозга.

Автор «Гимнастики мозга» П.Деннисон обнаружил высокий уровень корреляции между неспособностью делать перекрестные шаги и проблемами учения. Он показал также, что часто стресс разрушает перекрестно-латеральные навыки.

По мнению доктора нейрофизиологии К.Ханнафорд, изучавшей «Гимнастику мозга», «если выполнять упражнение регулярно, в мозолистом теле образуется и миелинизируется большое количество нервных путей, связывающих оба полушария быстрее и более интегрировано, делая возможным причинно обусловленный уровень мышления» (1999, с.133).

## 3. **«Крюки»**

Это упражнение можно делать стоя, сидя или лежа. Дается следующая инструкция: «Скрестите лодыжки так, чтобы было удобно (например, в положении «сидя» положите правую лодыжку на левую или левую на правую). Затем скрестите руки на груди, соедините пальцы в «замок» и выверните руки. Для этого вытяните руки вперед, тыльными сторонами ладоней друг к другу и большими пальцами вниз. Теперь перекрестите руки, возьмите пальцы в замок. Затем опустите руки вниз и выверните их внутрь на уровне груди так, чтобы локти были направлены вниз. Находясь в этом положении, прижмите язык к твердому небу за верхними зубами».

Рис. с. 135. К.Ханнафорд

К.Ханнафорд отмечает, что это сложное перекрестное движение оказывает на мозг то же интегрирующее действие, что и «Перекрестные шаги». Когда язык прижимается к небу, это «возбуждает средний мозг, который находится прямо над твердым небом, а также помогает избавиться от напряжения в языке, вызванного несбалансированной позой. (там же, с.134).

К.Ханнафорд рассказывает, что когда она работала консультантом в школе, то ввела правило «двухминутки». Если к ней приводили учеников (от 5 до 15 лет), которые плохо себя вели или дрались, они должны были сидеть в позе «Крюков» в течение двух минут, прежде чем начать разговор. «Такое правило, - пишет К.Ханнафорд, - способствовала сознательному переключению внимания, активизации моторной коры больших полушарий за счет снижения возбуждения в центрах выживания и рептильном мозге и снижения таким образом выработки адреналина» (Там же, с.135). Уже через две минуты дети были способны понять точку зрения другого и свою собственную.

Это упражнение полезно и взрослым, когда они испытывают стресс, хотят успокоиться. Педагоги могут его использовать для переключения внимания учеников после перемены, уроков физкультуры и т.п.

«Гимнастика мозга» содержит также большое количество упражнений, способствующих развитию отдельных функциональных систем мозга. Приведем некоторые из них.

#### ***4. "Ленивые восьмерки" для письма***

Для выполнения этого упражнения нужны доска и мел или прикрепленный к стене большой лист бумаги и карандаш. Необходимо непрерывным движением нарисовать «восьмерку», лежащую на боку (знак бесконечности). Рисование начинается от центра, затем идет против часовой стрелки - вверх, влево и обратно через низ к центральной точке. Далее рисунок продолжается от центра вправо - вверх по часовой стрелке, в сторону по окружности и вновь возврат в исходную точку. Во время рисования необходимо следить за рукой, рисующей восьмерку, слегка поворачивая голову.

Сначала три восьмерки рисуются левой рукой, затем три - правой, а затем три - двумя руками вместе.

Лучше всего рисовать «восьмерки» крупными.

Это упражнение активизирует оба глаза и интегрирует оба зрительных поля - левое и правое, способствует развитию навыка пересечения среднего зрительного поля, процесса слежения глазами. расслаблению мышц кистей, предплечий и плеч, стимулирует тактильную чувствительность.

Рис. с. 20 по книге П. и Г.Деннисонов

### **3. «Ленивые восьмерки» для глаз**

В этом случае «восьмерки» чертятся в воздухе . Упражнение заключается в слежении глазами за движущимся большим пальцем, описывающем восьмерку. Детям дается следующая инструкция: «Встаньте. Выставьте руку вперед, поднимите большой палец на уровне переносицы примерно на расстоянии локтя и рисуйте в воздухе лежащую на боку восьмерку. Движения должны быть медленны. Думайте о том, что вы делаете. Держите голову прямо, но не напрягайтесь. За движениями большого пальца следите только глазами. Восьмерка должна быть большой. Но при этом вы все время должны видеть свой большой палец. Он должен идти по краю того, что вы вообще видите. Большой палец начинает свое движение от центра и идет вверх, затем следует против часовой стрелки вниз и возвращается в центр. Затем аналогично по часовой стрелке - вверх - вправо - вниз – в центр». Движения необходимо повторить не менее трех раз каждой рукой.

Рис. с.137 по книге К.Ханнафорд

После этого сцепите руки в замок: большие пальцы направлены вверх и образуют букву «Х». Прделайте то же упражнение сцепленными руками.

«Ленивые восьмерки» часто сложно даются людям, которые испытали сильны стресс, но именно для них это очень полезно.

Эти упражнения снимают усталость глаз, напряжение в мышцах шеи и боль в спине, которые часто бывают следствием долгого сидения за партой, компьютером и т.п.

### **6. «Слон»**

При выполнении этого упражнения левое ухо прижимается к левому плечу так плотно, чтобы можно было держать лист бумаги. Затем левая рука вытягивается, как хобот. Колени

расслаблены, а рука рисует «ленивую восьмерку», начиная от центра, идя вверх и против часовой стрелки. При этом глаза следят за движениями кончиков пальцев. Упражнения надо выполнять медленно, 3-5 раз левой рукой и столько же раз правой рукой.

Рис. с. 23 по книге П. и Г.Деннисонов

По мнению доктора нейрофизиологии К.Ханнофорд, изучавшей действие «Гимнастики мозга», «Слон» - одно из интегрирующих упражнений.. Оно активизирует целостную систему «интеллект-тело» и обеспечивает ее сбалансированность. «Движения осуществляются, - пишет К.Ханнофорд, - в основном центральными мышцами корпуса, что возбуждает вестибулярный аппарат, особенно полукружные каналы уха. Упражнение также задействует координацию «руки- глаза». Оно активизирует работу базального ганглия лимбической системы, мозжечка, сенсорных и моторных зон коры и, особенно, лобных долей мозга. Зрительная информация, поступающая в мозг, активизирует затылочную долю. А если к этому упражнению добавить «слоновьи звуки», то возбуждаются слуховые механизмы височных долей мозга» (1999, с.139).

«Слон» особенно рекомендуется людям с нарушениями концентрации внимания.

### **7. "Думающий колпак"**

Большим и указательным пальцем мягко оттягивают назад и , слегка массируя, заворачивают ушную раковину. Массаж начинают с верхней части уха и постепенно, перехватывая пальцами, доходят до мочки.

Рисунок с.44 по книге П. и Г.Деннисонов

Упражнение активизирует механизм слухового восприятия и способствует развитию памяти. Как пишет К.Ханнафорд, «связь между слухом в височной доле и памятью в лимбической системе очень сильна. Мои студенты в Гавайском университете выяснили, что «Думающий колпак» очень помогает им, когда необходимо вспомнить какую-либо техническую информацию для реферата или теста, Они делали это упражнение каждый раз, когда я говорила им: «Я прошу вас запомнить эту

информацию. Часто, когда я не могу вспомнить имя автора или ссылку для статьи, я делаю «Думающий колпак», и ответ сам всплывает у меня в памяти. Простое действие физического стимулирования тактильных рецепторов наружного уха пробуждает весь механизм слухового восприятия (Специалисты по акупунктуре насчитывают более 148 точек, расположенных на ухе, которые соответствуют различным частям тела). (Там же, с. 141).

### 8. «Энергетическая зевота»

Инструкция: «Представьте, что вы готовы зевнуть. Закройте глаза и помассируйте указательным и средним пальцами зоны соединения нижних и верхних коренных зубов. Сделайте глубокий расслабляющий звук зевоты и массируйте эти мышцы. Сделайте упражнение 3-6 раз».

Рисунок с.43 П.Деннисон

Через сустав, соединяющий верхние и нижние челюсти (место, которое массируется в этом упражнении) проходят стволы пяти основных черепных нервов, которые собирают сенсорную информацию глазных мышц, языка, рта и активизируют мышцы лица, глаз и рта. «Энергетическая зевота» расслабляет все лицо и поэтому сенсорная информация поступает в большем объеме. Расслабление мышц и снятие напряжения в челюстно-височном суставе существенно улучшает функционирование глаз, лицевых мышц и рта. Это упражнение полезно для детей, испытывающих трудности при обучении чтению.

### 9. «Помпа»

Помпа - упражнение, способствующее расслаблению икроножной мышцы ноги. Это упражнение способствует восстановлению естественной длины сухожилий стоп, которая сокращается в ситуации стресса.

Инструкция: «Встаньте. Обопритесь руками на стену или на спинку стула

Рис. с.34 П.Деннисон

Поставьте одну ногу позади корпуса тела, а другую впереди. Делайте выпады, сгибая в колене ногу, находящуюся впереди. Нога, расположенная сзади, должна быть выпрямлена. Держите корпус прямо. Вначале упражнения пятка ноги, расположенной сзади, оторвана от пола, и вес тела приходится



на ногу, выставленную вперед. Далее вес с этой ноги переносится на ногу, расположенную сзади, а пятку надо постараться опустить на пол. Делайте выдох при движении, когда пятка опускается, и вдох, когда нога расслабляется, и пятка поднимается от пола. Повторить упражнение три раза или более».

Было показано, что упражнение способствует улучшению вербальных навыков и значительно облегчает коммуникацию детей с дефектами речи или симптомами аутизма. Работая с подростками, П.Деннисон обнаружил позитивное влияние этого упражнения в случаях, когда подростки не могли выразить свои мысли с помощью слов или вербально описать знакомый им материал.

### 9. «Энергизатор»

Инструкция. «Для того чтобы выполнить это упражнение сядьте за стол, положите на него руки, наклоните подбородок к груди так, чтобы ощутить, как растягиваются мышцы спины и расслабляются плечи. Затем с глубоким вдохом запрокиньте голову назад, и прогните спину так, чтобы развернулась грудная клетка. После этого сделайте выдох, расслабьте спину и опустите подбородок к груди.

Рис. с. 144. К.Ханнафорд
Рис. с 28 П.Деннисон

Повторите упражнение не менее трех раз, отслеживая, насколько легче становится выполнять его после повторений. Сосредоточьтесь на дыхании как источнике вашей силы. Помните, что нужно начинать дышать как бы от основания позвоночника (покажите, где находится основание позвоночника).

Упражнение повышает концентрацию внимания, активизирует вестибулярный аппарат, усиливает циркуляцию кислорода.

### 10. "Сова"

Инструкция: «С силой сожмите левой рукой правое плечо. Расслабьте мышцы шеи. Медленно поворачивайте голову налево, потом направо. Подбородок держите прямо. Голова при поворотах налево и направо достигает крайних позиций и опускается вниз, когда проходит серединную линию тела. Повторите то же самое с другим плечом».

Рис. с.31 П.Деннисон
----------------------

Это упражнение удлиняет мышцы шеи и плеч, восстанавливает в них нормальное кровообращение, повышает циркуляцию крови в мозге и таким образом способствует концентрации внимания, улучшает память, мышление.

Привлекательность «Гимнастики мозга», по мнению многих авторов, состоит в ее простоте и практичности. Упражнения полезно проводить в любое время, чтобы повысить эффективность того, что делаешь в данный момент. Все упражнения программы следует выполнять легко и свободно, так, как у каждого получается. При проведении этой гимнастики психологу важно следить за тем, чтобы дети правильно понимали инструкцию. Следует также обратить внимание на то, что занятия проходили при положительном эмоциональном настрое. Исключаются всякая критика, отрицательные оценки. Возможны только поддерживающие реплики: «Молодцы!», «Как хорошо у вас получается!» и т.п.

## **ЯПОНСКАЯ ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА**

Гимнастика основана на традициях восточной медицины, учитывающей связь тонкой моторики руки, а также находящихся на окончаниях пальцев руки точек акупунктуры с работой головного мозга и всего организма человека. Она может быть рекомендована для улучшения памяти, внимания, мышления детей, а также как вспомогательное средство для установления контактов с детьми, снятия напряжения и т.п.

1. Две руки ладонями внутрь расположить перед глазами на уровне груди. Начиная с левого мизинца, внимательно рассмотреть каждый палец. Затем, начиная с левого мизинца, сгибать поочередно каждый палец сначала на левой руке, затем на правой, также начиная с мизинца. Согнуть, поддержать кулачки, выпрямить (20 раз).

2. Исходное положение - то же, что в первом упражнении. Начиная с указательного пальца левой руки, нажимать большим пальцем на верхнюю подушечку пальцев поочередно на левой руке, затем на правой. Затем на двух руках одновременно (20 раз).

3. Большим пальцем левой руки нажать на нижнюю часть подушечки указательного пальца той же руки, сгибая при этом указательный палец. Затем поочередно повторить это с остальными пальцами. На правой руке начинать с мизинца. Потом на обеих руках вместе (20 раз).

4. Согнуть пальцы обеих рук в "кошачий коготь" или

крючок. Поочередно, начиная с указательного пальца, соединять все пальцы с большим, образуя "круг". Начинаем с левой руки.

5. Сделать "захват" согнутыми в крючок указательными пальцами обеих рук, затем средними и т.д.. Каждый раз потянуть так, чтобы расправилась диафрагма. Закончить большими пальцами.

6. Руки поднять вверх, делать поочередно всеми пальцами "захват" "крючками" из пальцев. Тянуть руки в разные стороны, потянуть позвоночник вверх.

7. Упражнение с грецкими орехами или небольшими плотными шариками (2 штуки). Всеми пальцами катать орехи по внутренней и внешней сторонам ладоней по часовой и против часовой стрелки.

8. Не очень острой палочкой (можно исписанным стрежнем шариковой ручки) легко "покалывать" ладони рук, начиная с левой, по часовой и против часовой стрелки.



## ЛИТЕРАТУРА

### Словари, энциклопедии, справочники

1. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб,-М., 2003.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб, 1999. С.57
3. Годфрид М. Психология и психиатрия: Терминологический словарь. СПб., 2003.
4. Краткий психологический словарь/ Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, М., 1985
5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. СПб, 1995.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. М., 2000.
7. Российская педагогическая энциклопедия/ Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1., М., 1993.
8. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста/под ред. С.Ю.Циркина. СПб., 1999.

### Монографии, книги, статьи

9. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М., 2003
10. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. М., 1991
11. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
13. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. М., 1922.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
15. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе/ Вопросы психологии. 1979. № 2а

16. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе// Вопросы психологии. 1979. № 4б
17. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значащие переживания» как предмет психологии// Вопросы психологии. 1972. № 1
18. Божович Л.И., Славина Л.С., Морозова Н.Г. Развитие мотивов учения у советских школьников// Известия АПН РСФСР. 1951. Вып.36.
19. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003
20. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2004.
21. Бронфенбреннер. Два мира детства. М., 1976.
22. Брускова Е.С. Семья без родителей: Социально-педагогическая система Германа Гмайнера. М., 1993.
23. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
24. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.-М., 2004.
25. Венгер Л.А. О путях изучения генезиса сенсорных способностей// Генезис сенсорных способностей. М., 1976.
26. Венгер А.Л, Филиппова Е.В. О критериях готовности к школьному обучению// Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980.
27. Вы решили усыновить ребенка/ Авт. Г.С.Красницкая и др. М., 2001.
28. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч.: в 6 т. Т.2. М., 1982.
29. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. Соч.: в 6 т. Т.3, М., 1983.
30. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. Соч.: в 6 т. Т.4. М., 1984.
31. Гаврилова Т.П., Фетисова Е.В. Экспериментальные исследования отношения младших подростков к взрослым и сверстникам как объектам общения// Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979.
32. Гиббенс Т.К.Н. Основные тенденции в преступности несовершеннолетних. Женева, 1968.
33. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2000.
34. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

35. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет: Автореф. дис. ... канд. психол.н. М., 1990
36. Данилова Е.Е. Детский тест «Рисуночной фрустрации» С.Розенцвейга. М., 1997.
37. Деннисон П.И., Деннисон Г.И. Гимнастика Мозга: Книга для родителей и педагогов, М., 1998.
38. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей// под ред. Д.Б.Элькониной, А.Л.Венгера. М., 1981.
39. Диагностика умственного развития/ Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. М., 1978.
40. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
41. Залысина И.А., Смирнова Е.О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи// Вопросы психологии. 1985. № 4.
42. Захарова Р.А., Чупаха И.В. Методика «Гимнастика мозга»// Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М.-Ставрополь, 2001
43. Игнатьева Н.Д. Сравнительное изучение особенностей личности детей, страдающих эпилепсией и бронхиальной астмой. Автореф. Дис. ... канд. психол. н. Л., 1981.
44. Исурина Г.Л. и др. «Трудные» подростки в массовой школе// Патохарактерологический опросник для подростков. Л., 1976.
45. Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни// Вопросы психологии. 1965. № 2.
46. Коробейников И.А. и др. Диагностические аспекты профилактики и коррекции школьной дезадаптации. Методические рекомендации. М., 1989.
47. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб, 2000.
48. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М., 2000.
49. Кун Д. Основы психологии. СПб, 2002.
50. Лангмейер Й, Матейчек З. Психическая депривации в детском возрасте. Прага, 1984.

51. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения// Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 Т. Т.1, М., 1983.
52. Майерс Д. Развитие ребенка// Майерс Д. Психология. М., 2001. Гл. III.
53. Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 1996.
54. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
55. Михайлов Ф.Т. Преемственность в развитии сознания// Природа, 1986, № 5.
56. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2000.
57. Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). М., 1997.
58. Мурзенко В.А. Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых «трудных» детей в условиях массовой школы (в связи с задачами коррекционной работы). Дис. ... канд. психол. н. Л., 1979.
59. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1975.
60. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология: Нарушения психики ребенка. СПб, 2003.
61. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков// Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
62. Неупокоева Н.М. Особенности общения младших школьников со взрослыми и сверстниками// Психология формирования личности и проблемы обучения. М., 1980.
63. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб, 2002.
64. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980.
65. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста/ Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М., 1988.
66. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
67. Пиаже Ж., Ю Инхельдер Б. Психология ребенка. СПб, 2003
68. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте// Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М., 1984
69. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога// Научно-



- методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988.
70. Психическое развитие воспитанников детского дома. Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М., 1990.
71. Пушкарева Н.Л. Материнство как социально-исторический феномен// [www://file:localhost](http://www://file:localhost). 2003.
72. Рабочая книга школьного психолога/ под ред. И.В.Дубровиной. М., 1991.
73. Развитие ребенка/ Под ред. А.В.Запорожца и Л.А.Венгера. М., 1968.
74. Раншбург Й, Поппер П. Секреты личности. М., 1983.
75. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.
76. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
77. Роджерс К., Фрейдберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
78. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье, М., 1989.
79. Рубинштейн С.Я. Методы экспериментальной патопсихологии, М., 1960 (переиздано в 2000 г.).
80. Рутман Э.М., Искольдский Н.В. Истоки радости. М., 1987.
81. Сергиенко Е.А., Пугачева А.Н. Представление о гендерной роли у девушек, выросших в семье и в детском доме// Мир детства. 2002. № 3. С. 40-47.
82. Славина Л.С. Трудные дети. М.,-Воронеж, 1998.
83. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2004
84. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояния фрустрации и эмоционального стресса при неврозах: Автореф. дис. ... канд. психол.н. Л., 1973.
85. Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций Иностранная психология. 1994, № 2.
86. Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д.Векслера (WISC).СПб, 1994.
87. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. Учебное пособие. М., 1999.
88. Франкл В. Доктор и душа. СПб, 1997.
89. Ханнафорд К. Мудрое движение: Мы учимся не только головой. Арлингтон, Вирджиния, 1999.
90. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.

91. Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
92. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб, 2003.
93. Щелованов Н.М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. Глава 1. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М., 1960.
94. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского возраста. М., 2001.
95. Шпиц Р.А., Коблинер В.Г. Первый год жизни. М., 2000.
96. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
97. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.

Художественные произведения,  
мемуары, публицистика

98. Дневник пещерной женщины// Советская культура, 1989, 1 июля.
99. Лем С. Навигатор Пиркс. Голос неба. М., 1970.
100. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб., 1995.
101. Моэм С. Театр. М., 2004
102. Монтень М. Опыты. Кн.1-3. М., 1960.
103. Пирогов Н.И. Дневник старого врача// Сочинение Н.И.Пирогова. СПб, 1887. Т.1.
104. Пуцин И.И. Записки о Пушкине. М., 1975.
105. Сартр Ж.-П. По поводу «Иванова детства»// Мир и фильмы А.Тарковского. М., 1991.
106. Снайдер Ди. Практическая психология для подростков или Как найти свое место в жизни. М., 1997.