

Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка

И. Ю. Кулагина

кандидат психологических наук, декан факультета повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета

Е. А. Поляков

кандидат психологических наук, доцент факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены результаты исследования личностных особенностей подростков — воспитанников детских домов с нормативным развитием и проблемами в развитии (задержкой психического развития, умственной отсталостью — т. е. отставанием в развитии как формой дизонтогенеза). При сравнении с подростками, воспитывающимися в семьях, выявлена специфика становления в подростковом возрасте мотивации, ценностных ориентаций, восприятия времени и агрессивности социальных сирот. Показано, что при нормативном развитии и ЗПР в условиях закрытого образовательного учреждения интенсивно развивается гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, повышается агрессивность в ситуациях фрустрации и снижается субъективная скорость воспринимаемого времени. Личностное развитие умственно отсталых подростков, отличающихся повышенной конформностью, при отсутствии внешних асоциальных влияний оказывается более близким к нормативному. Предполагается, что воспитательный эффект в коррекционном интернате VIII вида ситуативен. В статье обсуждаются вопросы роли условий воспитания и дизонтогенеза в развитии личности.

Ключевые слова: социальная депривация, дизонтогенез, подростковый возраст, развитие, мотивация, ценностные ориентации, темпоральные переживания, агрессивность, поведенческие паттерны.

Обращение к проблеме сиротства, воспитания детей и подростков в закрытых образовательных учреждениях, прежде всего, имеет практическую значимость. Увеличение числа социальных сирот как с нормативным развитием, так и проблемами в развитии, поиски альтернативных форм воспитания делают эту проблему в настоящее время крайне актуальной. В то же время ее изучение позволяет лучше понять ход онтогенетического развития, роль социальных факторов в этом процессе.

Социальная депривация и дизонтогенез являются, по сути, факторами развития, определяющими специфику процесса становления личности. В то же время социальную депривацию и дизонтогенез можно рассматривать как условия развития личности, подчеркивая тем самым целостность процесса развития (саморазвития) личности ребенка и подростка. Этот подход (противопоставлявшийся в свое время теории факторов) наиболее ярко выражен в Московской психологической школе. Приведем две цитаты — из статьи Л. С. Выготского и выступления П. Я. Гальперина.

«Искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток» [6, с. 309].

«Развитие ребенка... нельзя представлять как взаимодействие отдельных факторов: полученной им организации, общего влияния среды, воспитательно-го влияния; прежде всего следует подчеркнуть момент саморазвития ребенка. Только внутри этого саморазвития имеет значение каждый из перечисленных факторов, а также много других моментов» [33, с. 126].

Один из крайне неблагоприятных вариантов условий воспитания и, в то же время, негативный фактор развития ребенка — социальная депривация. Максимально раннее и тотальное воздействие этого фактора приводит к наиболее тяжелым последствиям в развитии. При материнской депривации наблюдается явление госпитализма — недостаточность активности ребенка, его включения в общение и предметную деятельность, замедление не только психического, но и физического развития (Дж. Боулби, Р. Шпиц и др.). У ребенка, не имеющего опыта жизни в семье, на протяжении всего детства проявляются нарушения эмоциональной сферы и интерперсональных отношений [48].

Чаще всего дети оказываются в закрытом детском учреждении не в младенческом, а в более позднем возрасте, тем более что в последнее время увеличивается число социальных сирот, т. е. детей, оставшихся без попечения родителей, которые лишены

родительских прав, осуждены или отказались от ребенка (социальные сироты составляют более 90 %, по данным Л. М. Шипицыной [49] и А. М. Щербаковой [17]). Но и в этом случае социальная депривация приводит к своеобразию развития.

О развитии личности при воспитании в условиях детского дома или интерната известно достаточно много. Нас интересует в данном случае подростковый возраст — период, переходный от детства к зрелости, в котором, несмотря на интенсивное развитие и общую неустойчивость, начинается стабилизация личностных особенностей и поведенческих паттернов [42]. Кроме того, мы рассмотрим особую категорию подростков — социальных сирот — с нарушенным ходом онтогенетического развития, т. е. дизонтогенезом (по классификации В. В. Лебединского [25], это два варианта отставания в развитии — недоразвитие и задержанное развитие, представленные умственной отсталостью и задержкой психического развития).

Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в детских домах и интернатах

Все исследователи отмечают яркую эмоциональную окрашенность межличностных отношений воспитанников детских домов и интернатов. Но существуют разные представления об эмоциональном знаке взаимоотношений. В психологической литературе есть сведения, с одной стороны, о почти родственных отношениях между сверстниками, способствующих появлению чувства защищенности [41; 40], а с другой стороны — об обособленности групп детей, живущих в интернате, жестоком обращении друг с другом, преобладании агрессии и страха [29; 13].

Как считает М. Ю. Кондратьев [19], и глубокие дружеские связи подростков, и откровенная враждебность в их отношениях могут быть представлены в рамках одной и той же группы. В закрытом учреждении подростки вынуждены находиться в системе ежедневных тесных контактов, что резко снижает возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений. Поэтому и отношения, близкие к семейным, и вражда, агрессия приобретают «истеричный» оттенок, т. е. значимые эмоционально-позитивные и негативные контакты складываются в основном как избыточно насыщенные.

Отношения в закрытом учреждении зависят от интрагрупповой статусной иерархии. В частности, подростки, имеющие низкий статус в сообществе сверстников, получают низкие оценки своих личностных и физических качеств, что свидетельствует об ограниченном, усеченном «личностном различии» низкостатусных в группе. Устойчивые дружеские диады и триады образуются в большинстве случаев из представителей одного статусного слоя.

Такой ролевой «перекосяк» в отношениях значимости подростков в условиях детского дома или интерната усиливается, если высокий статус воспитанника подкрепляется администрацией. Концентрация

неформальных и формальных полномочий в одних руках обычно приводит к упрочению статусной иерархии, к большей дискриминации низкостатусных членов группы и повышению самооценки лидера. В этой ситуации возможно и острое противостояние лидера и группы [19].

В закрытом учреждении у детей и подростков формируется особое «чувство Мы». Считается, что этот феномен помогает преодолеть социальную депривацию: воспитанник, не являясь зрелой личностью, не может найти опору в собственном внутреннем мире и находит ее в единении со сверстниками, имеющими тот же опыт и находящимися в тех же условиях [29].

Яркие проявления «чувства Мы» наблюдаются при резкой смене привычных условий, вызывающей тревогу — в незнакомой обстановке, при смене территории (А. Фрейд, С. Дан, Й. Лагмейер, З. Матейчик, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.).

«Чувство Мы» сохраняется длительное время. Взрослые, перенесшие социальную депривацию в детстве, остаются повышенно критичными по отношению к другим и испытывают недоверие ко всем, кроме членов своей группы. Вместе с тем взрослые выпускники сиротских учреждений ориентированы на поиск поддержки вне своего семейного круга, а не на усиление близких родственных отношений. В процессе их адаптации в открытом социуме на становление супружеских и детско-родительских отношений оказывают негативное влияние феномены, возникшие в закрытом учреждении, — эмоциональная холодность, экстернальность, феномен детдомовского «мы» [34].

Межличностные отношения со сверстниками для личностного развития являются во многом определяющими в подростковом возрасте, но крайне важны также отношения со взрослыми-педагогами. Они имеют свою специфику из-за ряда факторов.

В семье ребенок или подросток чувствует себя защищенным, веря в помощь родителей при неблагоприятных обстоятельствах. Воспитанник детского дома в своем окружении или не видит защитника, или воспринимает в этом качестве сверстника (но не учителя или воспитателя) и очень рано начинает полагаться на собственные силы. Воспитанник детского дома переживает постоянный дефицит общения с широким социумом и испытывает недоверие к взрослым (в том числе педагогам), связанное с прошлым жизненным опытом (приобретенным в семье с алкоголиками, душевнобольными родственниками, при жестоким обращении и т. п.). Педагоги, в свою очередь, преимущественно ориентированы не на личностное развитие воспитанников, а на поддержание порядка, предусмотренного режимом закрытого учреждения (учебно-дисциплинарную модель воспитания).

В результате для подростков педагог абсолютно авторитетен или неавторитетен независимо от ситуации. Для большинства подростков воспитатели референтны, но часто получают негативные характеристики (учитывается мнение педагога при негативном

к нему отношении). То есть фиксируется референтность роли педагога, а не референтность его личности, характерная для подросткового возраста в условиях социальной депривации [21].

Таким образом, являясь источником, порождающим депривацию, нарушение общения со взрослыми само оказывается затем под влиянием этого фактора [40]. Неоптимальность общения воспитанника закрытого учреждения с педагогами становится одной из главных причин поиска альтернативных форм устройства жизни социальных сирот (усыновление, детские дома семейного типа, патронатные семьи и др.).

Многие личностные особенности социальных сирот обусловлены системой отношений в детском доме или интернате. Когда воспитатели и учителя оказываются лишь носителями знаний и образцов поведения, а не «источником жизненного смысла», и знания и образцы усваиваются воспитанником формально, возникает феномен «отчуждения своего опыта» [43]. Если педагог незначим или не может связать предлагаемую им картину мира с прошлым жизненным опытом воспитанника, сохраняются старые паттерны поведения и ценности, принесенные из неблагополучной семьи, идеализируются образы родителей. Именно значимые другие, явление отраженной субъектности [36] определяют систему отношений ребенка или подростка с миром, ее стабилизацию или изменение. В то же время в субъективной картине мира сирот наиболее нарушенной является область построения отношений с другими людьми [34].

Агрессивность и ее проявления в детских домах и интернатах

Поскольку дети и подростки, оказавшиеся в условиях социальной депривации, испытывают трудности или вообще не способны к установлению конструктивных, эмоционально адекватных отношений с другими, для них характерны проявления агрессивности. Отмечая эту особенность, психологи объясняют ее разными причинами: неблагополучной наследственностью (социальные сироты — дети из неблагополучных семей, в которых часто встречаются алкоголизм и психические заболевания); системой воспитания в детских домах, построенной на беспрекословном подчинении педагогам; отсутствием или разрушением привязанности к близким, неудовлетворением потребностей в материнской любви, неформальном общении, взрослом как идеале и т. п.; искаженным развитием «Я-концепции», при котором чувство своего «Я» у подростка возникает в процессе и результате агрессивного поведения, и т. д. [14].

По Л. И. Божович, развитие личности происходит не в процессе адаптации к внешним требованиям, а в постоянной творческой активности, направленной на изменение себя и окружающего мира. Исходя из этого, А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых констатируют отклонения от истинного пути личностного развития в условиях детского закрытого учре-

ждения. «Этот тип отклонений можно описать как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, формирование которых... создает возможность перехода от реактивного, ситуационного, к активному, свободному поведению» [40, с. 243].

Недоразвитие данных механизмов компенсируется у воспитанников детских домов и интернатов формированием различных защитных образований. Поэтому вместо становления произвольности поведения у них появляется ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией — аффективные реакции на нее, обида, агрессия, перекладывание ответственности на других.

Проявлением агрессивности в отношениях и поведении способствует «социальная дезориентация», связанная с пониженной чувствительностью ребенка и подростка к социальным нормам, что считается одним из последствий социальной депривации. В подростковом возрасте при социальной дезориентации часто складывается представление о враждебности и несправедливости окружающего мира, ведущее к самосознанию изгоя, асоциальным установкам и агрессии [17].

О повышенной агрессивности подростков-социальных сирот в психологическом эксперименте свидетельствует то, что они дают экстрапунитивных реакций («внешнеобвинительных», направленных на других) в три раза больше, чем реакций, связанных с обвинением себя [40]. В ситуации фрустрации их реакции в большинстве случаев имеют «препятственно-доминантный» характер, тогда как у подростков из семей — «необходимо-упорствующий», т. е. социальные сироты фиксируются на препятствии вместо того, чтобы искать конструктивное решение — выход из конфликтной ситуации [8]. У мальчиков-подростков из детского дома уровень агрессивности выше, а чувство вины после агрессивных действий значительно меньше, чем у мальчиков из благополучных семей [49].

Наблюдения и беседы показывают, что действия окружающих, в том числе родственников, часто воспринимаются подростком-воспитанником закрытого учреждения как повод для конфликта. Иногда подросток ничего не может сказать о судьбе родных братьев и сестер, равнодушно или агрессивно реагирует на разрыв отношений с ранее близкими людьми. Дети и подростки практически не имеют родственной привязанности к сиблингам [14].

Наиболее ярко агрессия проявляется во взаимоотношениях с подростками, живущими в семьях, которые воспринимаются как чужие. Враждебные чувства и агрессивное поведение, кажущееся со стороны неожиданным, немотивированным и бессмысленным, направляются на более благополучных сверстников в соответствии с внутригрупповыми ценностями. «Чувство Мы», объединяющее подростков из детского дома или интерната, противопоставляет их представителям другого мира. Последним отказывается в субъектности и любые действия по отношению к ним оказываются оправданными [29; 40; 49 и др.].

Большая агрессивность подростков, находящихся в условиях социальной депривации, по сравнению с подростками, живущими в семьях, сочетается с их большей интровертированностью [11] и более высокой тревожностью [3; 8].

Мотивационная сфера подростков-сирот

«Отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни» [14, с. 138]. Пассивное отношение к жизни проявляется у подростков, находящихся в закрытом учреждении, в частности, в моральном иждивенчестве — привычке жить по указке (с 10—11 лет), и материальном иждивенчестве — психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать (в конце подросткового возраста, в ранней юности) [17].

Своеобразие мотивационно-потребностной сферы подростков в детских домах и интернатах проявляется в широте, содержании, иерархической организации и динамике ее развития.

Мотивационная сфера подростков—социальных сирот уже, чем их сверстников, воспитывающихся в семьях. В частности, у них меньше представлены мотивы, связанные с развитием личности (формированием полезных черт и избавлением от недостатков). «В целом мотивы воспитанников интерната более однообразны и бедны, чем у обычных подростков» [40, с. 168].

Содержательная сторона мотивации подростков из закрытого учреждения отличается, прежде всего, наличием специфических мотивов, связанных с семейным неблагополучием. Еще одна особенность — ограниченность мотивации ситуацией актуальной жизнедеятельности. В интернате преобладают мотивы, ориентирующие подростка на сегодняшний день или ближайшее будущее, что отражает ограниченность временной перспективы. Мотивация не ориентирует воспитанников закрытых учреждений на будущее, как их сверстников из семей. Кроме того, отдаленное будущее фрустрировано, вызывает у них тревогу, страхи [12].

Мотивация, отражающая профессиональную ориентацию подростка, в интернате своеобразна. В ней не прослеживается поиск своего пути, сомнения и колебания, стремление к истинному самоопределению (что характерно для подростков, живущих в семье). Мотивация устойчива, но противоречива. С одной стороны, принимается путь, навязываемый извне, т. е. условиями жизни, регламентирующими переход в определенное среднее специальное образовательное учреждение. С другой стороны, часто этому сопутствует аффективное неприятие этого пути.

Иерархическая организация мотивационной сферы в условиях социальной депривации и семейного воспитания также различна. Более значимыми и

сильными в интернате оказываются мотивы, связанные с возникающим в подростковом возрасте сексуальным влечением, что выражается в манифестируемой гиперсексуальности воспитанников. «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» [40, с. 207]. О примитивности преобладающей мотивации также свидетельствует наличие сильных, занимающих в VII классе первое ранговое место мотивов, связанных с отдыхом [40; 45].

Динамика развития мотивации социальных сирот в подростковом возрасте не вполне благоприятна. Привязанность мотивации к актуальной ситуации без ориентации на длительную перспективу аналогична мотивационной тенденции, присущей младшим школьникам. В этом плане не прослеживаются существенных сдвигов в развитии [44].

При недостаточном развитии мотивационно-потребностной сферы подростков в условиях социальной депривации наблюдается возможность адекватного усвоения ими ценностей, принятых в обществе. Подростки, оказавшиеся в приюте, могут иметь ту же структуру ценностей (ценностных ориентаций), что и их сверстники, живущие в семьях [39]. Наиболее значимыми для них терминальными ценностями являются семья, здоровье, учеба, любовь, справедливость, свобода.

Самосознание подростков-сирот

В большом исследовании, проведенном А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [40], прослежены отличия самосознания подростков, находящихся в интернате, и подростков, живущих в семьях.

Отмечается разный уровень самопрезентации. В интернате этот уровень значительно ниже, что свидетельствует о недостаточном «богатстве» личности (мотивационно-потребностной сферы как ядерного образования) и невысокой активности.

«Образ Я» подростков из интерната (выражающий то, что является для них наиболее значимым и отличает их от других) включает в себя, прежде всего, формальные сведения — биографические, ролевые, а также сведения о внешности.

Поскольку в интернате одной из наиболее сильных в подростковом возрасте становится сексуальная потребность, она реализуется в соответствующем поведении (ранние сексуальные связи, подростковый промискуитет и т. д.) или в фантазиях, создающих легенды и определенный имидж подростка, и получает соответствующую представленность в его самосознании. Поэтому внешность у данной катего-

рии подростков обычно связана с подчеркнутой сексапильностью. Важность сексуального аспекта «образа Я» объясняется, в частности, тем, что позволяет воспитанникам интерната повысить самооценку, представление о собственной ценности.

В отличие от своих сверстников из семей, воспитанники интерната в самоописаниях крайне редко указывают свои привязанности, интересы и увлечения. Это явление соответствует уже отмеченному факту бедности их мотивации, узости интересов. Кроме того, у них низка степень интенциональности — желания выразить свои потребности, стремления, намерения, преобразовать себя и мир. Также «отсутствует субъективная фиксация определенных аспектов своей мотивации» [40, с. 176]. Последнее, очевидно, связано с недостаточным развитием личностной рефлексии, но, возможно, проистекает и из-за специфической системы ценностей, присущей субкультуре детских домов и интернатов, существующей в дополнение к усвоенным социальным нормативам.

Отражение в «образе Я» черт личности в интернате оказывается чаще всего или простой констатацией, или поводом для противопоставления собственного мнения о себе мнению окружающих, главным образом — педагогов. Здесь не наблюдается того, что характерно для подростков из семей: фиксация некоторых своих черт, особенно негативных, становится отправной точкой в стремлении их исправить или совершенствовать. В условиях социальной депривации проявляется ситуационность, отсутствие глубокой временной перспективы и постановки далеких целей, что препятствует формированию мотивов саморазвития. Это отражается не только на поведенческом уровне (психологами отмечается интеллектуальная пассивность и важность умения не выделяться в группе, не проявлять свою личность), но и на уровне самосознания.

В интернате наиболее значимы для «образа Я» характеристики, воспринимаемые окружающими — внешность и поведение, — даже в VII и VIII классах. Эти характеристики присущи «образу Я» одиннадцатилетних подростков, живущих в семьях. Позже, в процессе интенсивного развития самосознания, для них становятся более значимыми собственные представления о себе — своих способностях, интересах, умениях, чертах личности. Меньшая содержательность, глубина «образа Я» старших подростков — воспитанников интерната отражает отсутствие должной динамики развития самосознания.

Оказалась одинаково значимой в обеих группах подростков (живущих и в интернате, и в семьях) только одна сфера жизни, представленная в «образе Я» — отношения с окружающими людьми, что является возрастной закономерностью. Подростки в силу своего возраста ориентированы на общение (прежде всего со сверстниками, но также и со взрослыми, от которых они эмансипируются, отстаивая свою взрослость), и эта тенденция проявляется в разных условиях жизни и воспитания.

Если для подросткового возраста в целом характерна сниженная самооценка, то наиболее ярко данная закономерность проявляется в условиях закрытого учреждения. Низкая самооценка воспитанников интерната является «эхом» оценок учителей и воспитателей. Здесь можно отметить два момента. Во-первых, самооценка, повторяющая оценки взрослых, свойственна детям, а не подросткам. Это еще одно свидетельство недостаточно интенсивного развития самосознания в детском доме или интернате. Во-вторых, как отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, низкие оценки педагогов вызывают сопротивление, но примитивное и непродуктивное, на поведенческом уровне (запечатлеваясь, несмотря на непринятие, в самооценке, даже в тех же выражениях). В то же время подросток из семьи, недовольный собой, находит объяснения своих негативных особенностей, не унижающие собственного достоинства, и находит возможные выходы из ситуации, стремясь к самосовершенствованию.

В условиях закрытого учреждения недостаточно сформированной формой самосознания становится также идентичность личности подростка, в том числе, из-за отсутствия адекватных моделей полоролевого поведения — гендерная идентичность.

К условиям, затрудняющим развитие самосознания в закрытом учреждении, относят, кроме отсутствия близких взрослых, к которым подросток испытывает привязанность, смену воспитателей, разрывающую непрерывность отношений и опыта подростка; отсутствие субъектной позиции воспитанника, становящегося объектом ухода, воспитания и обучения; групповой, а не индивидуальный подход педагогов к воспитанникам; жесткая регламентация жизни в детском доме или интернате; отсутствие или недостаточное число мужчин среди сотрудников; феномен «общественной собственности» (отсутствие личных вещей и личного пространства, признаваемых окружающими) и др. [49].

Личностное развитие подростков с задержкой психического развития

Немногочисленные сведения о развитии личности подростков с ЗПР [24; 9; 10 и др.] дают возможность проследить его динамику от младшего школьного к подростковому возрасту. В благополучных условиях воспитания и обучения она позитивна, но нестойка; неблагоприятное изменение условий легко вызывает регресс.

По сравнению с младшим школьным возрастом, в подростковом более адекватными становятся самооценка (хотя она колеблется в соответствии со сменой ситуаций) и уровень притязаний (также колеблющийся обычно в сторону занижения при столкновении с трудностями). Формируется механизм личностной рефлексии, важный для развития самосознания. Появляются новые интересы, «установка на труд».

В то же время у подростков с ЗПР сохраняются проявления личностной незрелости: повышенная эмоциональная возбудимость, негрубые аффективные расстройства, проявляющиеся в колебаниях настроения; ограниченность познавательных интересов, отсутствие типичного для подросткового возраста повышения интеллектуальной активности, любознательности. В поведении слабо выражены «подростковые реакции» (А. Е. Личко) — увлечения, эмансипация, группирование, — но наблюдаются реакции, в норме характерные для более младшего возраста, в частности реакция имитации.

У части подростков с ЗПР появляются нарушения поведения. Для этих «трудных» подростков характерны эмоционально-волевая незрелость, повышенный фон настроения со вспышками раздражительности, склонность к лжи, инфантильная бравада нарушением требований педагогов, конфликтность и непонимание межличностных отношений, отсутствие учебных интересов, податливость влиянию асоциальных групп вне школы. В отдельных проступках, в асоциальных формах поведения могут быть реализованы стремление подростка к самоутверждению, желание обратить на себя внимание [24; 9; 47].

В основе отклоняющегося поведения лежат, прежде всего, нарушения его произвольной регуляции, низкий уровень самоконтроля. Проблемы регуляции деятельности и поведения могут стать «ядром дефекта» [20] при ЗПР.

Несформированность саморегуляции отражается и на учебной деятельности. Относительная успешность деятельности и бесконфликтность поведения достигаются лишь при четком внешнем контроле — со стороны педагогов и родителей [9; 10]. Учебная мотивация невысока, и большинство подростков, неуспешных в массовой школе, оценивают школу негативно, не имеют любимых учителей [15].

Нарушения поведения часто наблюдаются при акцентуациях характера гипертимного, эпилептоидного, шизоидного и неустойчивого типов (А. Е. Личко). Как было выявлено в исследовании Е. Г. Дзугкоевой [10], среди восьмиклассников с ЗПР несколько больше имеющих акцентуации характера эпилептоидного и неустойчивого типов, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. У подростков с ЗПР в целом больше выражена агрессивность, направленная на других людей; экстрапунитивных реакций в ситуации фрустрации у них больше, чем интро- и импунитивных реакций. Но это касается тех подростков, которые были поздно помещены в специальную школу для детей с ЗПР. Благоприятные условия воспитания в такой школе, коррекционная направленность обучения не могут сгладить за 1—3 года наметившиеся еще в массовой школе негативные тенденции. У подростков с ЗПР, с I по VIII класс учившихся в спецшколе, показатели близки к показателям подростков с нормативным развитием.

Установлены различия в «образах Я» подростков с ЗПР, воспитывающихся в детском доме и в семьях.

У воспитанников детского дома менее выражены представления о себе как друге, представления о своих интересах и умениях, о своих чувствах, отсутствуют далекая перспектива и профессиональное самоопределение, представления о самостоятельности в «образе Я» [49].

В условиях закрытого учреждения, интерната или детского дома, по данным Л. М. Шипицыной, число подростков с ЗПР, склонных к открытому агрессивному поведению, увеличивается к VIII классу.

Личностное развитие умственно отсталых подростков

В подростковом возрасте развивается эмоциональная сфера. Умственно отсталый подросток способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на состояние другого, но только в доступной его пониманию ситуации. Импульсивные проявления обиды, злости постепенно сглаживаются при благоприятных условиях воспитания и обучения. Но даже к концу подросткового возраста сохраняется непонимание тонких оттенков чувств и особенно чувств, связанных со сложными аспектами морального сознания.

Как подчеркивает В. Г. Петрова, «развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей» [35, с. 70].

Слабые и нестойкие в младшем школьном возрасте мотивы к концу подросткового возраста становятся более устойчивыми, особенно мотивы тех видов деятельности, которые имеют практическую, конкретную основу, в частности, трудовой деятельности (которой уделяется много внимания в коррекционных школах VIII вида).

Реально действующим мотивом, способствующим развертыванию деятельности, становится похвала педагога. При благоприятных условиях воспитания и обучения, специальных усилий взрослых мотивирующую функцию приобретает оценка социальной значимости результатов, которых подросток достигает в своей деятельности. Но коллективистические мотивы совместной деятельности умственно отсталых подростков остаются нестойкими и недостаточно осознанными.

В общении со сверстниками подростки начинают ориентироваться на их личностные качества, привлекательные (в частности, жизнерадостность) или отвергаемые (в частности, агрессивность), в то время как младшие школьники полностью зависели от оценок учителя [35].

У подростков часто сохраняется завышенная самооценка. Ее рассматривают как псевдокомпенсацию в ответ на низкую оценку окружающих [16].

На протяжении подросткового возраста нарастает агрессивность, особенно у мальчиков. Агрессив-

ность может проявляться в чрезмерно жестоких действиях, последствий которых умственно отсталый подросток не понимает. Агрессия расценивается как защитная реакция на трудности и как имитация действий взрослых в конфликтных ситуациях, т. е. воспроизведение семейных паттернов поведения [38]. Агрессия умственно отсталых подростков, по сравнению с агрессией нормально развивающихся сверстников, более устойчива и чаще направлена на людей, чем на предметы [49].

К концу подросткового возраста при умственной отсталости сохраняются недоразвитие высших чувств, интеллектуальная пассивность, низкий интерес к различным видам деятельности и событиям, происходящим в социуме, недостаточная критичность и неадекватная самооценка, агрессивность; проявляются повышенная внушаемость и готовность к принятию асоциальных форм поведения, неумение самостоятельно организовать свой досуг и нежелание самостоятельно благоустроить свой быт, иждивенчество [там же].

Отметим, что повышенная внушаемость и отсутствие инициативы в организации своей жизни не обязательно связаны с воспроизведением асоциальных форм поведения. Развитие не только эмоциональной сферы [35], но многих сторон личности и поведенческих паттернов умственно отсталого подростка в высокой степени зависит от внешних влияний и внешней организации его жизни. Если условия, в которых находится подросток, относительно благоприятны, и внешние воздействия позитивны, их эффективность, при конформности и интеллектуальной пассивности воспитанников, вероятно, может оказаться не ниже, чем при нормативном развитии.

Организация и методика исследования

Целью нашего эмпирического исследования стало уточнение особенностей личностного развития подростков в условиях социальной депривации и при формах дизонтогенеза, вызванных отставанием развития (при задержанном развитии и недоразвитии, по классификации В. В. Лебединского, [25]). Изучались личностные особенности, развитие которых, по данным психологической литературы, оказывается в наибольшей мере своеобразным — мотивационное ядро личности (доминирующая мотивация, связанные с ней темпоральные переживания и ценностные ориентации) и агрессивность.

Задачи исследования:

определить роль социальной депривации в становлении личностных особенностей подростков, сравнив показатели воспитанников детского дома (с нормативным развитием) и их сверстников, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии;

установить роль дизонтогенеза в становлении личностных особенностей подростков, сравнив по-

казатели подростков с ЗПР, воспитывающихся в детском доме VII вида (форма дизонтогенеза — задержанное развитие), умственно отсталых подростков, воспитывающихся в коррекционной школе-интернате VIII вида (форма дизонтогенеза — недоразвитие) и подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в детском доме.

В исследовании использовались методика В. Н. Колюцкого, И. Ю. Кулагиной «Доминирующая мотивация» (детский вариант при умственной отсталости, подростковый вариант при ЗПР и нормативном развитии [28]); модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности — вариант, доступный для умственно отсталых подростков); модифицированная методика «Восприятие времени» М. Вэллича и Л. Грина [50]; тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детская форма при умственной отсталости, взрослая форма при ЗПР и нормативном развитии).

В исследовании приняли участие 248 подростков (13—17 лет) из образовательных учреждений Москвы — 70 подростков с нормативным развитием — воспитанников детского дома (39 мальчиков и 31 девочка); 54 подростка с ЗПР — воспитанника детского дома VII вида (30 мальчиков и 24 девочки); 50 умственно-отсталых подростков — воспитанников коррекционной школы-интерната VIII вида (26 мальчиков и 24 девочки); 74 подростка с нормативным развитием, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии (35 мальчиков и 39 девочек).

Исследование проводилось как индивидуально, так и в группах: в детских домах преимущественно групповым способом, в коррекционной школе-интернате VIII вида индивидуально, в гимназии — в группах.

При статистической обработке полученных данных использовались *U*-критерий Манна-Уитни (оценка различий между двумя выборками) и *H*-критерий Крускала-Уоллиса (оценка различий между несколькими выборками).

Представленные материалы являются фрагментами диссертационного исследования, выполненного Е. А. Поляковым под руководством И. Ю. Кулагиной [37] в 2006—2008 гг.

Результаты и обсуждение

Мотивация

В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем два уровня мотивации — уровень деятельности и надситуативный уровень. Мотивация надситуативного уровня, или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Значимы на надситу-

ативном уровне духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы [23].

Гедонистическая мотивация (греч. *hedone* — наслаждение) примитивна, близка к витальной, подчинена принципу удовольствия. В подростковом возрасте она может приводить к переяданию, ранней алкоголизации, наркомании, делинквентному поведению. Подростки с выраженной гедонистической мотивацией инфантильны, стремятся избежать напряжения в деятельности и ответственности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности.

Согласно «модели гедониста» В. А. Петровского [36], при реализации гедонистического мотива важную роль играет «провокативный стимул». Провокативными стимулами для подростка могут стать запахи съестного, исходящий из ларька на улице (если он склонен к переяданию), вид проходящего мимо сверстника в измененном состоянии сознания (если он наркоман) и т. п. Быстрое изменение намерений и поведения, действия, «запущенные» провокативным стимулом, кажутся немотивированными и случайными. Но они мгновенно разворачиваются в благоприятной ситуации благодаря наличию гедонистической мотивации на надситуативном уровне.

Эгоцентрическая мотивация (сходная с личной направленностью, по М. С. Неймарк, [31]) связана со стремлением к самоутверждению, личным достижениям; это высокий статус, престиж, карьера, власть, слава, материальная обеспеченность и т. д. В подростковом возрасте эгоцентрическая мотивационная тенденция может выражаться в стремлении к получению высоких оценок, к поддержанию статуса отличника, к обладанию определенными вещами, к завоеванию авторитета у сверстников различными путями — благодаря достижениям в неучебных видах деятельности, высокому статусу и материальному положению родителей, престижному кругу знакомств вне школы и др.

Духовно-нравственная мотивация выходит за рамки собственных узколичных интересов. Она может быть охарактеризована известным афоризмом В. Франкла: «быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит» [46, с. 51]. Не рассматривая религиозный аспект, отнесем к духовно-нравственным мотивам глубокие интересы, увлеченность каким-либо делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т. д. Здесь возможна аналогия с коллективистической (общественной) и деловой направленностью личности, по М. С. Неймарк.

Гедонистические, эгоцентрические и духовно-нравственные мотивы могут представлять собой ярко выраженные мотивационные тенденции, определяющие общий вектор поведения подростка в различных (но, разумеется, не во всех) ситуациях. Актуализация мотивов надситуативного уровня происхо-

дит на фоне реализации в разных видах деятельности разнообразных мотивов и не исключает «зонального» [2] характера структурного строения и механизмов мотивации.

Становление определенной мотивационной тенденции приводит к тому, что «специфическое мотивационное значение приобретают предметы и условия,.. благоприятствующие или затрудняющие деятельность, служащие в ней сигналами, средствами,.. преградами и т. п.» [5, с. 13]. В связи с этим даже в ситуативно обусловленном (импульсивном или, по Курту Левину, полевом) поведении могут проявляться доминирующие мотивационные тенденции. В то же время, как отмечает Б. С. Братусь [4], при определенных условиях возможно проявление нетипичных для человека мотивационных тенденций и смысловых содержаний («эгоцентрист» может совершить высоконравственный, а «человек духовный» — безнравственный поступок).

Обратимся к результатам изучения мотивации надситуативного уровня.

В качестве контрольной группы, которую можно рассматривать как эталонную, в нашем исследовании выступила группа подростков, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии, поскольку семейное воспитание и обучение по программе, дающей углубленные и, вместе с тем, широкие знания, считается одним из наиболее социально желательных вариантов.

Для подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в наибольшей мере характерна духовно-нравственная мотивация — увлечения, познавательные интересы и привязанности (рис. 1). Среднее значение этого параметра составляет 13,9 балла. Достаточно ярко выражена также эгоцентрическая мотивация, связанная с постановкой личных целей (7,9 балла). В наименьшей степени представлена гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия (3,9 балла). Такой мотивационный профиль позволяет судить о достаточно благополучно протекающем в подростковом возрасте процессе социализации.

Для подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в детском доме, характерен другой мотивационный профиль. Различия между группами подростков из семей и закрытого учреждения статистически значимы (при $p < 0,001$) по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация.

Наиболее выраженной у социальных сирот является гедонистическая мотивация (среднее значение 11,8 балла). В несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация (9,4 балла). Духовно-нравственная мотивация развита слабо (5,8 баллов). Таким образом, при социальной депривации у подростков развиваются примитивные потребности и мотивы, подчиненные принципу удовольствия, в ущерб интересам и привязанностям, что приводит к дисгармоничной структуре мотивационной сферы.



Рис. 1. Мотивационные профили при разных условиях развития личности подростков

При задержке психического развития мотивационный профиль подростков-социальных сирот повторяет мотивационный профиль подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в закрытом учреждении. Наиболее выраженными являются гедонистические мотивы, менее выраженными — эгоцентрические, в наименьшей степени представлены духовно-нравственные мотивы.

Видимо, такой мотивационный профиль является типичным для подросткового возраста в условиях социальной депривации. Отметим, что у социальных сирот, принявших участие в исследовании, эгоцентрическая мотивация связана не с достижением, а с потреблением («Жить работой — значит не уметь радоваться жизни», «Без солидной материальной базы жизнь в современном обществе невозможна», «Выгодный брак помогает решить много жизненных проблем» и т. п.).

Мотивационная сфера подростков с ЗПР при социальной депривации развивается дисгармонично. Ориентация на получение сиюминутного удовольствия в ущерб позитивной поведенческой стратегии, приоритет примитивных потребностей и влечений, иждивенческий уклон в постановке личных целей свидетельствуют о нарушении процесса социализации.

Более гармоничным выглядит мотивационный профиль подростков с умственной отсталостью.

Предполагается, что ввиду особенностей когнитивного и личностного развития умственно отсталых подростков они лишены многих глубоких (сущностных) связей с миром и становление духовно-нравственной мотивации у них ограничено. Поэтому мы будем говорить о социально-желательной, а не духовно-нравственной мотивации в отношении этой категории школьников. Кроме того, рассматривая доминирующую мотивацию данной категории подростков, необходимо подчеркнуть, что их поведение в значительно большей степени ситуативно, чем при нормативном развитии.

Наиболее выраженным видом мотивации при легкой умственной отсталости является социально-желательная мотивация (среднее значение 10,1 балла). Гедонистическая и эгоцентрическая мотивация представлены в меньшей степени (5,5 и 4,9 баллов

соответственно). Видимо, конформность, внушаемость и некритичность, свойственные этим подросткам, способствуют проявлению социально-желательных мотивов, прививаемых квалифицированными педагогами.

Отметим, что различия между группами подростков-социальных сирот, с одной стороны, с нормативным развитием и с ЗПР, и с другой стороны — с умственной отсталостью, по параметрам «духовно-нравственная / социально-желательная мотивация» и «гедонистическая мотивация» статистически значимы при $p < 0,001$.

Ценностные ориентации

Близкое к мотивации личностное образование — ценностные ориентации. Ценностные ориентации, или ценности, обычно рассматриваются как элемент мировоззрения, обуславливающий социальные установки и играющий важную роль в регуляции социального поведения.

При сравнении ценностных ориентаций и мотивов отмечаются их различия. Ценности в большей степени подвержены влиянию социальных норм, социальных и институциональных требований. Ценностные ориентации включают в себя сильный когнитивный компонент, зависящий от самосознания. Эмоциональные процессы сопровождают возникновение и реализацию мотива с самого начала, а эмоции, связанные с ценностями, проявляются после понимания ситуации [27].

Становление ценностных ориентаций предполагает развитую рефлексию, осознанность жизненного опыта и произвольность поведения, поэтому целостная структура ценностных ориентаций формируется только к концу подросткового возраста [22]. Можно считать, что именно в отрочестве как периоде личностной нестабильности интенсивно усваиваются общечеловеческие ценности и/или ценности той субкультуры, к которой принадлежит подросток.

Таким образом, в подростковом возрасте становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций. Полученные в эмпирическом исследовании результаты показывают, что полного совпадения в этих процессах нет (отсутствуют корреляции между мотивационными и ценностно-смысловыми показателями), что соответствует данным Д. Макклелланда [27]. Но в то же время процесс усвоения ценностей и развития ценностных ориентаций в подростковом возрасте по своим основным линиям сходен с процессом мотивационного развития.

У подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в системе ценностных ориентаций преобладают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст: счастливая семья, любовь, интересные учеба и работа, хорошие друзья. В меньшей степени представлены ценности эгоцентрического плана и в минимальной — ценности гедонистического плана (рис. 2). Установлена отрицательная корреляция между ценностными ориентациями,

имеющими гедонистический и духовно-нравственный контекст.

С ценностно-смысловыми показателями гимназистов, воспитывающихся в семьях, сходны показатели умственно-отсталых подростков из интерната VIII вида. Они ориентируются на те же социально желательные ценности. С одной стороны, это говорит о приоритете общечеловеческих ценностей, принятых в обществе. С другой стороны, очевидно, что низкий уровень интеллекта не позволяет этим подросткам осознавать истинное содержание запечатленных ценностей и объективные трудности осуществления соответствующих им целей.

При ограниченных возможностях когнитивной переработки получаемой от педагогического коллектива информации, имеющей выраженный ценностно-смысловой аспект, социальные нормы и ценности запечатлеваются и воспроизводятся умственно отсталыми подростками без существенных деформаций и искажений.

Достоверные различия ($p < 0,001$) по параметру «ценностные ориентации духовно-нравственного плана» установлены между группами подростков, воспитывающихся в семьях, и воспитывающихся в двух детских домах — для детей с нормативным развитием и с ЗПР (VII вида). Социальные сироты, находясь в условиях социальной депривации, недостаточно ориентированы на ценности, имеющие духовно-нравственный контекст. При этом у подростков с нормативным развитием преобладают ценности эгоцентрического плана (много денег, большая квартира, дорогая машина), а у подростков с ЗПР — гедонистического плана (много удовольствий, вкусная еда, развлечения, хороший отдых). Хотя в ценностных ориентациях воспитанников детского дома с нормативным развитием прослеживается потребительская тенденция, они в большей мере согласуются с задачами подросткового и юношеского возрастов как переходных к зрелости. Становление ценностных ориентаций при ЗПР оказывается менее благоприятным для развития личности.

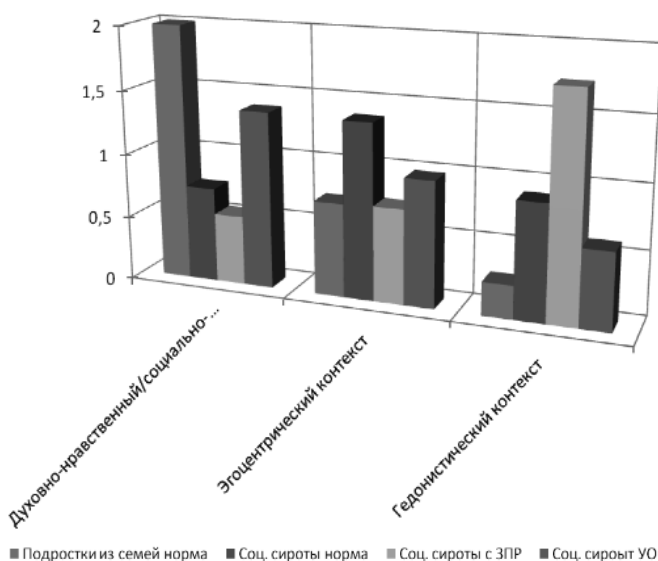


Рис. 2. Ценностно-смысловые показатели при разных условиях развития личности подростков

Темпоральные переживания

Понятие «темпоральные переживания» [1] близко к понятиям «отношения со временем» [30], «восприятие (образ) времени» [18] и «психологическое время» [7]. Темпоральные переживания непосредственно связаны с мотивацией и становлением временной перспективы [26; 32; 45]. Мотивация порождает объекты-цели, имеющие, в свою очередь, темпоральный знак [32]. Можно предположить, что доминирующие мотивационные тенденции, обладающие высокой силой и значимостью, а также возможностью их реализации, сопряжены с соответствующими темпоральными переживаниями, в частности — субъективной скоростью времени.

Установлено, что большинству подростков, воспитывающихся в семьях (80 %), свойственно восприятие времени как процесса, имеющего высокую субъективную скорость протекания. Напротив, больше половины подростков, воспитывающихся в детском доме (57–60 %), воспринимают время как медленно протекающий процесс (рис. 3). Различия по показателям высокой и низкой субъективной скорости времени между группой подростков из семей и группами подростков из детских домов и интерната достоверны при $p < 0,001$.

Статистически значимые различия в субъективном восприятии времени подростками, воспитывающимися в закрытых учреждениях — при нормативном развитии, ЗПР и умственной отсталости — отсутствуют.

Подростки-гимназисты, воспитывающиеся в семьях, сравнивают время с мчащимся поездом, бурлящим водопадом, скачущим всадником. У подростков из детских домов и интерната чаще встречаются метафоры другого плана: время сравнивается с ползущей черепахой, тихой речкой, спокойным океаном.

«Замедление времени часто встречается в ситуациях, бедных внешними событиями» [1, с. 191], поэтому закономерно снижение субъективной скорости времени в закрытых образовательных учреждениях, — детских домах и интернатах. Кроме того, это показатель ограниченности сущностных связей подростков с миром, бедности духовно-нравственной (социально-желательной) мотивации и трудностей ее реализации.

Агрессивность

Агрессивность как личностная особенность проявляется в агрессивном поведении; если агрессия,

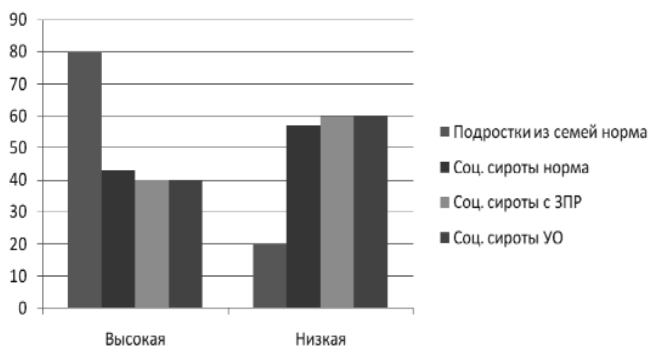


Рис. 3. Субъективная скорость времени при разных условиях развития личности подростков

физическая или вербальная, постоянна, формируются устойчивые агрессивные паттерны поведения. Особенно часто эти паттерны наблюдаются в конфликтных ситуациях, в том числе ситуациях фрустрации.

Как и предполагалось, исходя из известных в литературе данных, агрессивных реакций на конфликтную ситуацию больше у подростков-воспитанников детских домов с нормативным развитием и ЗПР, чем у подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях (рис. 4). Различия между группами статистически значимы ($p < 0,01$).

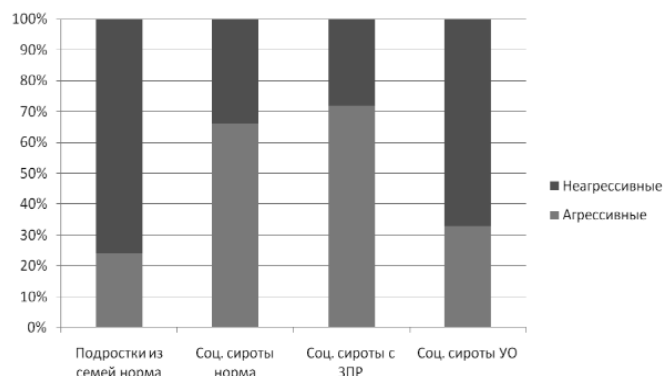


Рис. 4. Поведенческие паттерны при разных условиях развития личности подростков

Отметим, что установлены положительная корреляция агрессивных поведенческих паттернов и ценностных ориентаций гедонистического плана; отрицательная корреляция агрессивных поведенческих паттернов и духовно-нравственной мотивации (в группе подростков из семей). Вероятно, чем более значимыми в системе ценностей подростков становятся ценности, связанные с принципом удовольствия, тем в большей степени проявляется склонность к агрессии при наличии барьеров на пути к достижению цели. Напротив, духовно-нравственные мотивы препятствуют проявлению агрессивных реакций.

Показатели умственно отсталых подростков-воспитанников интерната близки к показателям подростков, воспитывающихся в семьях. Большинство из них (67 %) используют неагрессивные паттерны поведения в конфликтной ситуации.

Повышенная внушаемость, конформность и отсутствие инициативы в организации своей жизни воспитанников коррекционных школ-интернатов VIII вида не всегда связаны с воспроизведением асоциальных форм поведения. В условиях благоприятного психологического климата, созданного в закрытом учреждении, и исключения асоциальных влияний воздействия педагогов имеют выраженный эффект, хотя, как мы полагаем, неустойчивый.

* * *

Как отмечал Л. С. Выготский, «не только существует избирательность в различных средовых влияниях, но... существует и определенная форма реак-

ции детского развития на те или иные средовые условия» [6, с. 308–309]. Проследивая особенности становления личности подростков в условиях социальной депривации и при формах дизонтогенеза, вызванных отставанием развития, можно сделать следующие выводы.

1. Социальная депривация оказывает влияние на становление в подростковом возрасте таких личностных образований, как мотивация, ценностные ориентации, темпоральные переживания, агрессивность.

1.1. У подростков, воспитывающихся в закрытом учебно-воспитательном учреждении, сохраняются выраженные примитивные мотивы, отвечающие принципу удовольствия, в то время как у их сверстников, воспитывающихся в семьях, интенсивно развивается духовно-нравственная и эгоцентрическая (связанная с постановкой личных жизненных целей) мотивация. Выраженная гедонистическая мотивация социальных сирот отражает недостаток их существенных связей с миром и может являться проявлением инфантильности этих подростков и/или компенсацией неудовлетворенности условиями жизни как защитным механизмом.

1.2. В условиях воспитания в детском доме у подростков круг ценностных ориентаций оказывается более узким, чем у подростков из семей — они с трудом усваивают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст.

1.3. Для подростков, находящихся в закрытых учебно-воспитательных учреждениях, характерны особые темпоральные переживания — субъективное восприятие времени как медленного, не насыщенного событиями процесса. Напротив, подростки из семей склонны воспринимать время как процесс быстрый и динамичный.

1.4. Недостаточная социализация подростков, лишенных семейного воспитания, проявляется в весьма высокой агрессивности. Им в большей мере, чем их сверстникам из семей, присущи соответствующие паттерны поведения, агрессивные реакции на трудности и проблемы, возникающие в общении с окружающими.

2. В условиях социальной депривации для становления ряда личностных особенностей значима форма дизонтогенеза.

2.1. При задержанном развитии как форме дизонтогенеза (задержка психического развития) так же, как и при нормативном развитии, у подростков-социальных сирот выражена гедонистическая мотивация, в ущерб духовно-нравственной и эгоцентрической. У обеих категорий подростков сходны системы ценностных ориентаций и достаточно высок уровень агрессивности.

2.2. При недоразвитии как форме дизонтогенеза (умственная отсталость) в благоприятных условиях воспитания легче, чем у других категорий подростков-социальных сирот, развивается социально-желательная мотивация и воспроизводятся ценности, принятые в обществе, в меньшей степени проявляется агрессивность.

Повышенная внушаемость, конформность и отсутствие инициативы в организации своей жизни у подростков с интеллектуальной недостаточностью, отмечаемые психологами [35; 16 и др.], способствуют не критичному и четкому воспроизведению заданных извне установок и паттернов, принятых в той среде, в которой находится подросток. При ограниченности социальных связей позитивные психолого-педагогические воздействия воспитателей дают больший эффект при работе с воспитанниками, имеющими умственную отсталость, чем при работе с

воспитанниками, имеющими нормативное развитие или задержку психического развития как крайний вариант нормы.

При этом следует учитывать, что при смене социальной среды на асоциальную возможен легкий переход от одних мотивов, ценностей и форм поведения к другим. «Развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью происходит на поврежденной основе, что и порождает как его качественное своеобразие, так и определенную непредсказуемость возникновения и исчезновения дезадаптирующей симптоматики» [20, с. 26].

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
2. Асеев В. Г. *Феномен неоднозначности воздействий: мотивационные механизмы // Мотивация в современном мире*. М., 2011.
3. Боташева А. М. *Психологические особенности подростков в разных типах образовательных и социальных учреждений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. Ставрополь, 2004.
4. Братусь Б. С. *Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева*. М., 1999.
5. Вилюнас В. К. *Психология развития мотивации*. СПб., 2006.
6. Выготский Л. С. *Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5*. М., 1983.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности*. Киев, 1984.
8. Головкин Н. В. *Специфика формирования эго-защитных механизмов и состояние здоровья у детей, воспитывающихся в детских домах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. СПб., 2004.
9. Грибанова Г. В. *Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия*. СПб., 2004.
10. Дзукоева Е. Г. *Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2000.
11. Дьяконова Т. И. *Особенности характера и познавательных способностей подростков-воспитанников детских домов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. СПб., 2000.
12. Егорова М. А. *Особенности психологических новообразований подростков в школе-интернате // Дефектология*. 2006. № 1.
13. Ермолаева-Томина Л. Б., Бенедиктова Г. Ф. *Принципы индивидуализации обучения // Научно-методические основы и опыт организации психологической службы*. Ч. 1. Ташкент, 1988.
14. Зарецкий В. К., Дубровская М. А., Ослон В. Н., Холморова А. Б. *Пути решения проблемы сиротства в России*. М., 2002.
15. Инденбаум Е. Л. *Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология*. 2011. № 2.
16. Исаев Д. Н. *Умственная отсталость у детей и подростков*. СПб., 2007.
17. *Комплексная помощь семье с приемным ребенком / Под ред. А. М. Щербаковой*. М., 2002.
18. Кон И. С. *В поисках себя: личность и ее самосознание*. М., 1984.
19. Кондратьев М. Ю. *Социальная психология в образовании*. М., 2008.
20. Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л. *Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология*. 2009. № 5.
21. Кравчино Е. О. *Особенности авторитета педагога для разновозрастных и разностатусных воспитанников закрытых образовательных учреждений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2004.
22. Круглов Б. С. *Формирование ценностных ориентаций личности // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту*. М., 1987.
23. Кулагина И. Ю. *Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева // Московская психологическая школа. История и современность*. Т. 4 / Под ред. В. В. Рубцова. М., 2007.
24. Лебединская К. С. *Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков: синдром психической неустойчивости // Дефектология*. 1980. № 5.
25. Лебединский В. В. *Нарушение психического развития в детском возрасте*. М., 2006.
26. Левин К. *Динамическая психология. Избранные труды*. М., 2001.
27. Макклелланд Д. *Мотивация человека*. СПб., 2007.
28. *Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой*. М., 2007.
29. Мухина В. С. *Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии*. 1989. № 1.
30. Мэй Р. *Любовь и воля*. М., 1997.
31. Неймарк М. С. *Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной*. М., 1972.
32. Нюттен Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М., 2004.
33. *Обсуждение доклада Г. С. Костюка «О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка» // Вопросы психологии*. 1990. № 1.
34. Павлычева Т. Н. *Социально-психологические аспекты адаптивности выпускников интернатных сиротских учреждений в открытом социуме: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2010.

35. Петрова В. Г. Умственно отсталые дети // Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. М., 2006.
36. Петровский В. А. Логика «Я». М.; Тула, 2008.
37. Поляков Е. А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
38. Понте Г. К. Нарушения поведения у олигофренов // Биологические и социальные факторы нарушения поведения у детей и подростков: Сб. научных трудов. Л., 1989.
39. Постоева В. А. Ценностно-потребностная сфера личности социально-депривированных подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2004.
40. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб., 2005.
41. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
42. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
43. Смирнова Е. О., Лагутина А. Е. Осознание своего опыта детьми в семье и детском доме // Вопросы психологии. 1991. № 6.
44. Толстых Н. Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
45. Толстых Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез. М.; Смоленск, 2010.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
47. Черепанова У. Г. Психологический анализ особенностей общения педагогов и подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Актуальные проблемы воспитания и образования. Вып. 4. Самара, 2004.
48. Чурова М. А. Нарушения интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
49. Штиццына Л. М. Психология детей-сирот. СПб., 2005.
50. Wallach M. A., Green L. R. On age and the subjective speed of time // Journal of Gerontology. 1961. Vol. 16.

Social deprivation and dysontogenesis as developmental settings for adolescent personality

I. Yu. Kulagina

Ph.D. in Psychology, Dean of Professional Development Faculty, Moscow State University of Psychology and Education

E. A. Polyakov

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The paper presents a study of personality variables in orphanage adolescents with normal and challenged development (two different forms of dysontogenesis: mental retardation and mental deficiency). Compared to adolescents growing in families, differences in the development of motivation, values, time perception, and aggressiveness are found in orphans. It is shown that in adolescents growing in a closed institution setting, regardless of their normal or challenged development, there is increased hedonistic motivation dominated by pleasure principle, increased aggressive responses to frustration, and the subjective speed of perceived time is diminished. Personality development of mentally retarded adolescents exhibiting higher conformity in absence of external asocial influences is closer to normal. A hypothesis is proposed that educational effect in correctional institutions of type 8 is situationally specific. The issues of the role of educational setting and dysontogenesis in personality development are discussed.

Keywords: social deprivation, dysontogenesis, adolescence, development, motivation, value orientations, temporal experiences, aggressiveness, behavioural patterns.

References

1. Abul'hanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb., 2001.
2. Aseev V. G. Fenomen neodnoznachnosti vozdeistvii: motivacionnye mehanizmy // Motivaciya v sovremennom mire. M., 2011.
3. Botasheva A. M. Psihologicheskie osobennosti podrostkov v raznyh tipah obrazovatel'nyh i social'nyh uchrezhdenii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Stavropol', 2004.
4. Bratus' B. S. Lichnostnye smysly po A. N. Leont'evu i problema vertikalni soznaniya // Tradicii i perspektivy deyatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A. N. Leont'eva. M., 1999.
5. Vilyunas V. K. Psihologiya razvitiya motivacii. SPb., 2006.
6. Vygotskii L. S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva // Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

7. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. Kiev, 1984.
8. Golovko N. V. Specifika formirovaniya ego-zashitnyh mekhanizmov i sostoyanie zdorov'ya u detei, vospityvayushih-sya v detskikh domah: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2004.
9. Gribanova G. V. Psihologicheskaya harakteristika lichnosti podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Psihologiya detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya: Hrestomatiya. SPb., 2004.
10. Dzugkoeva E. G. Osobennosti lichnosti i ih proyavleniya v povedenii podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2000.
11. D'yakonova T. I. Osobennosti haraktera i poznatel'nyh sposobnostei podrostkov-vospitannikov detskikh domov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2000.
12. Egorova M. A. Osobennosti psihologicheskikh novoobrazovaniy podrostkov v shkole-internate // Defektologiya. 2006. № 1.
13. Ermolaeva-Tomina L. B., Benediktova G. F. Principy individualizatsii obucheniya // Nauchno-metodicheskie osnovy i opyt organizatsii psihologicheskoi sluzhby. Ch. 1. Tashkent, 1988.
14. Zarekii V. K., Dubrovskaya M. A., Oslon V. N., Holmogorova A. B. Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii. M., 2002.
15. Indenbaum E. L. Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noi nedostatochnosti v raznykh obrazovatel'nykh sredakh // Defektologiya. 2011. № 2.
16. Isaev D. N. Umstvennaya otstalost' u detei i podrostkov. SPb., 2007.
17. Kompleksnaya pomosh' sem'e s priemnym rebenkom / Pod red. A. M. Sherbakovoi. M., 2002.
18. Kon I. S. V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie. M., 1984.
19. Kondrat'ev M. Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2008.
20. Korobeimikov I. A., Indenbaum E. L. Problemy diagnostiki, korrektsii i prognoza pri organizatsii soprovozhdeniya detei s legkim psihicheskim nedorazvitiem // Defektologiya. 2009. № 5.
21. Kravchino E. O. Osobennosti avtoriteta pedagoga dlya raznovozrastnykh i raznostatusnykh vospitannikov zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
22. Kruglov B. S. Formirovanie cennostnykh orientatsii lichnosti // Formirovanie lichnosti v perehodnyi period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu. M., 1987.
23. Kulagina I. Yu. Problemy dominiruyushei motivatsii v kontekste teorii deyatel'nosti A. N. Leont'eva // Moskovskaya psihologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'. T. 4 / Pod red. V. V. Rubcova. M., 2007.
24. Lebedinskaya K. S. Kliniko-psihologicheskii analiz narushenii povedeniya u podrostkov: sindrom psihicheskoi neustoichivosti // Defektologiya. 1980. № 5.
25. Lebedinskii V. V. Narushenie psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M., 2006.
26. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya. Izbrannye trudy. M., 2001.
27. Makklelland D. Motivatsiya cheloveka. SPb., 2007.
28. Metodiki ocenki urovnya psihologicheskogo zdorov'ya u detei shkol'nogo vozrasta: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. T. V. Volosovec, E. N. Kutepovoi. M., 2007.
29. Muhina V. S. Psihologicheskaya pomosh' detyam, vospityvayushimsya v uchrezhdeniyah internatnogo tipa // Voprosy psihologii. 1989. № 1.
30. Mei R. Lyubov' i volya. M., 1997.
31. Neimark M. S. Napravlennost' lichnosti i affekt neadekvatnosti u podrostkov // Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhnoi. M., 1972.
32. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushego. M., 2004.
33. Obsuzhdenie doklada G. S. Kostyuka «O roli nasledstvennosti, sredy i vospitaniya v psihicheskome razvitiu rebenka» // Voprosy psihologii. 1990. № 1.
34. Pavlycheva T. N. Social'no-psihologicheskije aspekty adaptirovannosti vypusknikov internatnykh sirotskikh uchrezhdenii v otkrytom sociume: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2010.
35. Petrova V. G. Umstvenno otstalые deti // Special'naya psihologiya / Pod red. V. I. Lubovskogo. M., 2006.
36. Petrovskii V. A. Logika «Ya». M.; Tula, 2008.
37. Polyakov E. A. Razvitie lichnosti podrostkov v usloviyah social'noi deprivatsii i dizontogeneza: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2009.
38. Poppe G. K. Narusheniya povedeniya u oligofrenov // Biologicheskije i social'nye faktory narusheniya povedeniya u detei i podrostkov: Sb. nauchnykh trudov. L., 1989.
39. Postoeva V. A. Cennostno-potrebnostnaya sfera lichnosti social'no-deprivirovannykh podrostkov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Tomsk, 2004.
40. Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Psihologiya sirotstva. SPb., 2005.
41. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I. V. Dubrovnoi, A. G. Ruzskoi. M., 1990.
42. Rais F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. SPb., 2000.
43. Smimova E. O., Lagutina A. E. Osoznanie svoego opyta det'mi v sem'e i detskom dome // Voprosy psihologii. 1991. № 6.
44. Tolstyh N. N. Nekotorye osobennosti motivatsii i vremennoi perspektivy detei-sirot iz uchrezhdenii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 3.
45. Tolstyh N. N. Hronotop: kul'tura i ontogenez. M.; Smolensk, 2010.
46. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
47. Cherepanova U. G. Psihologicheskii analiz osobennosti obsheniya pedagogov i podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya, vospityvayushih-sya v uchrezhdeniyah internatnogo tipa // Aktual'nye problemy vospitaniya i obrazovaniya. Vyr. 4. Samara, 2004.
48. Chuprova M. A. Narusheniya interpersonal'nykh otnoshenii i emocional'nogo razvitiya u detei-sirot bez opyta zhizni v sem'e: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
49. Shipicyna L. M. Psihologiya detei-sirot. SPb., 2005.
50. Wallach M. A., Green L. R. On age and the subjective speed of time // Journal of Gerontology. 1961. Vol. 16.