



М. А. Егорова

Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната

Проблема адаптации к самостоятельной жизни выпускников учреждений интернатного типа актуальна всегда, но ее приоритеты для общества и государства стали исключительно значимыми в последнее десятилетие. Несмотря на, казалось бы, значительное число психолого-педагогических исследований различных аспектов развития детей-сирот, до сих пор крайне недостаточно теоретических и практических разработок в области психологической подготовки сирот к самостоятельной жизни, а существующие технологии не находят должного распространения в педагогической практике. Помещение детей, оставшихся без попечения родителей, в специальные учреждения остается в нашей стране наиболее распространенной формой их жизнеустройства. Вместе с тем, в многочисленных научных трудах установлена прямая зависимость между своеобразием воспитательно-образовательной среды интерната и проявлениями у детей симптомов психологической депривации. Таким образом, модель детского дома (интерната) научно признана неадекватной потребностям развития ребенка.

Данное исследование направлено на развитие социально-психологической готовности к самостоятельной жизни выпускников детского дома. Объектом исследования выступает социальное развитие детей, оставшихся без попечения родителей, а предметом — социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни старших подростков. Исследование опирается на фундаментальные работы по проблеме личностного и профессионального самоопределения подростков Л.И. Божович, И.С. Кона, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, И.В. Дубровиной, Э. Эриксона и др. В области изучения и развития детей, воспитывающихся без попечения родителей, использованы работы И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан, С.А. Беличевой, Л.М. Щипицыной, И.А. Коробейникова, О.В. Лишина, Е.Г. Трошихиной, материалы Яснополянского детского дома. Также были привлечены данные исследований, посвященных практическим методам работы с подростками И.В. Дубровиной, А.Г. Лидерса, М.Р. Битяновой, Г.У. Солдатовой, К. Фопеля и др. Работа выполнена на кафедре педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета. В основу коррекционно-развивающих занятий был положен метод социально-психологического тренинга. Исследование проводилось на базе столичного общеобразовательного детского дома и школы-интерната, а также средней общеобразовательной школы Центрального округа г. Москвы в 2005–2006 гг.



Марина Алексеевна Егорова — кандидат педагогических наук, декан факультета «Психология образования», профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, лауреат премии «Гранты Москвы», награждена медалью Г.И. Челпанова. Выпускница кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Научные интересы: проблемы психического и личностного развития детей и подростков, живущих в условиях социальной депривации; психология воспитания. Читает учебные курсы: «Методика преподавания психологии», «Психологический анализ воспитания школьников, оставшихся без попечения родителей».





ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Для того чтобы раскрыть понятие «социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни», необходимо определить психологический смысл понятия «самостоятельная жизнь», в основу которого могут быть положены психологические качества развитой личности: активная жизненная позиция; стремление реализовать себя; сознательное принятие идеалов общества и формирование на их основе убеждения и ценности. Для успешной адаптации человеку необходимо:

- разделять ценности, нормы и идеалы общества, быть «включенным» в его культуру;
- иметь уверенную позицию по отношению к разным сферам общественного бытия;
- самостоятельно принимать решения и быть за них ответственным;
- самостоятельно планировать свою жизнь, свои действия, обеспечивать себя всем необходимым для жизни, удовлетворять материальные и духовные потребности;
- позиционировать себя как члена общества, продуктивно взаимодействовать с другими людьми (вступать с ними в деловые и дружеские отношения, создавать семью).

Психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает «не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного роста его личности сейчас и в будущем» [5]. К.А. Абульханова-Славская подчеркивала, что от того, как складывается система отношений, зависит самоопределение, т.е. осознание личностью своей позиции в социуме, которая формируется внутри координат системы отношений, и общественная активность личности. Самоопределение как личностное новообразование возникает к концу раннего юношеского возраста. Его формирование обусловлено развивающимся в подростковом возрасте самосознанием: примерно в 11 лет у ребенка возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается усиление дифференцированности и обобщенности самосознания, что приводит 15-16-летнего юношу к становлению относительно устойчивого представления о самом себе. К 16-17 годам наступает самоопределение, которое характеризуется осознанием себя в качестве члена общества, конкретизируется в новой, общественно значимой позиции, а также выражается в определении смыслов своего существования. Личностное

самоопределение не завершается в подростковом и раннем юношеском возрасте, а становится базисом дальнейшего развития. С.Л. Рубинштейн подчеркивал роль внутреннего момента самоопределения — самодетерминации, собственной активности индивида, осознанного стремления занять определенную позицию. Самоопределение — это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в осознании смысла жизни, формировании у индивида цели, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей и предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества требований. Основными критериями границ и этапов самоопределения следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесенности «хочу-могу-есть-требую» у конкретной личности [10]. Ключевым механизмом самоопределения личности является самооценка — ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, выполняемые самооценкой, — регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки личностных достижений индивида со стороны окружающих. Л.И. Божович [3] выделила существенную характеристику самоопределения — его двуплановость: во-первых, самоопределение осуществляется через выбор профессии и, во-вторых, через искания молодым человеком смысла своего существования. Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возрастов. С.П. Крягжде отметил, что на начальном этапе профессионального самоопределения осуществляется либо выбор конкретной профессии, либо выбор профессиональной сферы — социальный выбор. Автор указал, что если конкретное профессиональное самоопределение еще не сформировалось, то индивид пользуется обобщенным вариантом, откладывая на будущее его конкретизацию. Исследователь рассматривает социальный выбор как ограничение индивида определенным кругом профессий, а это — качественно более низкий уровень профессионального самоопределения. Ф.Р. Филиппов придерживается иной точки зрения. Он также понимает социальную ориентацию как направленность на определенные виды труда, но подчеркивает самостоятельную значимость этой ориентации для формирования жизненного плана, считая социальный выбор направленностью на определенный социальный статус личности. В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная



и введенная американским ученым Э. Эриксоном. Процесс становления личности в переходном возрасте рассматривается им сквозь призму понятия «идентичность» — тождественности (адекватности) человека самому себе, умении владеть собственным «Я» независимо от ситуации. Механизмом формирования идентичности является, по Э. Эриксону, последовательная идентификация ребенка со взрослым. Подросток пытается выработать единую картину мировосприятия, в которой все ценности, оценки, переживания детства должны быть синтезированы, он должен решить все старые задачи, провести переоценку своих отношений с близкими людьми, с обществом в целом — в физическом, социальном и эмоциональном планах. Непреодоленный кризис идентичности ведет к состоянию острой диффузии идентичности и составляет основу социальной патологии юношеского возраста. Происходит регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса. У подростка возникает чувство изоляции и опустошенности, страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола, враждебность к признанным общественным ролям. Если индивид успешно справляется с задачей обретения идентичности, у него появляется ощущение того, кто он есть, где находится и куда ему идти дальше [15].

С.А. Беличева приводит показатели социального развития подростков: наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений; степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности; уровень развития знаний, разнообразие интересов; адекватное отношение к педагогическим воздействиям; коллективные проявления, способность считаться с другими; способность критически в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки других; самокритичность, наличие навыков самоанализа; внимательное отношение к другим, эмпатия; волевые качества, невосприимчивость к дурному влиянию, способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении; внешняя культура поведения, преодоление и отказ от дурных привычек.

Другой психологической областью, тесно связанной с личностным самоопределением, является ценностно-смысловая сфера. Как указывали Б.Ф. Зейгарник и Б.С. Братусь, область смыслов и ценностей есть та область, в которой происходит взаимодействие личности и общества. Ценности определяют собой главные характеристики личности, ее мораль и нравственность, они создают образ будущего и оценивают деятельность с ее смысловой стороны. *Ценностные ориентации* — это устойчивые образования, основные идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения, составляющие суть нравственности человека. *Ценности* — это обобщенные представления людей о целях и нормах

своего поведения, воплощающие исторический опыт и выражающие смыслы определенного общества, всего человечества, это существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. Система ценностных ориентаций служит основанием для реализации определенной модели личности. [6]. Таким образом, система ценностей определяет содержательную сторону личности, характер отношений личности с окружающей действительностью, лежит в основе ценностных ориентаций, которые выражаются в сознательном отношении человека к социальной действительности и определяют мотивацию его поведения. Сформированная система ценностей является необходимым условием готовности к самостоятельной жизни.

И.Ю. Кулагина и Л.М. Фридман [13] характеризуют личность пятью основными потенциалами: *познавательным* (определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность); *ценностным* (определяется обретенной в процессе социального развития системой ценностных ориентаций, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями); *творческим* (определяется способностью к действию и мерой ее реализации в той или иной сфере общественной деятельности); *коммуникативным* (определяется мерой общительности, характером и прочностью контактов с другими людьми); *эстетическим* (развертывается в профессиональном или самодеятельном творчестве, «потреблении» произведений искусства). Применяя системный подход к исследованию личности, Б.И. Додонов выделяет три ориентации, необходимые для успешного функционирования индивида: *мировоззрение* — общее понимание действительности, в которой приходится действовать; *направленность* — целевая ориентация; *характер* — ориентация, обеспечивающая быстрое реагирование на разного рода жизненные ситуации и обстоятельства [4].

Результаты проведенных исследований позволили И.В. Дубровиной сделать вывод, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение (личностное, профессиональное, шире — жизненное), а психологическую готовность к самоопределению.

Психологическая готовность к самоопределению предполагает:

- сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего, самосознания (способность сознательно анализировать свои переживания, свои сильные и слабые стороны, познавать себя как личность, отличную от других);
- развитость нравственных установок, ценностных ориентаций и временной перспективы, которая является ментальной проекцией мотивационной сферы человека и представляет собой надежды,



опасения, стремления, связанные с более или менее отдаленным будущим. Временная перспектива формируется на протяжении всего детства стихийно через усвоение общекультурных, социальных, ценностных установок родителей, развитие мотивационной сферы;

- становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов.

К социально-психологическим параметрам готовности к самостоятельной жизни следует отнести самостоятельность как необходимый аспект самоопределения. *Самостоятельность* — это комплекс психологических функций, навыков, обеспечивающих выполнение индивидом сложных социальных действий. Составляющими самостоятельности являются целеполагание, планирование, принятие решений, самоконтроль (саморегуляция), ответственность. Таким образом, самостоятельность является психологической основой сознательного поведения.

Обобщая данные теоретического анализа исследуемой проблемы, были сформулированы основные характеристики социально-психологической готовности к самостоятельной жизни, определены параметры «готовности»:

- самоопределение, включающее самосознание, систему мотивов и ценностей, временную перспективу и профессиональную направленность;
- интеллектуальная готовность — определенный уровень познавательного развития, который позиционирует молодого человека в его «социальной нише».
- устойчивый эмоциональный фон, предполагающий уравновешенность личности в ситуациях различной сложности.
- коммуникативные навыки, позволяющие человеку успешно общаться, получать необходимую информацию и адекватно использовать ее в различных ситуациях.

Выделенные параметры самостоятельной жизни тесно взаимосвязаны. Например, несформированная иерархия мотивов будет влиять на деформацию временной перспективы, а сложности с ценностными ориентациями могут привести к проблемам в общении. Таким образом, быть готовым к самостоятельной жизни — это стать субъектом жизни, действовать самостоятельно, следуя собственным целям и намерениям, но в соответствии с нормами окружающего мира.

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Социальное сиротство — комплексная, многоуровневая социальная и психологическая проблема.

В нашей стране она существует как проблема государственная: ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей. За последние сто лет наша страна переживает уже третью волну сиротства. «Волны» обусловлены социальными условиями и процессами в обществе: три разрушительные войны, террор 20–30-х годов, последствия перестройки и экономическая нестабильность 90-х годов. На сегодняшний день характерно расширение социального сиротства из-за ухудшения условий жизни российской семьи, роста числа разводов, рождения детей вне брака, падения нравственных устоев и, как следствие, изменение отношения к детям, вплоть до вытеснения их из семей.

В последние годы появилось качественно новое явление — так называемое «скрытое» социальное сиротство — когда дети, проживая в родной семье, полностью предоставлены сами себе, лишены заботы и внимания. Более 50% несовершеннолетних правонарушителей выросли в неполной семье, более 30% детей, имеющих психические отклонения, росли без отца. В «группу риска» по социальному сиротству входят дезадаптированные семьи, семьи с низким социальным статусом, малоимущие, многодетные.

У социальных сирот уже сформирован негативный опыт существования в социуме. Перед воспитателями, психологами, дефектологами, социальными педагогами государственных интернатных учреждений стоит гуманная задача — «отогреть» израненные детские души, вернуть обществу социально адаптированных молодых людей.

Учреждения интернатного типа являются чаще всего «закрытыми» учреждениями. Приведем типичную характеристику воспитательного учреждения этого типа: «В учреждениях часто устанавливаются барьеры, отделяющие их обитателей от окружающего мира, свободный выход из учреждения бывает затруднен, все события и мероприятия учреждения происходят в фиксированном месте под руководством фиксированного руководителя, состав обитателей учреждения не меняется на протяжении многих лет, круг общения фиксирован (и тем самым ограничен), любая деятельность и инициативы детей планируются и контролируются сотрудником учреждения, дети ограничены в своих контактах с внешним миром, а сотрудники свободно функционируют за его пределами, чувственный опыт воспитанников учреждений ограничен, а основные виды деятельности протекают неполноценно».

По сравнению с интернатом семья более открыта для внешнего взаимодействия. Каждый ее участник входит в другие малые группы. В семье дети видят различные роли ее членов, воспитанники же интерната наблюдают только строго фиксированные роли сотрудников. Семья — самообеспечивающаяся система, учреждение — нет. В семье все делят



социальные роли, что создает их множественность, а в учреждении роли жестко закреплены за сотрудниками, участие воспитанников сведено к минимуму. Помимо того, что взрослые общаются с сиротами в рамках определенного времени, часто воспитателями интернатов являются профессионально некомпетентные люди, относящиеся к работе формально, являющиеся лишь дисциплинирующим фактором для ребят.

Еще одной отличительной особенностью развития детей из детского дома является их своеобразная идентификация друг с другом и формирование феномена «мы». В обычных семьях всегда есть фамильное «мы» — чувство причастности к своей семье. Это важная эмоциональная и нравственная сила, которая создает эффект защищенности ребенка. Подростки, воспитывающиеся в интернате, находятся как бы среди своих «братьев и сестер»: группа сверстников является аналогом семьи. В результате складывается так называемое интернатское «мы», которое подчиняет индивидуальные мнения и стили поведения. Подростки, образуя некое «мы», становятся конформными, у них не формируются навыки общения и равноправные отношения со сверстниками.

В подростковом возрасте становится особенно актуальной потребность в самоутверждении и самовыражении. Удовлетворяется она в большей степени в общении со взрослым, посредством получения его признания, одобрения. Этого практически не получают или получают минимально дети, воспитывающиеся в интернатах.

Важные новообразования подросткового возраста — обращенность в будущее и профессиональная ориентация. Перспектива будущего у воспитанников интернатов выражена незначительно, они живут сегодняшним днем, настоящим, их помыслы относятся к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего. Поэтому мотивы, связанные с профессиональной перспективой, развитием собственной личности, собственного «Я», сформированы в малой степени. Как показали исследования Н.Н. Толстых и других авторов, у социальных сирот практически отсутствуют мотивы связи с прошлым, а их представления о семье сбивчивы и неясны [11].

Для выпускников интернатов не существует такого многообразия выбора учебных заведений, который есть у большинства детей, воспитывающихся в семьях, т.к. они вынуждены поступать в ограниченное число образовательных учреждений, с которым у интерната заключен договор. У воспитанников интерната рано складывается реалистическое представление о своей будущей специальности, что, с одной стороны, предполагает непротиворечивое отношение к выбору специальности, а с другой, у этих ребят не происходит профессионального самоопределения как самостоятельного решения.

В интернате у подростков наблюдается расхождение между их стремлениями, связанными с поис-

ком, утверждением себя и неизменным положением школьника, что свойственно подростковому возрасту. У ребят появляется желание вырваться за рамки повседневной школьно-интернатской жизни, в какую-то иную, значительную, самостоятельную. К сожалению, другой жизнью часто становится бродяжничество, потребление ПАВ, вовлечение в преступную деятельность.

Итак, длительное эмоциональное напряжение, связанное с депривацией родительской любви, воспитание в «закрытом» учреждении интернатного типа препятствуют, по мнению И.В. Дубровиной, адекватному психосоциальному развитию, способствуя фиксации инфантильных форм поведения, проявляющихся в эмоционально-волевой незрелости, слабо развитом чувстве ответственности за свое поведение, отсутствию планов на будущее. Подростковый возраст — последний период пребывания большинства детей, оставшихся без попечения родителей, в интернате. В дальнейшем они должны вступить в самостоятельную жизнь, но чаще всего выпускники оказываются не готовы к переходу от постоянной опеки к самостоятельности.

Подводя итоги теоретического анализа рассматриваемой проблемы, отметим, что в настоящем исследовании описаны параметры социально-психологической готовности к самостоятельной жизни современных подростков.

В экспериментальном исследовании была проверена гипотеза о недостаточности сформированности у подростков в интернате психологической готовности к самостоятельной жизни.

С целью изучения сформированности параметров готовности к самостоятельной жизни (ГСЖ) у выпускников интерната было принято, что в качестве норматива будут выступать результаты диагностики подростков, воспитывающихся в семьях, а также данные, приведенные в научной литературе. В силу объема понятия ГСЖ и невозможности полно и целостно изучить данную проблему в рамках настоящей работы, было принято решение о выделении отдельных критериев: временная перспектива, профессиональная направленность, самооценка, ценностные ориентации, общение и понимание под-





ростками «самостоятельности», поскольку они являются составляющими самоопределения и в целом могут охарактеризовать уровень сформированности личностного самоопределения. Сфера общения выбрана потому, что она является неотъемлемой частью самостоятельной жизни индивида.

Уровнем готовности к самостоятельной жизни подростка по этим критериям в данном исследовании принято:

- выделение им нескольких приоритетных ценностей (при еще невыстроенной целостной системе ценностей);
- преобладание избирательного, продуктивного общения, положительное восприятие партнера по общению;
- принятие прошлого, положительное отношение к будущему, выбор профессиональной сферы, наличие представлений о требованиях к профессиональным способностям и умениям, месте будущей учебы;
- рефлексия своих действий и поступков, средняя и высокая самооценка с умеренным расхождением с уровнем притязаний;
- понимание самостоятельности через целеполагание, планирование, принятие решений и ответственность за них.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Шкала «Временная перспектива». Отношение к будущему у подростков из семей оптимистичное, прошлое описывается в позитивных тонах, планы на будущее не конкретны, но ориентированы на достижения. Страхи перед будущим носят обобщенный характер: «боюсь трудностей, связанных со взрослой жизнью», «что не сложится карьера». 59% подростков, воспитывающихся без попечения родителей, вообще не ответили на вопросы, относящиеся к данной шкале. У остальных отношение к будущему пессимистичное, на вопрос о том, что с ними произойдет в дальнейшем, часто отвечают: «Я умру». Воспоминания о прошлом носят негативный характер. Страхи перед будущим конкретны: «Не поступлю в институт», «Не найду работу».

Для ребят из интерната мысли о будущем являются фрустрирующими, поскольку они не знают, что с ними будет, как они будут жить. Будущее для них состоит из конкретных событий: поступление в учебное заведение, создание семьи.

Шкала «Самооценка, способности». Воспитанники интерната предпочитают не отвечать на вопросы этой шкалы. Те же, кто положительно оценивают свои способности, либо отвечают, что о себе не думают. В ответах подростков, воспитывающихся в семьях, прослеживается рассудительное положительное восприятие себя, самоанализ, позитивная оценка своих способностей.

Шкала «Ценностные ориентации». Ценностные выборы во многом совпадают у двух групп. Отличие в том, что ребятам из интерната сложно описать свои идеалы женщины и мужчины, многие пропустили эти предложения. Среди подростков из семей все завершили предложения об идеалах, многие указали в качестве идеала женщины маму, а идеала мужчины — папу. Ценностные приоритеты подростков обеих групп практически совпадают.

Шкала «Профессиональная направленность». Подростки из семей выбирают профессии в сфере управления, воспитанники интерната ориентированы на рабочие профессии. Аргументируя выбор профессии, подростки из семей опираются на имеющиеся у них способности, интересы: «люблю проектировать», «творческий человек». Привлекательность профессии у них связана в основном с высокими доходами, интересом к профессии и возможностью развития, они точно указывают интересующие их учебные заведения. У ребят из интерната ответы стереотипны: «нравится», они не анализируют свой выбор, не знают, где можно приобрести выбранную профессию. Подростки из интерната на первое место ставят интерес, далее — «возможность развития». Они мало знают о выбранной профессии, чаще — это «картинки из фильмов». Подростки из семей в большей степени анализируют свои способности, интересы, самостоятельно подыскивают учебные заведения, рассуждают на эту тему. Для подростков, воспитывающихся в интернате, круг профессий и учебных заведений, куда они смогут пойти учиться, заранее предопределен. Они надеются, что социальная служба интерната предложит им дальнейшее обучение в каком-либо учебном заведении. По этой же причине они не задумываются о требованиях к способности и знаниям в том или ином виде профессиональной деятельности. Вместе с тем, высокий интерес к данной группе вопросов указывает на важность для детей-сирот их будущей работы.

Шкала «Самостоятельность». О самостоятельности подростки из семей рассуждают довольно обобщенно: «обеспечивать себя», «независимость», «самостоятельное принятие решений», они как бы видят общую суть этого понятия. Ребята, воспитывающиеся в интернате, в своих суждениях разделяются на две группы: одни дают чуть более конкретные объяснения — «становишься ответственным», «сам отвечаешь за свои действия», другие понимают самостоятельность как совсем конкретные действия — «покупать вещи», «платить за квартиру». У второй группы смысл ответов в основном сводится к тому, что самостоятельность — это «делаю, что хочешь, никто тебя не учит, не напрягает». Дети из интерната деструктивно реагируют на ситуацию неудачи, не стремятся ее изменить, типичны ответы — «психую», «плачу», ребята из семей проявляют конструктивную активность — «делаю заново», «делаю все и добиваюсь своей цели». Таким образом, желая жить самостоятельно, подростки из интерната зачастую не



понимают всей ответственности и сложности этого шага, они не готовы к принятию ответственности за результаты своих действий, им необходимы внешний контроль и помощь. Подростки из семей более последовательны в своих суждениях о самостоятельной жизни, понимают все сложности, сопровождающие существование отдельно от родителей, а потому не всегда стремятся к этому.

Шкала «Межличностное общение». Подростки из семей отмечают, что будут обращаться в сложных ситуациях за помощью к родителям, а из интерната — к другу. Враждебность со стороны взрослых дети из семей оценивают как редкое явление, а из интерната как «скорее частое, чем редкое». Враждебность со стороны подростков к взрослым обе группы оценивают как частое явление. Основными причинами конфликтов в жизни подростков из семей служат неуспеваемость в школе и непонимание их взрослыми. А у подростков, воспитывающихся в интернате, — непонимание их взрослыми и взаимоотношения с ребятами в группе. Дети из семей хотели бы изменить свои отношения с родителями, родственниками. В интернате мнения разделились: половина испытуемых ничего не хочет менять в своей жизни, другая половина хотела бы изменить все. Людей и окружающий мир подростки из семей описывают как добрый, любящий, для них характерен позитивный настрой: «доброжелательные люди», «мои друзья», «меня радует», «мир полон возможностей». Ребята же из интерната вообще не дают суждений об окружающих их людях, а мир в целом оценивают положительно: «прекрасен, красив». Отношение ко взрослым у ребят обеих групп потребительское, они хотят, чтобы их понимали, любили, помогали, давали денег. У ребят из интерната также прослеживается и отрицательное отношение ко взрослым. Общее отношение к сверстникам у подростков из семей положительное. В интернате преобладают ругательные суждения о сверстниках. Лишь 6% подростков из интерната дали положительную характеристику.

Таким образом, экспериментальные данные свидетельствуют об общем отставании по всем изучаемым параметрам подростков-сирот от подростков из семей. Наибольшие разрывы показателей наблюдаются по шкалам «профессиональная направленность», «общение», «самооценка», наименьшие — по шкале «ценностные ориентации». Предположение о неадекватности самооценки подтверждается не полностью: подростки из интерната демонстрируют адекватную самооценку, кроме шкалы «самостоятельность», по которой они завышают показатели.

ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Исходя из качественного анализа полученных экспериментальных данных, была разработана и ап-



робирована программа коррекционно-развивающих занятий, направленных на сглаживание негативных тенденций в развитии социальных сирот и на формирование у них предпосылок к самостоятельной жизни. Исходными стали экспериментально подтвержденные положения о том, что для подростков, воспитывающихся в интернате, характерны:

1. в настоящем — высокая ценность уверенности в себе, наличия друзей, умения общаться и быть доброжелательными;
2. в будущем — высокая ценность дружбы, любви, интересной работы, материально обеспеченной жизни;
3. преобладание состояния фрустрации при мыслях о будущем;
4. неразвитость самоанализа, рефлексии, отрицательное восприятие себя;
5. отсутствие представлений об идеальном образе мужчины и женщины;
6. отсутствие осознания себя членом общества;
7. размытость представлений о профессиональной сфере;
8. размытость представлений о самостоятельной жизни и неготовность взять на себя ответственность за собственную жизнь;
9. сильная защитная реакция при вмешательстве в мир их переживаний, отсутствие доверия к миру и самому себе.

При разработке занятий были учтены: основные задачи развития в подростковом возрасте, ведущая деятельность, особенности социальной ситуации развития детей, воспитывающихся в интернатах (детских домах), наиболее привлекательные для подростков формы работы, необходимость развития у подростков временной перспективы,



рефлексии, формирования навыков самоанализа и продуктивного общения. Указанные особенности и задачи определили выбор метода коррекционно-развивающей работы, им стал социально-психологический тренинг (СПТ). В основу коррекционных занятий по развитию социально-психологических компетенций подростков, воспитывающихся без попечения родителей, были положены программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте, разработанные И.В. Дубровиной, А.Г. Лидерсом, Е.Г. Трошихиной, Г.У. Солдатовой, И.А. Фурмановым.

Динамика показателей психосоциального развития диагностировалась как по ходу коррекционной работы, так и в конце занятий. Для контрольного эксперимента были выбраны методы: наблюдение, беседа, анкетирование. Результаты показали, что в целом занятия дали подросткам представление о ситуации собеседования при приеме на работу, опыт презентации себя, беседы с работодателем, возможность побывать в разных ролях, посмотреть на ситуацию трудоустройства с разных точек зрения. Составление резюме («Я-идеальный в 30 лет») дало ребятам стимул задуматься над своим будущим, в ходе занятий ими был получен опыт совместной работы, что способствовало повышению самооценки и уверенности в себе.

В ходе занятий в школе-интернате было проведено включенное наблюдение, которое позволило подтвердить результаты сравнительного эксперимента об общем отставании в развитии подростков, воспитывающихся без попечения родителей. Уровень учебной подготовки у ребят невысокий, уровень развития общения и мышления соответствует уровню развития младшего школьника, младшего подростка. Существующая образовательная среда не способствует развитию ребят.

В ходе занятий стало очевидно, что психологическое сопровождение в школе-интернате не должно ограничиваться проведением тренингов: они не смогут существенно повлиять на развитие социально-психологической готовности к самостоятельной жизни выпускников. В программе должны быть предусмотрены как индивидуальные, так и групповые занятия, они должны быть включены в сетку занятий, должны вестись весь учебный год одним неподменным психологом (группой). Для подростков психологические занятия должны быть направлены, прежде всего, на развитие самопознания и навыков продуктивного общения. При отсутствии позитивных изменений в образовательной среде интерната как среды развивающей никакие психологические занятия не решат проблемы развития социально-психологической готовности к самостоятельной жизни его выпускников.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М., 1994.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.
4. Додонов Б.И. О системе «личность» // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. — СПб., 2001.
5. Дубровина И.В. Формирование личности старшекласника. — М., 1989.
6. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: Изд-во Моск. университета, 1980.
7. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация — М., 2002.
8. Материалы с сайта Яснополянского детского дома. — <http://www.tula.net>
9. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга — М.: Изд-во МГУ, 1982.
10. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал № 4. — 1984.
11. Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И., Юдинцова Н.Н. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот. — М., 1999.
12. Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи Журнал «Вопросы психологии» №3. — 1982.
13. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1991
14. Фурманов И.А., Аладьян А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. — Минск: Тесей, 1999.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. — М., 1996.